

Др Живорад Миленовић<sup>11</sup>

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

## ПОЛОЖАЈ УЧЕНИКА У ТРАДИЦИОНАЛНОЈ И ИНКЛУЗИВНОЈ НАСТАВИ

**Апстракт:** Истраживања личности ученика, његових улога и положаја у настави постају све сложенија. Бавећи се учеником, истражујући га комплексно, аутори настоје да афирмишу ученика новог времена. Потреба да се на комплекснији начин истражује ученик израз је рефокусирања пажње истраживача на нове аспекте педагошког и личносног хабитуса ученика. То потврђује и ово истраживање, чији су предмет ученик и његов положај у традиционалној и инклузивној настави. Да би се утврдило шта о свом положају у настави мисле ученици, спроведено је истраживање приказано у овом раду. Подаци прикупљени Скалером – СУОС-ПТИН, на узорку од 367 ученика осмог разреда основних школа Града Ниша у периоду јануар–фебруар 2011. године, обрађени су факторском анализом са *Dairrect Oblimin* ротацијом. Факторском анализом издвојена су два фактора која одређују положај ученика у традиционалној и инклузивној настави. Потврђено је да у традиционалној настави ученик има подређен положај: односи између њега и наставника су хијерархијски, неравноправни и сукоординисани. Он је увек у подређеном положају, док је наставник тај који побеђује. У инклузивној настави односи између наставника и ученика су демократски, сараднички, равноправни, партнерски, толерантни и ненасилни. Уз то, поред наставника победници су и ученици. Резултати истраживања изнесени су у форми закључка, а дате су и педагошке импликације.

**Кључне речи:** ученик, традиционална настава, инклузивна настава, инклузивна школа, положај ученика у настави.

### УВОДНО ОБЈАШЊЕЊЕ

Настава је у предметности већег броја наука и њихових дисциплина. Ипак, наставу најдуже, најтемељније и најцелисходније проучава педагогија, односно њена дисциплина дидактика. Управо у дидактици је у протеклом периоду настао велики број одређења наставе (Давыдов, ред., 1999; Вилотијевић 1999; Коцаспирова, Коцаспиров 2000). Међу њима се издвајају

<sup>11</sup> [zivorad.milenovic@pr.ac.rs](mailto:zivorad.milenovic@pr.ac.rs)

оне по којима је настава васпитно-образовни процес заснован на друштвено одређеним циљевима и задацима који се остварују на дидактички обликованим садржајима, кроз разноврсне облике и помоћу различитих средстава. Настава је, даље, плански организован васпитно-образовни процес којим руководи наставник; његов је задатак да ученицима помаже да стичу знања, вештине и навике и да се развијају као личности (Вилотијевић 1999; Ивковић, Миленовић 2010, 8). Или одређење које наводи Миомир Ивковић (1995), а мало је једноставније: настава је јединствена, сложена, најсистематизованија и најорганизованија делатност васпитно-образовног процеса усмерена на развој и формирање личности, која се одвија на одређеном садржају, под руководством наставника.

Уочљиво је да је наставник значајан фактор васпитања и образовања, посебно у основној школи. Он има најодговорније место у свим фазама наставе, како у препаративној и оперативној, тако и у верификативној и апликативној фази. Личност наставника значајно утиче и на атмосферу у разреду у целини, па и на односе наставника са сваком учеником посебно. Према Сулејману Хрњици (1997), позитивни ставови према ученицима уопште, прилагођеност наставника и емоционална топлина имају позитивно дејство на однос према ученицима, док емоционална хладноћа, ауторитарност, анксиозност, агресивност и депресивност имају негативно дејство на све аспекте наставне ситуације, како васпитне тако и образовне. Ипак, кључни и најзначајнији субјекат васпитања и образовања у основној школи је ученик. У инклузивној настави пак, положају ученика посвећује се још већа пажња. Зато је и његов положај другачији и битно измењен од положаја који је имао у традиционалној настави.

Истраживања личности ученика и његових улога у настави постају све сложенија. Бавећи се учеником, истражујући га комплексно, аутори настоје да афирмишу ученика нове школе. Потреба да се на комплекснији начин истражује ученик израз је рефокусирања пажње истраживача на нове аспекте педагошког и личносног хабитуса ученика. Да је тако, потврђује и ово истраживање, чији су предмет ученик и његов положај у традиционалној и инклузивној настави – односно, упоредна анализа положаја ученика у традиционалној и инклузивној настави.

## **ПОЛОЖАЈ УЧЕНИКА У ТРАДИЦИОНАЛНОЈ НАСТАВИ**

Данашњој настави замера се да је неефикасна, што се обично повезује са њеном нерационалношћу. С једне стране, рационализација се захтева у свим сферама живота и рада људи, па је неопходно конституисање и одговарајућег система рационализације наставе, у коме ће бити сједињено оно што у себи носи дидактичко-методички аспект питања рационализације и ефикасности наставе. С друге стране, присуство рационализације у наставном процесу, и њено довођење на ниво систематске, перманентне и

савремене рационализоване васпитно-образовне делатности, претпоставка је сваке рационализације живота и рада. Као важни чиниоци успешног рада и рационализације наставе могу се издвојити развој науке, осавремењивање васпитно-образовног система, организација школе, јачање материјалне основе школе, одговарајуће професионално и стручно оспособљавање и усавршавање наставног кадра, и положај и улога ученика у васпитању и образовању.

Зато је читав 20. век био посвећен једном великом преиспитивању и критичком пропитивању дидактике, као теорије и праксе. Притом се посебно расправљало о настави и учењу у настави. То критичко пропитивање почело је крајем 19. века, а траје и данас. Упркос бројним покушајима реформе образовања, у настави се и даље задржао *разредно-предметно-часовни систем наставе* Јана Амоса Коменског. Међутим, у време када је он, 1632. године, написао *Велику дидактику*, научна сазнања о учењу и поучавању била су далеко од оних с којима савремено друштво располаже у данашње време. Јан Амос Коменски је, тада, дидактику схватао као *општу вештину о томе како ваља поучавати свакога у свему* (1997), а од наставних медија и извора знања, ученицима су на располагању биле само књига, учитељ и природа.

Ради осавремењивања наставе трага се за новим моделима. У дидактичким изворима налазе се бројне синтагме које о овоме сведоче. Тако Милан Матијевић бележи да је „...настава усмјерена на дијете, активно учење, курикулум усмјерен на дијете и др.“ (2008, 188–189). У настави која би се могла означити овом синтагмом, ученик би требало да буде активнији од наставника, или барем активан колико наставник. То, међутим, није могуће у настави у којој доминира фронтални облик рада и где је наставник непосредни извор знања и предавач, демонстратор или приказивач. У оваквоме облику наставе ученици не могу бити активни: они могу само да седе, слушају, гледају, да се диве моћима и знању свог наставника, и да се надају да ће се појавити неки атрактиван наставник да их подстакне на разноврсне мисаоне активности.

Настава усмерена на ученика не може се остварити у учионици у којој су сав намештај и опрема усклађени са предавачком наставом и наставником. Ту се исто тако налази опрема за демонстрацију и показивање, ту су савремени наставни апарати и учила. Све је то, међутим – за наставника. За ученике су само столице на којима седе, сто о који ослањају руке да не би пали, и свеске у којима записују исто оно што им наставник предаје, демонстрира или показује, а што се налази и у уџбеницима из којих уче. Наравно да се у оваквим околностима не може очекивати значајнији ефекат наставе, посебно не када се има на уму да у учионици седе ученици истог узраста али се они међусобно разликују како по свом интелекту, умењима, способностима и вештинама, тако и по својим мотивима, жељама, потребама

и интересовањима. Оваквој настави подређене су најновије технолошке творевине, рецимо тзв. *паметна плоча* или пројектори за Power Point презентације, које наставници у свом раду често користе – опет више ради себе, своје промоције, као и обавезе наметнуте од министарства просвете и руководства школе, а далеко мање зато што то доприноси бољем успеху ученика.

Традиционална настава заснована је, дакле, на циљевима наставе који полазе од тога шта ће наставник радити, шта ће причати, објашњавати и показивати ученицима на часу. Ученике нико и не спомиње, зато што се подразумева да ће они бити послушни, да ће све то пажљиво слушати, разумети, запамтити и научити. На крају ће све лепо поновити а када их наставник прозове и пита, одговараће за оцену, која је у таквој настави мерило њиховог знања и/или, боље речено, онога што су конкретним одговором заслужили. После добијене оцене, након само неколико недеља, ученици ће научено заувек заборавити, па испада да су учили за школу и за оцене а не ради знања које ће им помоћи у решавању практичних проблема у свакодневном животу. Настава која је усмерена на ученике поставља циљеве које ученици треба да остваре; она даље подразумева компетенције које ученици треба да стекну током наставног процеса, а, у складу с тим, и учионице треба да буду опремљене наставним медијима и училима који морају бити прилагођени учениковим активностима.

Уместо предавачко-демонстраторско-показивачке наставе, остварењу идеје о *настави усмереној на ученике* може допринети *пројектна настава* или *пројектно учење*. На овај би начин ученици од самог почетка школовања (пре свега у основној школи) активностима и искуством стицали потребна знања, и то учешћем у разним индивидуалним и заједничким пројектима учења, сарадничким пројектима учења (рад у пару и рад у групи), разредним и школским пројектима учења. Та знања била би им гаранција успешног учења и припреме за даље школовање и живот у друштвеној заједници.

У књизи Жака Делора *Учење благо у нама*, наводе се четири тврдње образовања. Оне су: (1) учити знати, (2) учити чинити, (3) учити живети заједно са другима и (4) учити бити (1998). Полазећи од ових тврдњи, или основних области учења, поставља се питање да ли је уопште могуће да се оне у данашњој настави остваре. Сигурно је да се не може *учити чинити (учење за рад)* без разноврсних активности којих у традиционалној настави или нема или их има недовољно. У традиционалној настави у данашње време ученици уче искључиво главом и срцем, односно онемогућени су да уче рукама. Укинути су сви предмети који су у прошлости томе били посвећени. Пре свега се мисли на ручни рад, домаћинство, пољопривреду, техничку културу и друге предмете. Ако они негде и постоје, знатно им је смањен број часова. Зато се и каже да је традиционална настава моторички ретардирана. Данашња деца често не могу, или бар не у довољној мери, да покажу своју

кинестетичко-телесну интелигенцију. То се као проблем испољава касније, током школовања у средњим струковним школама, због чега многа деца избегавају школовање у школама у којима је важна моторичка спретност.

Не може се ни *учити живети заједно* без педагошких, дидактичких и пре свега методичких сценарија, током којих се стичу заједничка искуства. Дискутабилна је и могућност *учења да се зна*. Према Жаку Делору, учити знати значи „савладавање инструмената знања и може се сматрати средством и циљем живота. Као средство, оно служи да омогући сваком појединцу да – у најмању руку – довољно разуме своје окружење, да би могао живјети достојанствено, развити стручна умијећа и комуницирати...” (1998, 97). Овакво схватање суштине и смисла учења – да се зна – омогућава ученицима да разумеју различите аспекте свога окружења, код њих подстиче интелектуалну знатижељу, креативност, иновативност, и омогућује им да постигну одређену самосталност. Међутим, предавачко-демонстраторско-показивачка настава не доприноси томе да ученици стекну потребна сазнања, а још мање да овладају средствима сазнања и споразумевања, и разумеју свет који их окружује. Још је мање извесна могућност *учења да се буде*. Традиционална настава, која подразумева да ученици стичу фактографско знање које често није економично, а потребно углавном само за оцену а не и за живот, не може допринети да ученици стекну знања која ће им омогућити да разумеју свет у коме живе.

## ПОЛОЖАЈ УЧЕНИКА У ИНКЛУЗИВНОЈ НАСТАВИ

За разлику од традиционалне, инклузивна настава је дидактичка концепција, дидактички систем или дидактички модел. Управо тако дефинише је Миле Илић. По његовом мишљењу, „инклузивна настава је нови дидактички модел организованог поучавања и учења, који обухвата, прихвата и интензивно укључује дјецу и младе са препрекама у учењу и учешћу, односно ученике са посебним образовним потребама (тј. са развојним тешкоћама и даровите, повратнике, досељенике, припаднике националних мањина, сегрегираних група, оне који говоре различитим језицима) и све остале ученике у одељењу, групи, тандему, школи) према њиховим индивидуалним потенцијалима, интересовањима и очекиваним исходима до личних максимума“ (2010, 13). У приступу предмету овог рада, инклузивна настава је друштвени и педагошки покрет, односно модел савремене школе који тежи достизању пуне равноправности сваког ученика. Притом се истиче значајна улога школе, али и учитеља и наставника као носилаца и непосредних реализатора наставе – у условима инклузивне наставе њихова улога посебно долази до изражаја, и то пре свега у обезбеђивању услова за оптимални развој сваког ученика, али и у остваривању очекиваних исхода наставе и достизања личног максимума сваког ученика са посебним образовним потребама.

Инклузивна настава је главна компонента инклузије у образовању, што подразумева укључивање деце са посебним образовним потребама у редовну наставу. У прошлости, појам *деца са посебним (специјалним) потребама* био је синоним само за децу која имају потешкоће у учењу и учешћу, као и за децу ометену у развоју (Nind 2005; Mitchell 2005; Hawkins-Black et al. 2007). Данас је овај термин замењен термином *деца са посебним образовним потребама*. У групу *деце са посебним образовним потребама* спадају: (а) деца са сметњама у развоју (деца са телесном, менталном и сензорном ометеношћу), (б) деца са поремећајима у понашању, (в) деца са тешким хроничним обољењима и друга болесна деца на дуготрајном болничком и кућном лечењу, (г) деца са емоционалним поремећајима, (д) деца из социјално, културно и материјално депривираних средина, (ђ) деца без родитељског старања, (е) злостављана деца, деца ометена ратом, избегла и расељена лица и (ж) деца о којој се – због превелике бриге о деци која су побројана – у последње време мало и недовољно брине, а то су изнадпросечна деца (Ковачевић, Арсић 2006. и 2010; Гринспен, Видер 2010). Дакле, свако дете је *дете са посебним образовним потребама*, а инклузивна настава подразумева управо укључивање све деце у редовну наставу.

У инклузивној настави заједно су, дакле, сви ученици – без обзира на психофизичку развијеност, етичку, расну, религијску, полну, лингвистичку или било коју другу припадност. Према Милу Илићу, „основни показатељи инклузивне наставе су: настава се планира тако да сви ученици могу да уче, часови подстичу учешће свих ученика, часови развијају разумијевање различитости, ученици су активно укључени у своје учење, ученици уче кроз заједнички рад, оцјењивање доприноси успјеху свих ученика, дисциплина се заснива на узајамном поштовању, наставници планирају, одржавају и процјењују наставу кроз сарадњу, домаћи задаци доприносе развијању свих ученика и сви ученици учествују у ваннаставним активностима“ (2010, 38–39). Према изнесеним показатељима, инклузивну наставу карактерише различитост система, модела и средстава наставе, и различити видови рационалног учења, али и стратегије функционалног поучавања у циљу побољшања квалитета рада и развоја сваког ученика.

Положај ученика у инклузивној настави повољнији је од њиховог положаја у традиционалној настави. Да би се то постигло, неопходно је да се испуне бројни услови. Најзначајнији су: а) обезбеђивање материјалне, организационе и кадровске претпоставке за инклузивну наставу; б) ученици, наставници, школско особље, родитељи и локална средина прихватају све ученике са посебним образовним потребама у инклузивној настави; в) укључивањем у инклузивну наставу ученици са посебним образовним потребама не губе у позитивном стимулисању психофизичког развоја и васпитно-образовног рада, г) ученици у инклузивној настави добијају више подршке у васпитању и образовању него у настави у традиционалној школи

и д) у инклузивној настави предвиђају се и спречавају сви ризици и нежељене последице у учењу и учешћу ученика са сметњама у развоју, даровитих, и свих осталих.

## МЕТОДОЛОШКИ КОНЦЕПТ ИСТРАЖИВАЊА

1. *Проблем истраживања.* Стални и непосредни учесници инклузивне наставе су ученици и њихови наставници. Ученици, учесници инклузивне наставе јесу ученици са поремећајима у развоју и проблемима и препрекама у учењу и учешћу, али и изнадпросечни, и сви остали ученици са посебним образовним потребама. У традиционалној настави ученик има подређени положај – односи између њега и наставника су хијерархијски, неправноправни и сукоординисани: он је увек у подређеном положају, док је наставник тај који побеђује. У инклузивној настави односи између наставника и ученика су демократски, сараднички, равноправни, партнерски, толерантни и ненасилни. А уз наставника, победници су и ученици.

Положај ученика са посебним образовним потребама измењен је и педагошко-психолошки побољшан у инклузивној настави, а не само у односу на уобичајену (традиционалну, претежно ексклузивну наставу). Према Милу Илићу (2010, 55–71), положај ученика у инклузивној настави зависи и од проблема које имају (ученици са оштећењима вида, слуха и говора; ученици са тешкоћама и поремећајима у читању и писању и учењу основних математичких садржаја; ученици са телесним оштећењима и здравственим сметњама; недовољно ментално развијени ученици; ученици са поремећајима у понашању и ученици са специфичним поремећајима психичког развоја). Даље, тај положај одређен је суштином и карактером инклузивне наставе, али и измењеним и битно другачијим улогама, положајем, функцијама и стилем рада наставника у инклузивној настави.

Шта о свему том мисле сами ученици? Какав је, по њиховом мишљењу, њихов положај у традиционалној, а какав у инклузивној настави? Има ли разлике и у чему се оне огледају? На ова и друга питања тражиће се одговори у овом истраживању, тј. затражени су од самих ученика, непосредних учесника како у традиционалној, тако и у инклузивној настави.

2. *Предмет истраживања.* У ширем смислу, предмет рада је проучавање положаја ученика основне школе у настави; у ужем – предмет истраживања је упоредна анализа положаја ученика у традиционалној и инклузивној настави.

3. *Циљ истраживања.* Према предмету рада, циљ истраживања је идентификација мишљења ученика осмог разреда основне о њиховом положају у традиционалној и инклузивној настави.

4. *Задачи истраживања.* Према предмету и циљу рада, задаци истраживања су да се издвоје фактори који одређују положај ученика у традиционалној и инклузивној настави, и да се упоредном анализом утврде

сличности и разлике у положају ученика у традиционалној и инклузивној настави.

5. *Хипотезе истраживања.* Општа хипотеза гласи: положај ученика у инклузивној настави разликује се од положаја који је имао у традиционалној настави. Посебне хипотезе су: 1) у традиционалној настави ученик има подређен положај, односи између њега и наставника су хијерархијски, неравноправни и сукоординисани: ученик је увек губитник а наставник тај који побеђује, и 2) у инклузивној настави односи између наставника и ученика су демократски, сараднички, равноправни, партнерски, толерантни и ненасилни, а уз наставника, победници су и ученици.

6. *Варијабле истраживања.* Независном варијаблом представљени су ученици осмог разреда основне школе а зависном варијаблом њихова мишљења о свом положају у традиционалној и инклузивној настави, што је испитивано на Скалеру – СУОС-ПТИН.

7. *Методе, технике и инструменти истраживања.* Примењен је компаративни поступак. Коришћена је дескриптивна метода. Истраживачка техника је скалирање. Инструмент истраживања је Скала мишљења ученика о положају који имају у традиционалној и инклузивној настави (Скалер – СУОС-ПТИН); састоји се од 14 тврдњи. Скалер је Ликертовог типа и петостепени је. У зависности од степена слагања, ученици су се код сваке тврдње опредељивали за једну од понуђених могућности: а) слажем се, б) углавном се слажем, в) нисам сигуран-а, г) углавном се не слажем и д) не слажем се.

8. *Популација и узорак.* Популацију чине сви ученици осмог разреда основних школа Града Ниша у периоду јануар–фебруар 2011. године. У узорку је 367 ученика – толико их је обухваћено истраживањем. Узорак је случајан и репрезентативан је. Лица из узорка су добровољно пристала на истраживање. За то нису добила новчану нити другу надокнаду.

9. *Организација истраживања.* Истраживање је спроведено на узорку ученика осмог разреда основних школа Града Ниша у јануару и фебруару 2011. године.

10. *Обрада података.* Подаци прикупљени Скалером – СУОС-ПТИН, обрађени су факторском анализом применом Dairct Oblimin ротације. Резултати истраживања приказани су табелама и графиконом.

## **РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА – ДИСКУСИЈА И АНАЛИЗА**

У емпиријском делу истраживања, 14 променљивих о положају ученика осмог разреда основне школе у традиционалној и инклузивној настави (Скалер – СУОС-ПТИН) било је подвргнуто анализи главних компоненти у статистичком програму SPSS 13.0. Пре спровођења истраживања била је оцењена прикладност података за факторску анализу. Прегледом корелационе матрице (која због своје обимности и



неприкладности није приказана у раду), утврђено је да сви коефицијенти (укупно 196) имају вредности које су веће од 0,30.

Табела 1 – Објашњење укупне варијансе

Променљива	Почетни			Сума квадрата засићења		
	Укупно	% варијансе	Збирно %	Укупно	% варијансе	Збирно %
1	12,530	89,498	89,498	12,530	89,498	89,498
2	,445	3,176	92,675	1,005	3,176	92,675
3	,362	2,582	95,257			
4	,251	1,796	97,052			
5	,159	1,134	98,186			
6	,088	,632	98,818			
7	,058	,414	99,232			
8	,032	,226	99,458			
9	,029	,206	99,664			
10	,023	,163	99,827			
11	,012	,088	99,915			
12	,009	,064	99,979			
13	,002	,017	99,996			
14	,001	,004	100,000			

КМО-0980 df-190 p-0,000

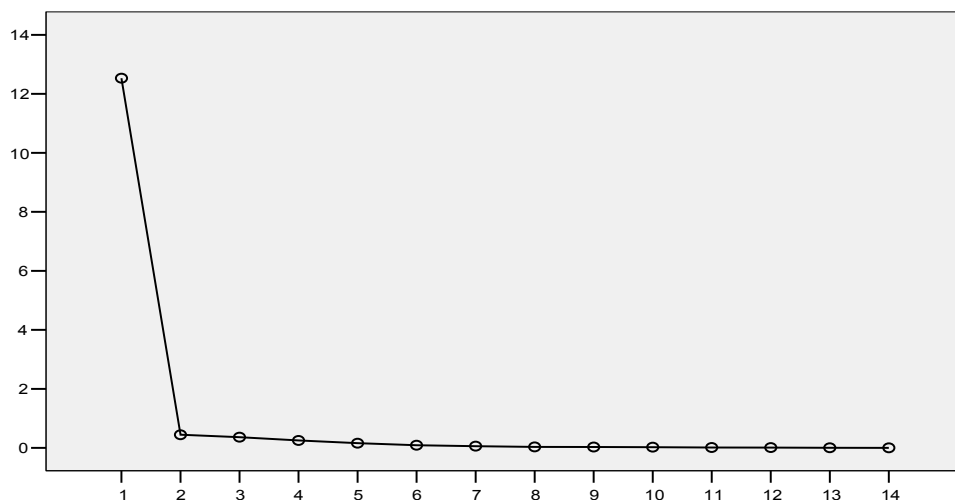
Вредност Кајзер-Мејер-Оклиновог (КМО) показатеља је 0,980, што далеко премашује препоручену вредност 0,6 (Kaiser, 1970) и Бартлетов тест сферичности (Bartlett, 1954), који је достигао статистичку значајност на нивоу  $p < 0,001$  ( $p = 0,000$ ) (табела 1). То указује на факторабилност корелационе матрице. Указује и на адекватност узорка, и да је факторска анализа била оправдана. Анализа главних компоненти открила је присуство две компоненте са карактеристичним вредностима већим од 1 (12,530 и 1,005), које објашњавају 89,498% и 92,675% укупне варијансе (табела 1). Иако овај резултат не представља оптимално решење, које је у пракси права реткост (да свака променљива има 3 факторске тежине), потврђено је коначно опредељење да се задржи само по један фактор за сваку суб скалу о положају ученика у традиционалној и инклузивној настави.

Подаци приказани у табели 2 показују да све компоненте задовољавају КМО критеријум (имају вредности од 0,861 до 0,977 код суб скале о положају ученика у традиционалној и од 0,900 до 0,968 код суб скале о положају ученика у инклузивној настави).

Табела 2 – Факторска матрица и Кронбахове алфа вредности скалера

	II	α
<b>Положај ученика у традиционалној настави</b>		<b>,986</b>
(f4) – Укључивање деце са посебним образовним потребама у редовна одељења и школе има само хуманистички а не и педагошки ефекат	977	
(f1) – Деца која имају поремећаје у развоју и проблеме у учењу и учешћу захтевају посебну пажњу и третман у школи	974	
(f6) – Ученицима је потребно дати што више информација из одређеног предмета	972	
(f5) – Наставник и уџбеник су једини, прави и сигурни извори информација за све ученике	959	
(f2) – Ученика у стицању знања треба вежбати да се што више веже уз наставника	952	
(f3) – У настави су тачно одређене улоге ученика и наставника	923	
(f7) – Најбољи резултати постижу се када наставник има неприкосновени ауторитет у одељењу	861	
<b>Положај ученика у инклузивној настави</b>		<b>,975</b>
(f14) – Деца са посебним образовним потребама постижу боље резултате у редовној неголи у специјалној школи		,969
(f9) – Ученикове идеје треба користити у наставниковом излагању		,967
(f12) – У редовној школи деца са посебним образовним потребама осећају се пријатније и лагодније		,964
(f10) – У инклузивној настави ученици се више уважавају, без обзира имају ли или не проблеме у учењу и учешћу		,962
(f13) – Ученици треба равноправно са наставником да одлучују о успеху у учењу и оценама ученика		,928
(f11) – Далеко је важније ученике упућивати на поступке самосталног проналажења, него им дати мноштво информација из одређеног предмета		,926
(f8) – У процесу тумачења новог градива наставнику је важније претходно знање ученика него оно чему га треба подучавати на часу		,900

Графикон 1 – Дијаграм превоја



Прегледом дијаграма превоја (графикон 1) утврђено је постојање јасне тачке лома иза прве компоненте, али и иза друге. На основу Кателовог критеријума (Catell, 1966) одлучено је да се за даље истраживање задрже две променљиве. Да је то оправдано, показали су и резултати паралелне анализе, по којима код само две компоненте карактеристичне вредности премашују одговарајуће вредности прага, добијене помоћу једнако велике матрице случајних бројева (14 променљивих x 367 лица из узорка). То двокомпонентно решење објаснило је укупно 92,675% варијансе. Допринос прве променљиве је 89,498%, а друге 3,176%. Да би се лакше протумачиле ове две променљиве, спроведена је Direct Oblimin ротација.

Табела 3 – Корелациона матрица променљивих

Променљива	1	2
1	1,000	,489
2	,489	1,000

Direct Oblimin ротацијом утврђено је да, с једне стране, обе променљиве имају низак корелациони коефицијент (0,489), а са друге, код обе променљиве све факторске тежине су веома високе. Истовремено, обе променљиве дају знатне тежине само по једној променљивој за сваку суб скалу (о положају ученика у традиционалној и инклузивној настави – табела 3).

Приказани резултати потврдили су закључке неких ранијих истраживања која су се дотичала предмета овог истраживања, посебно истраживања у којима се расправљало о учесницима инклузивне наставе (Freiberg, Driscoll 2005; Cook et al. 2009; Wallace et al. 2009; Gaad 2010). У њима је углавном идентификован другачији и измењени положај ученика у инклузивној у односу на традиционалну наставу; у сагласности су они и са резултатима приказаним у једној широј студији Ненада Сузића, објављеној 2000. године на Учитељском факултету Универзитета у Београду, под насловом *Особине наставника и однос ученика према настави*. У експерименталном истраживању које је овај аутор спровео, дошло се до занимљивих резултата; утврђено је, између осталог, да је најзначајнији доминантни фактор који знатно детерминише однос ученика према настави, али и понашање наставника, *интерперсонални вредносни фактор*, док фактори другог, трећег и четвртог реда објашњавају латентну основу неких видова понашања ученика и наставника (стр. 207). У овоме истраживању откривен је низ значајних веза особина наставника и односа ученика према настави, што је у сагласју с резултатима овог истраживања.

Делимично су потврђени резултати истраживања темељених на претпоставци да инклузија у образовању ученика са посебним образовним потребама у редовним одељењима не даје ефикасне резултате, нарочито резултате истраживања који су показали да су деца уобичајеног развоја, која су од најранијег доба (још од предшколског периода) била заједно с децом са

посебним образовним потребама, временом постала свесна потребе да се таква деца укључе у редовна одељења и школе у инклузивној настави (Diamond, Carpenter 2000; Hieneman et al. 2005), односно – постала су савеснија, одговорнија и показивала више разумевања за ову децу, а временом се код њих јављала жеља да овој деци помажу, при чему су често више бринула о потребама деце с посебним образовним потребама него о себи и својим потребама.

Резултати овог истраживања у супротности су са истраживањима која су се бавила проучавањем веровања ученика и њихових мишљења, и положају ученика са поремећајима у развоју и проблемима у учењу и учешћу (Nikolarazi et al. 2005; Hundert 2007; Lindsay 2007; Lane 2007). Резултати ових истраживања показали су да деца уобичајеног развоја сматрају да ни у ком погледу није добро да буду у истом одељењу с децом која имају потешкоће у развоју. Нека од њих показала су и да деца са тешкоћама у развоју знатно чешће показују тенденцију да манифестују проблематично понашање, склонија су осамљивању и не постижу одговарајућа академска постигнућа (Lane 2007; Hundert 2007). Према истој студији, укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовна одељења и школе, а без одговарајућих и додатних интервенција, по правилу не доприноси социјалној интеграцији ове деце.

## **ЗАКЉУЧАК И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ**

Упоредном анализом овог теоријско-емпиријског истраживања положаја ученика у традиционалној и инклузивној настави, дошло се до резултата који се могу изнети у форми закључка.

1. У теоријском делу истраживања утврђено је да у инклузивној настави ученик има измењен и битно другачији положај у односу на положај који је имао у традиционалној настави. Његов положај у инклузивној настави одређен је самом суштином и карактером инклузивне наставе, али и посебним образовним потребама и положајем ученика у инклузивној настави.

2. Емпиријским истраживањем потврђене су све хипотезе истраживања, односно да у традиционалној настави ученик има подређени положај, да су односи између њега и наставника хијерархијски, неравноправни и сукоординисани, и да је ученик увек губитник, насупрот наставнику који увек побеђује. У инклузивној пак настави односи између наставника и ученика су демократски, сараднички, равноправни, партнерски, толерантни и ненасилни, а уз наставника, победници су и ученици.

Како је намера аутора да овај рад осим теоријског (научног) има и практични значај, неопходно је да се на крају изнесу педагошке импликације и препоруке будућим истраживачима. Најчешће предности инклузије тичу се: ученика ометених у развоју, родитеља ученика ометених у развоју,

осталих ученика у одељењу, родитеља ученика који нису ометени у развоју, локалне средине и наставника. За ученике ометене у развоју предности инклузије су: боља социјализација, добијање могућности школовања са другим ученицима, губљење осећаја одбачености, развијање позитивних емоција, дружење с ученицима без сметњи у развоју, што помаже да се лакше превазиђу проблеми које имају, и развија мотивација за бољи успех у развоју, учењу и образовању. Предности инклузије за ученике уобичајеног развоја су: смањење страха због разлика међу људима, повећана осетљивост и разумевање потреба ученика ометених у развоју, прилика да на школском узрасту формирају позитивне ставове према ученицима ометеним у развоју, а учењем алтруистичког понашања ти ученици генерално постају спремнији да помогну другима, добијају прилику да се упознају с моделом који потврђује да је могуће успети упркос тешкоћама, развијају се морални и етички принципи и формира позитивна слика о себи као резултат дружења са ученицима ометеним у развоју, и развија пријатељства које као крајњи циљ води снажењу вредносног система хуманистичког типа, заснованог на непосредном и позитивном личном искуству с ученицима који имају тешкоће у развоју.

Мали је број спроведених истраживања која су показала да укључивање ученика са посебним образовним потребама у редовна одељења и школе доноси значајније васпитно-образовне ефекте. Нема, међутим, истраживања која су показала да укључивање ученика са посебним образовним потребама у редовна одељења и школе има негативно дејство на ученике уобичајеног развоја и изнадпросечне ученике. То сведочи о значају и потреби подстицања и развијања инклузије у образовању, али и о потреби продубљених анализа и истраживања у овој области. Будућим истраживачима препоручује се да закораче у овај још увек недовољно истражен проблем. Да за то има потребе показују и резултати овог теоријско-емпиријског истраживања, чији су предмет ученик и његов положај у традиционалној и инклузивној настави.

### ЛИТЕРАТУРА

- Bartlett, M. S. (1954), A note on the multiplying factors for various chi square approximations, *Journal of the Royal Statistical Society*, No. 16, 296–298.
- Вилотијевић, М. (1999), *Дидактика, 3 – организација наставе*, Завод за уџбенике и наставна средства / Учитељски факултет Универзитета у Београду, Београд
- Gaad, E. (2010), *Inclusive Education in the Middle East*, Taylor & Francis, London.

- Гринспен, С., Видер, С. (2010), *Дете с посебним потребама*, Графичар, Ужице.
- Давыдов, В. В. (ред.) (1999), *Российская педагогическая энциклопедия*, Большая российская энциклопедия, Москва.
- Delors, J. (1998), *Učenje blago u nama*, Educa, Zagreb.
- Diamong, K., Carpenter, C. (2000), The influence of inclusive preschool programs on children's sensitivity to the needs of others, *Journal of Early Intervention*, No. 21, 81–91.
- Ивковић, М. (1995), *Методика наставе социологије*, Просвета, Ниш.
- Ивковић, М., Миленовић, Ж. (2010), Социјални односи у одељењу и повољна емоционална клима за рад, у: М. Ивковић (уред.), *Годишњак за педагогију*, Ниш, бр. 1, Филозофски факултет Универзитета у Нишу.
- Илић, М. (2010), *Инклузивна настава*, Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву, Источно Сарајево.
- Kaiser, H. (1970), A second generation Little Jiffy, *Psychometrica*, No. 35, 401–415.
- Ковачевић, Ј., Арсић, Р. (2010), *Образовање деце са посебним потребама у редовној школи*, Учительски факултет у Лепосавићу, Лепосавић.
- Ковачевић, Ј., Арсић, Р. (2006), *Ученици ометени у развоју у редовној школи*, Друштво дефектолога Србије, Београд.
- Коменски, Ј. А. (1997), *Велика дидактика*, Завод за уџбенике и наставна средства Београд.
- Коцаспирова, Г. М., Коцаспиров, А. Ю. (2000), *Педагогический словарь*, Academia, Москва.
- Lane, K. I. (2007), Identifying and supporting students at risk for emotional and behavioral disorders within multi-level models: data driven approaches to contucing secondary interventions with an academic emphasis, *Education and Treatment of Children*, Vol. 30, No. 4, 135–164.
- Lindsay, G. (2007), Educational psychology and effectiveness of inclusive education / mainstreaming, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 77, 1–24.
- Matijević, M. (2010), Odgojno-obrazovni ishodi nastave i učenja, *Škola*, časopis Zavoda za školstvo, Mostar, za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu, br. 6, 5–19.

- Mitchell, D. (2005), *Contextualizing Inclusive Education: evaluating old and international perspectives*, RoutledgeFalmer, New York.
- Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., Riall, A. (2005), A Cross-cultural Examination of Typically Developing Children's Attitudes toward Individuals with Special Needs, *International Journal of Disability, Development and Education*, 52 (2), 101–119.
- Nind, M., Rix, J., Sheehy, K. (2005), *Curriculum and Pedagogy in Inclusive Education: values into practice*, RoutledgeFalmer, New York.
- Сузић, Н. (2000), *Особине наставника и однос ученика према настави*, Учитељски факултет Универзитета у Београду, Београд.
- Freiberg, J., Driscoll, A. (2005), *Universal Teaching Strategies*, Allyin & Bacon Inc., Boston.
- Hawkins-Black, K., Florian, L., Rouse, M. (2007), *Achievement and Inclusion in Schools*, RoutledgeFalmer, New York.
- Hieneman, M., Dunlap, G., Kincaid, D. (2005), Positive support strategies for students with behavioral disorders in general education settings, *Psychology in the Schools*, Vol. 42, No. 8, 779–794.
- Хрњица, С. (1997), *Дете са развојним сметњама и препрекама у основној школи*, Учитељски факултет Универзитета у Београду, Београд.
- Hundert, J. P. (2007), Training classroom and resource preschool teachers to develop inclusive class interventions for children with disabilities: Generalization eo new intervention targets, *Journal of Positive Behavior Interventions*, Vol. 9, No. 3, 159–173.
- Catell, R. B. (1966), The scree test for number of factors, *Multivariate Behavioral Research*, No. 1, 245–276.
- Cook, B. G., Tankerslay, M., Landrum, T. J. (2009), Determining evidence-based practice in special education, *Exceptional Children*, Vol. 75, No. 3, 365–383.
- Wallace, B., Montgomery, D., Pomeranty, M. (2009), *Raising the achievement of all pupils within an Inclusive setting: practical strategies for developing best practice*, Taylor & Francis, London.

**Milenovic Zivorad, Ph.D.**

Teacher Training Faculty Prizren – Leposavic

### **THE PUPIL'S POSITION IN THE TRADITIONAL AND INCLUSIVE TEACHING**

**Summary:** *research on pupil's personality, his roles, and a position in teaching have become more complex. While dealing with pupil and studying him in a complex way, the authors are trying to affirm a pupil of new age. The need to conduct a research in a more complex way is due to a refocused attention of a researcher on the new aspects of pedagogical and personal habitus of the pupil. This is asserted by this research, which has a pupil and his position in traditional and inclusive teaching as a subject. In order to find out the pupils' opinion of their position in the teaching, a research presented in this paper, has been conducted. The data was collected by the Scaler – CVOC-ИТИИ on the sample of 367 pupils of the 8<sup>th</sup> grade of Nis primary schools in the months of January -February in 2011, processed by factorial analyses with Direct Oblimin rotation. Two factors have been separated by factorial analyses, and they determine the position of the pupil in traditional and inclusive teaching. It is proved that in traditional teaching a pupil has a subordinated position. Relations between him and the teacher are hierarchical and unequal. He is always subordinated while the teacher is the one who wins. In the inclusive teaching relations between teacher and the pupil are democratic, cooperative, equal, tolerant, and nonviolent. And, beside the teacher the pupils are winners, too. Research results are presented in a form of conclusion together with pedagogical implications.*

**Key words:** pupil, traditional teaching, inclusive teaching, inclusive school, the pupil's position in the process of teaching