
Мр Живорад Миленовић⁹

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

УПОРЕДНА АНАЛИЗА УЛОГЕ НАСТАВНИКА У ТРАДИЦИОНАЛНОЈ И ИНКЛУЗИВНОЈ ШКОЛИ

Апстракт: *У ради је дата упоредна анализа улоге наставника у традиционалној и инклузивној школи. Полазећи од бројних улога које наставник има у традиционалној школи и школи са инклузивном наставом, у раду су истакнуте основне разлике које се првенствено уочавају у самој позицији наставника у традиционалној и инклузивној школи. У традиционалној школи улога наставника је доминирајућа а у инклузивној преовлађујућа. Тако је наставник у традиционалној школи шеф, аутократа, наредбодавац и победник, а у инклузивној школи, наставник је водитељ, демократа, иницијатор и партнер. У традиционалној школи однос између наставника и ученика је хијерархијски. Наставник је надређен ученику. Односи су неравноправни и увек је наставник тај који побеђује а ученик је углавном губитник. У инклузивној школи однос између наставника и ученика је демократски, сараднички, равноправан, партнерски, толерантни, ненасиљан а победници су и ученик и наставник.*

Кључне речи: наставник, традиционална школа, инклузивна школа.

У В О Д

Реформе у образовању означавају преображај и обнову образовања. То је истовремено друштвени и педагошки процес. Њиме се са једне стране темељно мења политика и позиција образовања, положај ученика и наставника у образовању и организација система образовања и његових садржаја. Са друге стране, реформа образовања захтева нову организацију школе, примену савремених и проверених метода, примену нове наставне технологије, увођење факултативних предмета, вођење талентованих али и давање већег значаја ученицима који имају потешкоће у развоју и учењу. Школа, дакле, кроз своје активности пажњу усмерава на недостатке и слабости у раду, посебно када се ради о ученицима ометеним у развоју. У прошлости је зато и долазило до подвајања и паралисања инклузивног образовања. Нови систем школства уважава посебне потребе ученика. Друштво поставља школи задатак спровођења инклузивног образовања, како би се обезбедила систематска знања усвојена активним учењем сваког ученика у односу на његове способности.

⁹ zivorad.milenovic@pr.ac.rs

Наставник има најодговорније место у свим фазама наставног процеса, како у препаративној и оперативној, тако и у верификативној и апликативној фази. Настава у великој мери зависи од његових квалитета: стучних, научних, психолошких, педагошких, дидактичких, методишких, његовог искуства, али и радних, моралних и пре свега људских квалитета. Улога наставника у савременој школи почиње са утврђивањем активности кроз које он управља васпитно-образовним процесом. Зато се и каже да наставник има интегративну улогу. Од њега се очекује да повеже у јединствену акциону целину школски амбијент, наставни програм, ученичко понашање и свој креативни начин рада. Из те интегративне улоге произилазе мање или више специфичне улоге наставника. Оне су: планирање, иницирање, организовање, усмеравање, вођење, моделовање, праћење, анализирање, вредновање, кориговање и иновирање тока и динамике наставног процеса.

За разлику од традиционалне, инклузивна школа обухвата и стално укључује сваког ученика са препрекама у учењу, како ученике са развојним тешкоћама, тако и талентоване и даровите ученике, у све видове васпитно-образовних активности, како наставних, тако и ваннаставних. У инклузивној школи, наставник је креатор, водитељ и непосредни учесник наставног процеса. Зато је неопходно дефинисати, положај, улоге и функције наставника у инклузивној школи, те истаћи основне разлике у односу на положај, улоге и функције које наставник има у традиционалној школи.

1. ПОЈМОВНА РАЗГРАНИЧЕЊА

Да би се лакше схватила и разумела предметна проблематика рада, неопходно је разграничити основне појмове и термине и њихова значења. То се пре свега односи на разграничења појмова и термина интеграција, инклузија, инклузивно образовање, инклузивна настава, традиционална школа и инклузивна школа.

Интеграција представља „...обједињавање, спајање“ (Мимица и сар., 2007: 193). Интеграција даље представља „процес укључивања, уклапања, повезивања појединца, друштвених група, институција, организација и заједница у ужу и ширу друштвену целину“ (Лоусон и сар., 2000: 152). Интеграција ученика у васпитно-образовни процес у исте школе и у иста одељења представља супротност и одбацивање сегрегативног васпитања и образовања. Ученици са посебним потребама укључују се у редовне школе и настава са њима изводи се као и са осталим ученицима. Интеграција је, дакле, повезивање оних делова који су битни у целини, односно организација делова у једну целину, која хармонички делује у постизању постављених циљева и задатака наставе.

У трагању за дефиницијама инклузије наилази се на различите приступе од третмана равноправности, преко школске организације за укључивање деце са посебним потребама у редовну наставу до укључености и равноправности за сву децу (Пашалић Кресло, 2003). Инклузија у образовању обухвата: једнако

уважавање свих ученика и запослених, повећавање учешћа ученика у култури школе, наставном плану и програму, школској заједници и смањењу њиховог искључивања из њих, променама школске културе, политике и праксе како би се одговорило на различитости ученика у локалној заједници, смањивање препрека за учење и партиципацију свих ученика, не само оних ометених у развоју или са посебним образовним потребама, учење из покушаја да се произведу препреке за приступ и учешће одређених ученика, како би се направиле промене за добробит ученика на једном ширем плану, гледање на различитости међу ученицима као на ресурсе за подршку учења, а не само на проблеме који се морају решавати, признавање права ученика на образовање у локалној заједници, унапређење школе за запослене и за ученике, истицање улоге школе у изградњи заједнице у развојању вредности као и у повећању постигнућа у свим областима рада и живота, неговање односа узајамне подршке између школа и свих заједница и прихватање да је инклузија у образовању један вид инклузије у друштву (Илић, према Бут и Аинсков, 2008: 6). Инклузија даље подразумева „...фокусирање на осигуравање укључивања деце са посебним потребама у друштвени живот и школско окружење“ (Сузић према: Церић и сар., 2005: 30). Сузић Н. инклузију дефинише „као најопштији појам (...) односно као процес или приступ у коме се сегменти нечега или појединаца у друштву посматрају као целина“ (Сузић, 2008: 11). Миле Илић распознаје неколико различитих знаења инклузије: „... (1) затварање, затвор, заграда; (2) укључивање, садржавање, обухваћање, подразумијевање; (3) примјеса, састојак, састојина, саставина; (4) заокруженост, заобљеност“ (Илић, 2009: 12). Инклузија је, дакле, кључни термин у називима инклузивна настава и у пратећим појмовима као што су: инклузивна школа, инклузија у образовању, инклузија у друштвеној средини, инклузија у васпитно-образовној делатности и сл.

Инклузивно је оно образовање „...које развојно стимулативно укључује дјецу и младе са препрекама у учењу и учешћу или са тзв. посебним образовним потребама (са развојним тешкоћама и даровите) и све остале ученике у перманентно оптимално индивидуализовано учење (перципирање, маштање, закључивање, осјећање, памћење); усвајање и продубљивање знања; усавршавање вјештина, његовање навика; формирање вриједносних оријентација и погледа на живот; комуницирање стваралаштва и дјеловање (Илић, 2009: 17). У ширем приступу, инклузивно образовање је целовита васпитно-образовна концепција, сталан и комплексан процес, перманентан и своебухватан приступ, односно специфична филозофија васпитања и јединствена образовна политика. Инклузивно образовање даље подразумева прилагођавање свих услова, окружења, очекиваних исхода, садржаја, задатака, облика, метода и свега што је ученику потребно да напредује у образовању и учењу, односно у развоју свих потенцијала његове личности.

У инклузивној настави укључени су сви ученици без обзира на психофизичку развијеност, етичку, расну, религијску, полну, лингвистичку или било коју другу припадност. Према М. 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, оцењивање доприноси успјеху свих ученика, дисциплина се заснива на узајамном поштовању, наставници планирају, одржавају наставу и процјењују кроз сарадњу, домаћи задаци доприносе развијању свих ученика и сви ученици учествују у ваннаставним активностима“ (Илић, 2009: 38-39). Инклузивну наставу карактерише различитост система, модела и средстава наставе и различити видови рационалног учења и стратегије функционалног поучавања у циљу побољшања квалитета рада и развоја сваког ученика. Инклузивна настава започиње интерактивним обучавањем наставника за извођење наставе. Поред упознавања теоријских основна инклузивне наставе, наставници јачају и одређене професионалне компетенције као на пример: методолошка оспособљеност за идентификацију нивоа и структура знања, развојних карактеристика и осталих индивидуалних разлика ученика и методолошка оспособљеност за развијање, имплементацију и евалуацију програма и индивидуализованог учења и модела инклузивне наставе.

Традиционална школа захтева да се ученици прилагођавају школи, а не она њима. Зато се при образовању деце у традиционалној школи наилази на одређење потешкоће. Инклузија тражи од школе да се преуреди и изврши промене како би прихватила сву децу без обзира на њихове могућности. Дакле, инклузија је „...педагошки покрет који тежи достизању пуне равноправности сваког дјетета, при чему му школа обезбеђује оптимални развој“ (Дмитровић, 2005: 157). У традиционалној школи не реализује се посебно пројекат развоја инклузивне школе применом индекса инклузивности, без обзира у којој мери такав непосредни контекст олакшава или отежава спровођење инклузивне наставе. Инклузивна школа обухвата и стално укључује „...сваког ученика са препрекама у учењу и учешћу (тј. појединца са лакшим развојним тешкоћама и даровите) и све остале ученике у све видове васпитно-образовних активности како наставних, тако и ваннаставних, друштвено – корисних и културно-јавних према њиховим индивидуалним потенцијалима (когнитивним, конативним, социјално – моралним, афективним и психомоторним) и максимално очекиваним исходима учења, креирања и поучавања“ (Илић, 2009: 17). У развоју инклузивне школе подједнако су укључени како запослени у школи, тако и родитељи али и представници локалне заједнице. Сви они учествују у обуци, испитивању, планирању развоја инклузивне школе, реализацији и праћењу инклузивног васпитно – образовног рада.

2. СПЕЦИФИЧНОСТИ ИНКЛУЗИВНЕ НАСТАВЕ

Етапе наставног процеса у инклузивној настави исте су као и у традиционалној школи. Разлика се огледа у различитом приступу извођења појединих фаза наставног процеса. Учесници инклузивне наставе су: ученици са препрекама у учењу и учешћу у инклузивној настави, ученици са оштећењима вида, слуха и говора, ученици са тешкоћама и поремећајима у читању, писању и

учењу основних matematičkih појмова, ученици са телесним оштећењима и здравственим сметњама, недовољно ментално развијени ученици, ученици са поремећајима у понашању и ученици са специфичним поремећајима психичког развоја и даровити и талентовани ученици.

Основне етапе инклузивне наставе су: идентификација развојних и образовно – васпитних потенцијала и потреба, планирање инклузивне наставе, припремање инклузивне наставе, увођење ученика у инклузивни наставни рад, обрада нових наставних и програмских садржаја у инклузивној настави, понављање обрађеног градива у инклузивној настави, вежбање у инклузивној настави и евалуација инклузивне наставе. Све поменуте етапе инклузивне наставе сврставају се у 4 опште фазе инклузивне наставе: (1) дијагностичка фаза инклузивне наставе, (2) припремна фаза инклузивне наставе, (3) изведена фаза инклузивне наставе и (4) фаза евалуације инклузивне наставе.

Предности инклузивне наставе су бројне. У инклузивној настави ученици са препрекама у учењу и учешћу мање су усамљени, отуђени, игнорисани и у мањој мери се осећају запостављено и одбачено или мање вредним и прихваћеним. Социјално окружење у инклузивној настави у одељењу редовне школе помаже ученицима са препрекама у учењу не само да поделе своје искуство са осталим ученицима него и да стекну елементарна знања и умења. Ученици у инклузивној настави имају више прилика да склапају пријатељства са другим ученицима без обзира што имају или не препреке у учењу и учешћу. У редовној школи са инклузивном наставом, наставници су чешће у прилици да сарађују са тимом стручних сарадницима у школи у утврђивању индивидуалних потенцијала и развојних сметњи ученика са препрекама у учењу и учешћу, што увек није било могуће у редовној школи без инклузивне наставе. Такође, редовне школе су боље опремљене и имају боље услове и материјално-техничку опремљеност за спровођење инклузивне наставе. У инклузивној настави, родитељи боље прихватају укључивање свог детета са препрекама у учењу и учешћу него у специјалним одељењима специјалних школа. После похађања инклузивне наставе у редовној школи ученици са препрекама у учењу и учешћу имају више шанси за наставак школовања вишег ранга. Редовне школе у којима се изводи инклузивна настава ближе су месту становања ученика од специјалних школа, па је самим тим и могућност сарадње родитеља и наставника и осталих стручних сарадника школе већа, што је случај и са близином и непосредним учешћем локалне заједнице. У инклузивној настави препознају се различитости у потенцијалима и потребама ученика и стварају се најбоље могућности да се појединачном интерактивном и кооперативном партиципацијом у васпитно-образовном процесу задовоље образовне потребе и максимално развију и социјализују аутентични индивидуалитет свих ученика међу којима су и они са тешкоћама и препрекама у учењу и учешћу. У инклузивној настави, сваки ученик ставља се у равноправну позицију и даје му се могућност истинског припадања зједници и активног учествовања у њој.

М. Илић (Илић, 2009: 27-28) распознаје основне недостатке инклузивне наставе. Инклузивна настава је педагошки ефикасна у образовању и васпитању

деце и младих са лакшим развојним сметњама, али не и за оне са тежим хендикепима. Инклузивна настава изводи се у редовној школи у којој нису уклоњене архитектонске баријере за кретање ученика са тежим развојним физичким сметњама, а и опремом за њихово учење, оспособљавање и рехабилитацију, која углавном не постоји. У редовној школи са инклузивном наставом нису заповени нити су увек доступни специјализовани стручњаци и њихови тимови за рад са ученицима који имају изразитије развојне сметње, што отежава континуирано праћење напретка у образовању у редовним школама. Отежано је, напорно и професионално деликатно планирање и припремање инклузивне наставе, а сложенија је и организација васпитно-образовног рада у редовној школи са инклузивном наставом.

3. НАСТАВНИК У ИНКЛУЗИВНОЈ ШКОЛИ

У суочавању са будућношћу и новим изазовима образовања у XXI веку, суштински се мења и полакај наставника у образовно – васпитном просецу. Он је све мање „...дидактички инструктор, а све више успешан организатор образовно-наставног рада и водич кроз учење...“ (Кулић и сар., 2005: 210). У савременој инклузивној настави „...успешан је онај наставник чију личност карактеришу следећа својства: повољан склоп особина личности за наставничку професију и са изразитим општим интелектуалним способностима, емоционалном и социјалном интелигенцијом, комуникацијским умјећима, морално-хуманистичком и мултикултуралном оријентацијом и толеранцијом различитости, педагошка љубав према дјечи и младима и поштовање њихове личности, способности емпатисања и подржавања ученика са препрекама у учењу и учешћу (са тзв. посебним потребама, даровитих и талентованих) и свих осталих, професионални однос према свом наставничком послу и према специфичним радним задацима у инклузивној настави и школи, солидна општа образованост, те усвојеност основних вриједности инклузивне културе, политике и праксе, општа стручна обученост (елементарна психолошка, педагошка, педагошко – креатолошка, основна дефектолошка, иновативно-дидактичка) и уже стручна оспособљеност...“ (Илић, 2009: 82). У инклузивној настави, наставник мора бити креативан у свом раду. Он омогућава ученицима са препрекама у учењу и учешћу да упознају себе и развију интерес за неко подручје стваралаштва. Његова улога је и указивање на перспективу развоја ученика са препрекама у учењу и учешћу и помоћи ученику да упозна субјективне и објективне услове који му омогућавају даљи развој.

У инклузивној настави, наставник мора имати професионалне компетенције и задатке. Даље је потребно одредити циљеве, задатке и садржаје интерактивног обучавања наставника за инклузивну наставу, затим теоријски концепт интерактивног обучавања наставника за инклузивну наставу и креирање и реализацију плана и програма интерактивног обучавања наставника за индивидуализацију учења.

Професионалне компетенције наставника за индивидуализацију учења у инклузивној настави су методолошка оспособљеност и методичка обученост. Методолошка оспособљеност подразумева утврђивање показатеља говорне развијености и предзнања ученика-познавања слова и нивоа техника и логике читања, испитивање брзине читања наглас и у себи, идентификација нивоа разумевања и схватања прочитаног текста, утврђивање постигнућа у писању и израда профила ученика и одељења у читању и писању (Илић, 2008). Методичка обученост подразумева развијање програма индивидуализованог учења и креирање модела оптимално индивидуализоване и интерактивне наставе.

Општи циљ интеркативног обучавања наставника јесте „...усавршавање њихових професионалних (методолошких и методичких) компетенција за планирање, припремање и реализацију и евалуацију индивидуалног и интерактивног учења у инклузивној основношколској и средњошколској настави“ (Илић, 2009: 93). Задаци су: методолошка оспособљеност наставника, упознавање начина идентификације лакших говорних поремећаја, недостатака и сметњи у читању и писању ради њиховог отклањања и стицање стручно-методичких компетенција за развијање, имплементацију и вредновање програма и модела индивидуализованог учења и усавршавања читања и писања (Илић, 2006). Оријентационе садржаје интерактивног обучавања представљају следећи циклуси: идентификација индивидуалних постигнућа и разлика ученика у читању и писању, говорни поремећаји, недостаци и сметње у читању и писању и њихово отклањање, теоријско – методичке основне инклузивне наставе и учења, етапе инклузивне наставе и учења читања и писања и унапређивање, иновирање и индивидуализација наставе и учења читања и писања са освртом на обележја, факторе, етапе, варијанте и исходе инклузивне наставе.

Теоријски концепт интерактивног обучавања наставника за инклузивну наставу обухвата методолошко и стручно – методичко оспособљавање наставника за инклузивну наставу и класично професионално образовање и стручно усавршавање наставника (Илић, 1999). Основне структуралне компоненте истраживачко – иновационе инклузивне наставе су: испитивање, учење и вежбање, отклањање грешака, развијање интереса и иновација у настави.

Креирање и остваривање плана и програма интерактивног обучавања наставника за индивидуализацију учења у инклузивној настави „...зависи од нивоа теоријског, методолошко-педагошког и стручног усавршавања (тј. од њихових образовно – иновацијских потреба), од испитивања и утврђеног стања и проблема у настави, од пројекција унапређивања и иновирања те наставе и професионално – стваралачких компетенција водитеља интерактивне едукације наставника у овој специфичној методолошко-методичкој области“ (Илић, 2009: 99-100).

4. УЛОГА НАСТАВНИКА У ТРАДИЦИОНАЛНОЈ И ИНКЛУЗИВНОЈ ШКОЛИ (УПОРЕДНА АНАЛИЗА)

Полазећи од бројних улога које наставник има у традиционалној школи и школи са инклузивном наставом, неопходно је на крају дати упоредну анализу улоге наставника у традиционалној и инклузивној школи и истаћи основне сличности и разлике. Сличности има веома мало. Основне разлике учавају се у самој позицији наставника у традиционалној и инклузивној школи. У традиционалној школи улога наставника је доминирајућа а у инклузивној преовлађујућа. Тако је наставник у традиционалној школи, шеф, аутократа, наредбодавац и победник.

У традиционалној школи, улога наставника у највећој мери одређена је схватањем улоге знања, задацима наставе и односом појединих чинилаца у процесу наставе. У таквом схватању улоге наставника, знање је било најважнији циљ и само себи сврха. Основно начело у традиционалној школи је „...*што више знања, то боља припрема за живот*” (Пољак, 1982: 19). Зато је и разумљиво, да је овакво схватање за последицу имало пренаглашавање материјалних задатака наставе и стављање наставних садржаја у центар свих делатности наставника и школе. У складу са тиме, наставна грађа је строго прописивана. Прописиван је био и распоред, поступци обраде, па и тумачења. Последица тога је наставничково строго посвећивање стицању и запамћивању знања и то на догматски прописан начин извођења и примене одговарајућих поступака како при упознавању и запамћивању наставне грађе, тако и при проверавању наученог. При том се није водило рачуна о индивидуалним могућностима ученика и њиховим потребама. Дакле, у традиционалној школи, основна функција наставника је стављање акцента на знање, држање предавања и показивање и тумачење наставног градива. Уз то, наставник све чини да ученици што боље и што више градива запамте, што је подразумевало непрестано понављање наученог.

Пожељна својства наставника у традиционалној школи су: интелектуалне способности мисаоног сазревања, вештина васпитавања применом не толико поступака чулног сазнавања и доживљавања колико поступцима умног промишљања, скромност и уредност, способност вођења дијалога, да нема непожељних навика, поседовање савршених врлина, храброст и разборитост, одсуство зависти, реторичке способности, физички квалитети за делатности као што су игра, плес и гимнастика, музичке способности и обавезна строгост (Јанковић и сар., 2007: 59-60).

У инклузивној школи наставник је водитељ, демократа, иницијатор и партнер. У традиционалној школи однос између наставника и ученика је хијерархијски. Наставник је надређен ученику. Односи су неравноправни и увек је наставник тај који побеђује а ученик је углавном губитник. У инклузивној настави однос између наставника и ученика углавном је демократски,

сараднички, равноправан, партнерски, толерантни, ненасилан и где су и ученик и наставник победници.

У инклузивној школи, наставник је дијагностичар, иницијатор и координатор уклањања или ублажавања препрека у учењу и учешћу ученика. Он је даље планер и програмер инклузивног учења и стваралаштва, водитељ, иноватор, организатор, истраживач, саветодавац, терапеут, васпитач, медијатор, фасцилатор, промотер, десимилатор и евалуатор. Он има нове улоге и функције. Најчешће су: педагошко – дијагностичка функција, планерско – програмерска функција, водитељско – иноваторска функција, медијаторско – социјализацијска функција, координаторско – терапеутска функција, саветодавно-педагошка функција и докимолошко – евалуацијска функција. Дакле, пожељна својства наставника у инклузивној школи су: улога васпитача и посредника, планирање, програмирање и организација, улога покретача, улога распознавања и утврђивања посебних потреба деце, истраживачка улога и улога евалуације.

Разлике постоје и у интерперсоналној комуникацији. У традиционалној школи „...комуникација је једносмерна, ригидна, комформистичка, наметнута, па и насилна комуникација, док у инклузивној настави преовлађује вишесмјерна, слободна, отворена, ненасилна и стимулативна комуникација“ (Илић, 2009: 84). На овај начин изражава се не само пермисивна већ и пријатна емоционална атмосфера.

ЗАКЉУЧАК

У раду су изнета теоријска разматрања о улози наставника у инклузивној школи. Видело се да је концепција инклузивне наставе општа замисао о укључивању, подржавању и максимално стимулативном наставном раду свих ученика и наставника у целокупном образовно-васпитном процесу у одређеном нивоу школског система или врсте школе. У ширем приступу, инклузивно образовање је целовита васпитно – образовна концепција, сталан и комплексан процес, перманентан и своебухватан приступ, односно специфична филозофија васпитања и јединствена образаона политика. Инклузивно образовање даље подразумева прилагођавање свих услова, окружења, очекиваних исхода, садржаја, задатака, облика, метода и свега што је ученику потребно на напредује у образовању и учењу, односно у развоју свих потенцијала његове личности. У инклузивној настави, наставник мора имати професионалне компетенције и задатке. Даље је потребно одредити циљеве, задатке и садржаје интерактивног обучавања наставника за инклузивну наставу, затим теоријски концепт интерактивног обучавања наставника за инклузивну наставу и креирање и реализацију плана и програма интерактивног обучавања наставника за индивидуализацију учења. Основне разлике у улози наставника у традиционалној и инклузивној школи уочавају се у самој позицији наставника. У традиционалној школи улога наставника је доминирајућа а у инклузивној преовлађујућа. Тако је наставник у традиционалној школи, шеф, аутократа, наредбодавац и победник. У инклузивној школи наставник је водитељ,

демократа, иницијатор и партнер. У традиционалној школи однос између наставника и ученика је хијерархијски. Наставник је надређен ученику. Односи су неравноправни и увек је наставник тај који побеђује а ученик је губитник. У инклузивној настави однос између наставника и ученика углавном је демократски, сараднички, равноправан, партнерски, толерантни, ненасиљан и где су и ученик и наставник победници. У инклузивној школи, наставник је дијагностичар, иницијатор и координатор уклањања или ублажавања препрека у учењу и учењу ученика. Он је даље планер и програмер инклузивног учења и стваралаштва, водитељ, иноватор, организатор, истраживач, саветодавац, терапеут, васпитач, медијатор, фасцилатор, промотер, десимилатор и евалуатор. Основне улоге наставника у инклузивној школи су: педагошко – дијагностичка функција, планерско – програмерска функција, водитељско – иноваторска функција, медијаторско – социјализацијска функција, координаторско-терапеутска функција, саветодавно – педагошка функција и докимолошко – евалуацијска функција.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Boot, T. & Aincow, M. (2008):** *Indeks inkluzivnosti. Razvoj učenja i učešća*, Bristol, SCIE – Center for Inclusive Education New Redland Building, Coldharbour Lane, Frenchay.
2. **Гуђонс, Х. (1994):** *Педагогија – темељна наставна умења*, Загреб, Едуца.
3. **Дмитровић, П. (2005а):** *Едукација студента за инклузивно образовање*, Бијељина, Педагошки факултет.
4. **Дмитровић, П. (2005):** *Методика инклузивног образовања*, Источно Сарајево, Завод за уџбенике и наставна средства.
5. **Дмитровић, П. (2002):** *Ученици са тешкоћама у учењу и понашању*, Бијељина, Педагошки факултет.
6. **Илић, М. (2009):** *Инклузивна настава*, Источно Сарајево, Филозофски факултет у Источном Сарајеву.
7. **Илић, М. (1999):** *Интерактивна настава различитих нивоа сложености, рад у књизи Интерактивно учење*, Бања Лука, Министарство просвете Републике Српске и УНИЦЕФ.
8. **Илић, М. (1999):** *Методика наставе почетног читања и писања*, Бања Лука, Филозофски факултет.
9. **Илић, М. (2006):** *Методолошко и стручно методичко оспособљавање наставника за индивидуализацију учења у инклузивној настави, рад у часопису Наша школа, бр. 3-4, 28-44*, Бања Лука, Друштво педагога Републике Српске.
10. **Илић, М. (1998):** *Настава различитих нивоа сложености*, Београд, Учитељски факултет.
11. **Илић, М. (2002):** *Респонсибилна настава*, Бања Лука, Универзитет у Бања Луци.

-
-
12. Илић, М. (2007): *Учење и поучавање у инклузивној настави, рад у часопису Наша школа, бр. 3-4*, Бања Лука, Друштво педагога Републике Српске.
 13. Јанковић, П.; Родић, Р. (2007): *Школска педагогија*, Сомбор, Учитељски факултет.
 14. Кулић, Р.; Деспотовић, М. (2005): *Увод у андрагогију*, Београд, Свет књиге.
 15. Лоусон, Т.; Гэррод, Д. (2000): *Социологија А-Я*, Москва, Гранд.
 16. Миленовић, Ж. (2007): "Реформа школе и креативност наставника" Зборник радова: *Наука и савремени друштвени процеси*, Филозофски факултет у Бања Луци, књига 8, том II, 389-398, Бања Лука.
 17. Мимица, А.; Богдановић, М. (2007): *Социолошки речник*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
 18. Паул, Р. (2003): *Интерактивна настава*, Београд, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.
 19. Пашалић Кресо, А. (2003): *Генеза сазријевања идеје инклузије или инклузија у функцији смањивања неравноправности у образовању, рад у књизи Инклузија у школству Босне и Херцеговине, стр. 2-24*, Сарајево, Филозофски факултет у Сарајеву.
 20. Пољак, В. (1982): *Дидактика*, Загреб, Школска књига.
 21. Поподић, Р. (2006): *Специјална педагогија са методиком*, Источно Сарајево, Филозофски факултет.
 22. Сузић, Н. (2008): *Увод у инклузију*, Бања Лука, ХБС.
 23. Henting, H. (1997): *Humana škola*, Zagreb, Educa.
 24. Церић, Х.; Алић, А. (2005): *Темелна полазишта инклузије*, Зеница, Хијатус.

Мр Живорад Миленовић

Факултет началних класов в Призрен – Лепосавич

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РОЛИ УЧИТЕЛЯ В ТРАДИЦИОНАЛЬНОЙ И ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ

Резюме: В работе представлен сравнительный анализ роли учителя в традиционной и инклюзивной школе. Основываясь на разных положениях, которые учитель занимает в традиционной школе и в школе с инклюзивным методом преподавания, в работе выделяются основные различия, которые прежде всего наблюдаются в самой позиции учителя в традиционной школе и в школе с инклюзивным методом преподавания. В традиционной школе роль учителя доминирующая, а в инклюзивной преобладающая. В традиционной школе учитель - шеф, аутократ, командир, победитель, а в школе с инклюзивным методом преподавания учитель ведущий, демократ,

инициатор и партнёр. В традиционной школе отношения между учителем и учеником представляют иерархию. Ученик подчиняется учителю. Отношения неравноправны и учитель всегда тот, кто побеждает, а ученик тот, кто в основном проигрывает. В школе с инклюзивным методом преподавания отношения между учителем и учеником демократические, дружеские, равноправные, партнёрские, ненасильные, а победителями являются и учитель и ученик.

Ключевые слова: учитель, традиционная школа, инклюзивная школа.