

UDK 374.7

ISSN 1512-8784

OBRAZOVANJE ODRASLIH

Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu

IZDAVAČ:

Bosanski kulturni centar Sarajevo

i

Institut za međunarodnu saradnju Njemačkog saveza

visokih narodnih škola (dvv international)

Ured u Sarajevu

ZA IZDAVAČA:

Abdurahman Čolić, prof.

REDAKCIJA ČASOPISA:

prof. dr. Jusuf Žiga; doc. dr. Mirjana Mavrak; prof. dr. Jelenka Vočkić – Avdagić;

prof. dr. Šefika Alibabić, Narcis Hošo, prof.; Emir Avdagić, prof.

POČASNI ČLANOVI REDAKCIJE:

prof. dr. Miomir Despotović, Beograd; prof. dr. Sava Bogdanović, Zagreb; prof. dr. Radivoje Kulić,

Kosovska Mitrovica

GLAVNA I ODGOVORNA UREDNICA:

doc. dr. Mirjana Mavrak

LEKTOR:

Srdan Arkoš, prof.

DTP:

Nusret Čustović, dipl. ing. el.

ŠTAMPA:

Kemigrafika Trade, Sarajevo

ADRESA IZDAVAČA:

Bosanski kulturni centar,

71000 Sarajevo, Alipašina 9/IV, BiH

tel/fax: +387 33 201-554

e-mail: jubkc@bih.net.ba

dvv international – Ured u Sarajevu

Branilaca Sarajeva 24/2, 71000 Sarajevo

tel: +387 33 215-252; telefax: +387 33 552-290

e-mail: dvv_avdagic@bih.net.ba; web: www.inebis.org

Časopis izlazi uz finansijsku potporu Ministarstva za privrednu saradnju i razvoj SR Njemačke.

Časopis izlazi dva puta godišnje u tiražu od 500 primjeraka.

Rješenjem Federalnog ministarstva obrazovanja, nauke, kulture i sporta broj: 02-15-6646/01, od 29. 10. 2001 godine, časopis «Obrazovanje odraslih» je oslobođen poreza na promet i upisan je u registar medija.

Sadržaj:

Riječ glavne i odgovorne urednice	7
TEMA BROJA	
INKLUZIJA U ODGOJNO-OBRAZOVNIM INSTITUCIJAMA	
Uvod u temu broja	11
<i>Amel Alić</i> Neka teorijska i etička polazišta inkluzije u obrazovanju	15
<i>Nusreta Kepuš</i> Etiologija društveno neprihvatljivih oblika ponašanja maloljetnika	37
<i>Milenko Kordić</i> Nastavnik u susretu sa zahtjevima prakse odgojno-obrazovne inkluzije	55
<i>Zumreta Jeina</i> Priprema za nastavnički poziv kao andragoški zadatak u vremenu obrazovne reforme	69
<i>Senad Bećirović</i> Razvoj profesionalizma u radu s nadarenima	85
<i>Lejla Karijašević</i> Uloga obitelji u razvoju nadarenog djeteta	101
<i>Elma Selmanagić-Lizde</i> Partnerstvo obitelji i škole iz ugla pedagoško-andragoške teorije i prakse	115
U POVODU	
<i>Emina Dedić, Larisa Kasumagić</i> U susret XIII svjetskom kongresu pedagoga komparativista	133
PRIKAZI / OSVRTI	
<i>Adila Pašalić-Kreso</i> Nastavnik u inkluzivnom okruženju	143

Content:

Editor in Chief's Word	7
THE TOPIC OF THE EDITION	
INCLUSION IN EDUCATIONAL-PEDAGOGICAL INSTITUTIONS	
Introduction into the Topic of the Edition	11
<i>Amel Alić</i> Some Theoretical and Ethical Starting Points Relating Inclusion in the Process of Education	15
<i>Nusreta Kepuš</i> Etiology of Socially Unacceptable Behaviour of Juvenal Delinquency	37
<i>Milenko Kordić</i> Teacher Facing Requests of the Educational Inclusion Practice	55
<i>Zumreta Jeina</i> Preparation for Teacher's Vocation as an Andragogy Objection in the Period of the Educational Reform.....	69
<i>Senad Bećirović</i> Development of Professionalism in the Work with Talented Persons.....	85
<i>Lejla Karijašević</i> The Role of the Family in Talented Child Development - an Andragogy Aspect	101
<i>Elma Selmanagić-Lizde</i> The Family / School Partnership from the View of Pedagogy - Andragogy Theory and Practice	115
ON THE OCCASION OF	
<i>Emina Dedić, Larisa Kasumagić</i> Looking Forward 13 th Congress of Pedagogues-Comparativists	133
REVIEWS / SURVEY	
<i>Adila Pašalić-Kreso</i> Teacher in an Inclusive Setting	143

Inhalt:

Mit einem Geleitwort der Chefredakteurin	7
DAS THEMA DIESER AUSGABE	
INKLUSION IN BILDUNGSINSTITUTIONEN	
Einführung in das Thema dieser Ausgabe	11
<i>Amel Alić</i> Einige theoretische und ethische Inklusionsansätze in der Bildung	15
<i>Nusreta Kepeš</i> Äthiologie in der Gesellschaft inakzeptabler Verhaltensformen von Minderjährigen	37
<i>Milenko Kordić</i> Lehrer gegenüber praktischen Anforderungen der Bildungsinklusion	55
<i>Zumreta Jeina</i> Vorbereitung für den Lehrerberuf als andragogische Aufgabe im Rahmen der Bildungsreform	69
<i>Senad Bećirović</i> Entwicklung von Professionalismus in der Arbeit mit Begabten	85
<i>Lejla Karijašević</i> Die Rolle der Familie in der Entwicklung eines begabten Kindes	101
<i>Elma Selmanagić-Lizde</i> Partnerschaft zwischen Familie und Schule aus dem Blickpunkt der pädagogischen und andragogischen Theorie und Praxis	115
AUS ANLASS	
<i>Emina Dedić, Larisa Kasumagić</i> Im Auftakt des XIII. Weltkongresses der Pädagogen-Komparatisten	133
DARSTELLUNGEN / RÜCKBLICKE	
<i>Adila Pašalić-Kreso</i> Der Lehrer in einem inklusiven Umfeld	143

Riječ glavne i odgovorne urednice

Cijenjeni čitateljice i čitatelji, kolegice i kolege!

Ulazimo u **sedmu godinu** postojanja časopisa za obrazovanje odraslih u Bosni i Hercegovini. Protekle su godine bile ispunjene nastojanjima da pod andragoški krov pozovemo sve znanstvene discipline i stručne aktivnosti koje su bile povezane s poboljšanjem kvaliteta života odraslih ljudi.

U dosadašnjim brojevima nudili smo **teme** iz područja edukacije odraslih u funkciji zaštite zdravlja mladih, teme obrazovnog i školskog menadžmenta, s posebnim osvrtom na problem uspješne poslovne, ali i personalne komunikacije među ljudima, teme iz oblasti in-servis obrazovanja i vrednovanja rada nastavnika, teme koje se odnose na organizaciju i planiranje obrazovanja odraslih, teme iz komparativne andragogije, teme koje govore o bliskosti humanističkih znanosti uopće i andragoškog rada, teme povezane s kvalitetom života čovjeka koji u «modernom dobu» pati od «modernih bolesti», teme iz oblasti osposobljavanja andragoških kadrova, te niz aktualnih tema koje su kod nas i u svijetu prepoznate kao važne za obrazovanje odraslih.

Trudili smo se da tematski sadržaj ne uguši potrebu za publikovanjem osvrta na nove naslove koje su objavili domaći i strani izdavači, za prikaz aktualnosti i zbivanja poput konferencija, festivala učenja i različitih stručnih okupljanja. Cilj nam je bio **afirmirati ne samo kvalitetu koju mogu ponuditiiskusni autori već i svježe razmišljanje onih mladih**, koji se tek izgrađuju u svom publicističkom i teorijskom stasanju.

Časopis će i ubuduće **zadržati koncepciju** po kojoj je dosada postojao. Njegovo će ime, kako je to njegov prvi glavni i odgovorni urednik prof. dr. Mujo Slatina rekao u svom obraćanju prije sedam godina, i dalje biti «obrazovanje odraslih», a prezime «časopis za obrazovanje i kulturu». Nastojat ćemo da na ove **dvije dimenzije časopisa, obrazovnu i kulturnu**, ne zaboravimo i da ponudimo i drugim strukama, koje se u osnovi ne doživljavaju kao pedagoško-andragoške, da se oglase. Na stranicama našeg časopisa ima dovoljno mjesta i za umjetnike i za novinare i za edukatore iz nevladinog obrazovnog sektora, privrednike i maloprivrednike – dakle sve koji mogu

kvalitetno napisati rad na temu obrazovanja odraslih. Kvalitet u pisanom izražavanju s andragoškom konotacijom je jedini zahtjev koji se postavlja pred svakoga ko bi želio postati članom ove andragoške «obitelji».

Časopis je bio i ostao **dijete onih koji su pristali da se potpuno dobrovoljno njime bave**. Stoga zahvalnost za postojanje časopisa ne dugujemo samo finansijskoj potpori koja dolazi iz Instituta za međunarodnu suradnju Njemačkog saveza visokih narodnih škola (IIZ DVV), niti samo članovima Redakcije koji se prihvataju mukotrpnog posla odabira i pregleda prijavljenih radova, već prije svega autorima koji su odlučili publicirati svoja djela, a da pritom nisu insistirali da njihovo znanje i ekspertiza budu adekvatno materijalno nagrađeni.

Iako ovaj princip, zahvaljujući kome časopis još uvijek opstaje, narušava osnovno pravilo «društva znanja», u kojem se znanje može kupiti i prodati, mi mu ostajemo vjerni iz najmanje dvaju razloga:

1. Pokušaji da svih ovih godina iznađemo dodatna sredstva koja bi naš «projekt» učinila «samoodrživim», a časopis «indeksiranim» nisu imali pozitivan rezultat, što ne znači da od njih odustajemo. Jedino što, međutim, možemo obećati jeste naša dalja istrajnost u ovom «pokušavanju».
2. Smatramo da je u Bosni i Hercegovini neophodno postojanje barem jednog časopisa za obrazovanje odraslih - područje koje je svugdje u svijetu u vrhu obrazovne ponude i koje se smatra nezaobilaznim prostorom budućnosti.

Iako neinstitucionalizirano, obrazovanje odraslih u BiH postoji i mi smo dužni o tome slati valjanu znanstvenu i stručnu informaciju. Jer, ono što možemo je **poslati riječ**, a od toga i dalje ne odustajemo.

Nadamo se da u vremenu koje dolazi ostajete s nama u ulozi korisnika, autora i afirmatora ideje obrazovanja odraslih.

S poštovanjem, vaša

Mirjana Mavrak

TEMA BROJA:
INKLUZIJA U ODGOJNO-OBRAZOVNIM INSTITUCIJAMA

Uvod u temu broja

Obrazovanje odraslih se najčešće definira kao obrazovni sistem koji je paralelan redovnom obrazovanju, a koji postoji zato što jedan dio odrasle populacije nadoknađuje propuste u svom redovnom školovanju ili odgovara na zahtjeve izmijenjene tehnike, tehnologije i komunikacije na svom radnom mjestu. Ime andragogije tako se vezuje za privredu i industrijska postrojenja, za administraciju i bankarstvo, za edukaciju na polju turizma i sl., ali se zaboravlja da je područje andragoškog izučavanja mnogo šire i isprepletano s mnogim područjima čovjekovog života i rada koja pripadaju i nekim drugim znanostima, poput pedagogije, sociologije i umjetnosti. Kad bismo isključili ova područja čovjekovog bivanja, isključili bismo jedan dio njegovog života i ostvarivanja, jer bismo time zatvorili oči na socijalizacijske tokove odraslog čovjeka: obiteljsku, profesionalnu, kulturnu, političku socijalizaciju...

Tematski sadržaj prvog broja časopisa «Obrazovanje odraslih» u 2007. godini odnosi se na temu inkluzije u odgojno-obrazovnim institucijama kakve su obitelj i škola. Poštovanje prava svakog čovjeka na obrazovanje i njegovog prava da bude dijelom koncepta cjeloživotnog učenja osnovni je imperativ «društva koje uči». Inkluzivna pedagogija, koja razmatra mogućnosti i prepreke u nesmetanom uključivanju djece s posebnim potrebama u redovno školovanje, nužno je isprepletana andragoškim idejama jer su odrasli – roditelji, staratelji i nastavnici – nezaobilazni činitelji dječijeg razvoja. Svoju funkciju, osobito u slučaju djece s posebnim potrebama, oni ne mogu obavljati intuitivno i stihijski. Onoga momenta kada je takvo dijete rođeno, rođena je i potreba odraslih da se doeduciraju o specifičnostima dječijeg razvoja u novim prilikama, te specifičnostima odgojnog akta u obitelji, školi i zajednici. Bilo da se radi o razvojnoj ili socijalnoj ometenosti, o djetetu s deficitarnim sposobnostima ili darovitom djetetu, obrazovanje odraslih postaje nezaobilazno područje obrazovanja s posebnim temama vezanim uz profesionalno usavršavanje nastavnika i obrazovanje za život u obitelji.

Ideja inkluzije je u posljednjih desetak godina stalno prisutna u našim prostorima i predstavlja polje mnogih konfliktnih promišljanja o društvenoj zrelosti za preuzimanje nekih reformskih koraka u tom smjeru. Pitamo se imamo li kapacitete – materijalne i kadrovske – da se upustimo u rad s djecom s posebnim potrebama u redovnim školskim odjeljenjima, imamo li prostora za individualizaciju odgojno-obrazovnog procesa i promjenu stavova okoline o poimanju ljudske posebnosti. Što više razmišljamo o ovim pita-

njima na makronivou (ministarstva, država, organi uprave koji donose zakone i sl.) to nam se čini da smo nemoćniji u dosezanju pravog rješenja.

Znači li to da se pitanjem inkluzije pedagogija i andragogija ne trebaju baviti?

Naprotiv. Postmoderni tokovi u pedagogiji i andragogiji nalažu iskorak iz doskorašnjeg žala nad postojećim stanjem u pozitivno prilagođavanje suvremenim uvjetima života, ma što oni značili. Postmodernizam upućuje na pitanje o snagama, a ne o slabostima, pitanje o djelovanju u okvirima mogućeg, a ne marginaliziranu kritiku postojećeg. Ako u jednom društvu postoje osobe s posebnim potrebama, onda se na tu činjenicu ne smije zaboraviti i svaki je pojedinac odgovoran pred osobnim naporima da u svom mikroprostoru (obitelj, škola, vršnjačka skupina, radno mjesto) stvori mogućnosti za ostvarenje ideje o cjeloživotnom obrazovanju i obrazovanju za sve. Stoga treba omogućiti pojedincu koji je uronjen u problematiku inkluzije da maksimalno radi na sebi kako bi pomogao osobi s posebnom potrebom da dosegne maksimum u svome razvoju.

Redakcija časopisa «Obrazovanje odraslih» je odlučila dati svoj doprinos ovom «mikroandragoškom» i «mikropedagoškom» nastojanju. Prvi broj časopisa u 2007. godini posvećen je pitanjima inkluzije, a namijenjen nastavnicima, pedagozima, psiholozima i roditeljima za doedukaciju i rađanje novih ideja o tome kako raditi s djecom s posebnim potrebama. U Sarajevu je od 2002 do 2004. godine bio organiziran Postdiplomski studij na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta pod naslovom «Individualizacija i inkluzija u obrazovanju», koji je rezultirao suradničkim odnosima dvaju univerziteta - Univerziteta u Sarajevu i Univerziteta u Johensuu (Finska), jačanjem ideje inkluzije na prostorima BiH, te otvaranjem prostora za potvrđivanje 13 novih magistara pedagoških znanosti čija je diploma prihvaćena ravnopravno u BiH i Finskoj. Ovi mladi ljudi autori su tekstova koji slijede u našem prvom ovogodišnjem broju, a dolaze iz Sarajeva, Mostara, Zenice.

Autori se, kako je vidljivo iz sadržaja, bave najrazličitijim pitanjima inkluzije. Na stranicama koje slijede nalaze se i teorijska promišljanja o problemu inkluzije u obrazovanju i praktične upute o tome kako se pedagozi i specijalni pedagozi mogu sretnije susretati s inkluzivnim idejama. Tekstovi koje smo okupili ovoga puta obraćaju se roditeljima pozivom da prepoznaju svoju nadarenu djecu, pedagozima i direktorima škola da osvijeste potrebu razvoja partnerskog odnosa s roditeljima, nastavnicima da susret s obrazovnom reformom bude proces ispunjen izazovima i zadovoljstvom, a ne strahom pred nepoznatim, te svima koji su zainteresirani za problem maloljetničke delinkvencije kao poseban problem u oblasti inkluzije uopće. U svemu

tome može pomoći samo andragoška izobrazba, koju popularnije zovemo stručno osposobljavanje nastavnika i škola za roditelje.

Niti jedna tema koja se tiče obrazovanja djece ne može zaobići odrasle koji s tom djecom rade. To drugim riječima znači da je svaka tema kojoj su u fokusu djeca, barem djelomice, tema koja se bavi i obrazovanjem odraslih. To, međutim, nije uvijek vidljivo, jer najčešće nije posebno naglašeno u tezama koje pišemo i objavljujemo. Smatrali smo da bi bilo dobro promisliti o pitanjima inkluzije i individualizacije iz još jednog ugla – andragoškog. Opravdanost za ovakav pristup ne nalazimo samo u zahtjevima koje pred nas stavljaju ideje o cjeloživotnom učenju i obrazovanju za sve već i one ideje koje govore o neraskidivoj povezanosti formalnog i neformalnog obrazovanja s ciljem odgovora na narastajuće potrebe suvremenog korisnika obrazovnih usluga.

Prvi ovogodišnji broj časopisa *Obrazovanje odraslih* naš je prilog ovim težnjama, ali i doprinos dvama područjima obrazovanja odraslih: obrazovanju za obiteljski život i profesionalnom usavršavanju pedagoga i nastavnika u oblasti inkluzivne pedagogije i andragogije. Ako svijest odraslih o postojanju djece s posebnim potrebama ne bude trajno dizana na višu razinu, postoji mogućnost da usporeno ili nikako rješavamo problem odraslih osoba s posebnim potrebama, koji su ravnopravni članovi ma koje suvremene društvene zajednice.

Mirjana Mavrak

Amel Alić

NEKA TEORIJSKA I ETIČKA POLAZIŠTA INKLUZIJE U OBRAZOVANJU¹

- Sažetak -

Ključna zamka pred kojom se nalazi inkluzivno obrazovanje jeste, između ostalog, i problem teorijskog utemeljenja. Budući da znanost o odgoju i teorija obrazovanja baštini bogatu tradiciju, vrijedno je promotriti moguću povezanost ključnih postavki inkluzivnog obrazovanja s nekom od poznatih teorija znanosti o odgoju. Istovremeno, kako se inkluzivno obrazovanje u ovom istraživanju promatra i s etičkog aspekta, te se nastoje utvrditi i etički principi inkluzivnog obrazovanja, teorijski koncept i background ideje nužno je razumijevati i u kontekstu odgovarajućih teorija koje su nastale pod okriljem etike, a na koje upućuju ključne postavke inkluzivnog obrazovanja. Kako smo kasnijim analizama ustanovili da inkluzivno obrazovanje izrasta iz objektivno važećih vrednota i unaprijed tačno utvrđenih odgojno-obrazovnih principa, sasvim je izvjesno da za polaznu tačku treba uzeti aksiološki koncept unutar normativne znanosti o odgoju, te normativnu etiku, budući da ove teorije polaze od istih, tačno utvrđenih principa.

Analizirajući definicije inkluzije u obrazovanju, uz prethodno razumijevanje temeljnih etičkih pojmova «dobra» i vrijednosti, zaključujemo kako najčešći ključni pojmovi pripadaju kategoriji univerzalno važećih vrednota:

od pristupa na odgovarajući način, preko povećanja participiranja, smanjenja isključenosti, kroz pravo na obrazovanje uz poštivanje različitosti, koje su bogatstvo, do građenja novih, kvalitetnih odnosa zarad dobrog osjećaja i dobrog pristupa obrazovanju kako bi se smanjio strah, a povećalo poštivanje, vode samo etika i njezina temeljna polazišta. Time se problem, zapravo, ne rješava, on samo postaje složenijim, jer su ova pitanja i težnje stare koliko i čovjek, ali nikada nisu dokraja realizirane.

Ključni pojmovi: inkluzivno obrazovanje, etički principi inkluzivnog obrazovanja.

¹ Pojedini dijelovi teksta objavljeni su u knjizi Cerić, H., Alić, A. (2005.). *Temeljna polazišta inkluzivnog obrazovanja*. Zenica: Hijatus. Nalazim za shodno napomenuti da je naslov ovog teksta predložio prof. dr. Mujo Slatina za naslov pomenute knjige.

Inkluzivno obrazovanje kao (re)afirmacija etičkog u obrazovanju

Ako postoji nešto što bi se u cjelini značenja moglo nazvati «evropskom kulturom», tada bi mnogi aspekti te kulture svoje postojanje dugovali spoznaji različitosti. Ipak, različitost u evropskom miljeu nije tretirana sukladno nekim od principa i dužnosti na koje apelira moral i, općenito, moralno ponašanje. U okviru normativne etike razvile su se brojne dužnosti² i obilježja prava³ koja je neophodno osigurati svakom članu društva. Ipak, evropska društva u susretu s drugim kulturama prečesto nisu dosljedno poštivala ovakve principe.

U recentnoj literaturi⁴ se navode brojni razlozi zbog kojih je u savremenom društvu neophodno (re)afirmirati potrebu za moralnim odgojem i obrazovanjem. Sve pobrojane kategorije problema mogli bismo sažeti u sljedeće:

- porast različitih oblika diskriminacije, ksenofobije i netolerantnosti,
- porast delinkvencije,
- sve teži oblici kršenja školske discipline i nepoštivanja učeničkih, školskih i društvenih potreba,
- laksizam u poimanju i primanju (moralnih) normi,
- preispitivanje odnosa spram vrijednosti.

Prethodno razmatrana pitanja, koja pretpostavljaju uspješnost implementacije inkluzivnog obrazovanja, vezuju se i za problem moralnog obrazovanja. Naime, može li se prihvatiti drugo i drukčije samo pokoravanjem pozitivnim propisima ili je to dijelom i potrebom izgrađivanja moralne svijesti i savjesti?

Prema Legrandu (1995.), sama spoznaja vrijednosti ne podrazumijeva moralnost, pa se izgrađivanje moralne svijesti treba smatrati prvim uvjetom moralnosti. Tako bi ovom uvjetu moralo prethoditi i primanje vrijednosti, a ne samo spoznavanje. Upravo inkluzija, pored postojanja pozitivnih pravnih propisa, mora uključiti i jasniji odnos prema ćudoređu, te neophodnost interiorizacije moralnih i društvenih normi. Potvrdu da samo razvijanje metodi-

² Prisjetimo se: Pufendorf utvrđuje dužnosti prema drugima i naziva ih apsolutnim dužnostima (poštivanje drugih, postupanje s drugima kao jednakim sebi, te promoviranje dobrih osobina drugih osoba); W.D. Ross poziva na dužnost poboljšavanja stanja drugih, kao i na dužnost da ne povrjeđujemo druge.

³ Osnovne četiri karakteristike koje se tradicionalno vezuju za teorije prava: prava su posljedica prirodnog reda stvari, ona su univerzalna i ne mogu se mijenjati od države do države, i ona su ista za sve ljude, bez obzira na spol, naciju, (ne)sposobnost

⁴ Opširnije u: Legrand (1995.), Lesourne (1993.), S. H. Nasr (2001.), Bezić (1995.), itd.

čkih recepata bez istovremene podrške primljenog kvaliteta etičkih standarda vodi dvostrukim standardima i licemjerstvu nastavnika u inkluzivnom obrazovanju, moguće je prepoznati i u frekventnosti korištenja termina za opisivanje učeničkog ponašanja⁵.

Da bi tretiranje osoba posebnih potreba bilo dijelom i službenog odnosa, ali i za inkluzivno obrazovanje neophodnog uvjerenja i stava, onda takav odnos mora biti proizvodom osjećaja dužnosti. Moralno se ponašati, te na taj način i postupati s osobama posebnih potreba, suprotnost je licemjerstvu i dvostrukim standardima koje bi insistiranje na pukom tehnicizmu moglo proizvesti. Moralno ponašanje je i apel dužnosti u odnosu na zastranjivanje u cinizam. Postupanje u ime moralne dužnosti zahtijeva unutarnji napor volje, centripetalni pomak ka svijetu duše, a upravo u inkluzivnom obrazovanju ovaj apel i odjekuje tako glasno. Samo slijeđenje ovakvog unutarnjeg glasa vodi ka «inkluzivnim ubjeđenjima»⁶ (Lasley i Matczynski, 1997.), napose, potvrdi čovjeka. Nasuprot moralnoj dužnosti, postupanje zarad interesa (jer to profesionalni zahtjev nalaže), poziv je općeg interesa (pa i pozitivnih pravnih propisa) koji bi posljedično mogao izroditi sebičnost i dvostruke standarde.

Moralna svijest se vezuje za djelovanje i pomoću nje se prepoznaju vrijednosti i određuje spram životnih izazova. Ona potiče i na stalno preispitivanje čovjekove odgovornosti u odnosu na sve što ga okružuje i što mu dužnost nalaže da učini. Samo iz osjećaja odgovornosti (jer se radi o drugim ljudima) mogla se, zapravo, roditi potreba humanijeg odnosa prema osobama posebnih potreba.

Legrand (1995.) u izrastanju moralne svijesti prepoznaje tri stupnja:

1. «Nulti stupanj» - moralno djelovanje potaknuto običajem, znanju stečenim prijašnjim iskustvom. Na ovom stupnju vrlina je prirodna i ne zahtijeva nikakvo razmišljanje;
2. Drugi stupanj, na kojem se pojavljuje moralna svijest. Djelovanje prate oklijevanje, tjeskoba ili zadovoljstvo (ono što se podrazumijeva dobrom ili lošom savješću), a po učinjenom, javljaju se osjećaji zado-

⁵ Pogledati primjer u četvrtom poglavlju Cerić, H., Alić, A. (2005.) *Temeljna polazišta inkluzivnog obrazovanja*. Zenica: Hijatus.

⁶ Govoreći o «inkluzivnim uvjerenjima», kao da Lasley i Matzinsky govore najdirektnije o postojanju etičkih standarda koji su zaživjeli u biću i praksi pojedinih nastavnika.

voljstva «što se dobro uradilo» ili nasuprot tome sram, griža savjesti, kajanje i slično;

3. Na trećoj razini uviđa se spoznaja samog čina, ali i reakcija sredine, normi i zakona. Na ovom stupnju moralna odluka podrazumijeva i spoznaju socijalnog područja, a odlaganje ili prekid čina svjedoči uspostavljenju vlast nad sobom. Ovo se često smatra temeljnom moralnom osobinom koja omogućava funkcioniranje moralne savjesti.

Svaki učesnik u inkluzivnom obrazovanju, gradeći stav prema osobama posebnih potreba (na relaciji: prihvatanje – neprihvatanje), dovodi sebe u procijep između slobode i nužnosti. Sama srž moralne svijesti manifestira se i kao osjećaj odgovornosti, pa se u ovom procesu vrijednosti spoznaju, preispituju unutarnja htijenja i određuje prema društveno uvjetovanim normama. Kada takve norme ne postoje, samo će osobe kod kojih je prisutan kvalitet treće razine moralne svijesti, dakle vladajući sobom, uključivanje osoba s potrebama doživljavati kao ispunjenje i realizaciju vrijednosti. Obratno, postojanje normi, a neizgrađenost senzibiliteta («inkluzivnih uvjerenja») za adekvatan odnos spram osoba s potrebama, djelovanje je iz nužde, unutarnje neslobode, što za posljedicu ima, između ostalog, rezultate iz ranije navedenog istraživanja. Tako i inkluzivno obrazovanje, samo po sebi, upućuje poziv i afirmira priliku da se kvalitet univerzalnih vrijednosti, kroz koje se ljudskost potvrđuje, uči i razvija ne samo kod učenika već i kod ostalih participanata.

Vrijednosna dimenzija inkluzivnog obrazovanja

Razmatrajući temeljna polazišta etike i posebno aksiologijsku orijentaciju, neophodno se dotaći i pojmovna čije važenje je ključnim polazištem inkluzije. Ovu konstataciju posebno slikovito potvrđuje definicija inkluzije u kojoj Skrtić (1994, prema: Stainback and Stainback, 1996., str.11) inkluziju vidi kao *novu paradigmu razmišljanja i postupanja na način koji uključuje sve osobe u društvo, gdje su različitosti postale više normom nego izuzetkom*⁷. U kolikoj mjeri je ovo doista *nova paradigma* u znanosti o odgoju i obrazovanju vidjećemo ako se vratimo i promotrimo temeljna stanovišta

⁷ Ova definicija inkluzije spada u red onih koje nastoje obuhvatiti svaku vrstu “posebne potrebe”, što vrlo često prelazi pokušaj da se fokusira na inkluzivno obrazovanje i učenike s određenom psihofizičkom poteškoćom i ometenošću.

najznačajnijih znanosti o odgoju u kojima provijava etička dimenzija i aksiološkijska orijentacija.

Uvažavanje osoba posebnih potreba podrazumijevalo bi, sa stanovišta aksiološkijskog, prethodnu predodžbu da je to plemenito, pozitivno, valjano, vrijedno i poželjno; istovremeno, takvo djelovanje je *actus humanis*, prikladno, sa stanovišta čovjeka; a iznad svega i *actus moralis*, pa je veliko, dovršeno, velikodušno, zapravo čudoredno. Prihvatiti osobu posebnih potreba kao ravnopravnu, odbacujući imperativ dominacije i poražavajući natjecateljski duh u samom sebi, strano je pragmatizmu i za inkluziju, neprihvatljivom funkcionalizmu. Takav odnos poraz je «istine» i vrijednosti koja se nalazi u upotrebnoj i trenutnoj koristi. Opredijeliti se za inkluziju istovremeno znači uvažiti dostojanstvo drugog, pa analogno tome, potvrditi i vlastito. Pa pošto s aspekta koristi, ugone, uživanja i «upotrebljivosti» (funkcionalistički gledajući) to zahtijeva dodatni napor savjesti i svijesti, zagovarati inkluzivno obrazovanje znači pozivati na nešto vrjednije i snažnije od trenutne upotrebne vrijednosti. Budući da ta vrijednost još uvijek nije zaživjela kao društveno uvjetovana datost, ona nije uvjetno ili subjektivno važeća, dakle, više je od toga. Inkluzija, zapravo, nasuprot svim trenutnim hirovima i subjektivno važećim vrijednostima, poziva na nešto svezremensko, izazov koji prati čovjeka kroz cjelokupnu njegovu povijest, tražeći od njega da se na taj način potvrdi nekim višim, moralnijim načinom djelovanja. A to, pogledamo li s većim senzibilitetom za općevažće i svezremensko, možemo prepoznati upravo u razumijevanju Kerschensteinerove bezuvjetne, objektivno važeće vrijednosti.

Aksiološkijska koncepcija jedna je od koncepcija normativne znanosti o odgoju. Ona je proistekla iz «filozofije vrijednosti», čije su osnove razvili Nicoali Hartmann i Max Scheler, koji su tvrdili «kako vrijednosna filozofija, odmičući se od etičkog relativizma, ima za cilj dokazati «objektivnu valjanost» normativnih postavki» (Konig i Zedler, 2001., str. 27.). Pokušaj da se aksiološkijski utemelji znanost o odgoju, dijelom je i opusa kojeg je iza sebe ostavio Georg Kerschensteiner, a koji je u *Teoriji obrazovanja* postavio tezu o «bezuvojetno, bezvremenski, nadindividualno, duhovno važećim vrijednostima» (Kerschensteiner, 1939, str. 82.-90). Pod ovim vrijednostima Kerschensteiner podrazumijeva: istinu, ljepotu, svetost, čudoređe i vrijednost odgoja, tvrdeći:

Ako pojam bezuvjetne vrijednosti razdvojimo u vrijednosne ideje istinosti, ljepote, svetosti i čudorednosti, tada ideju odgoja moramo smatrati bezuvjetnom vrijednošću. Jer, prema našoj definiciji, ona ne predstavlja ništa drugo nego dovršen individualni red svijesti o vrijednostima, stvoren od

doživljenih bezuvjetnih vrijednosti kojima se prilagođuju i podvrgavaju ostale vrednote. (Prema: Koning i Zedler, 2001, str. 27.)

Razmatrajući pojam vrijednosti, Kerschensteiner je nastojao razviti upute za odgojno djelovanje, pa se po njemu cilj odgoja sastoji u «ostvarivanju duhovnih vrijednosti».

Imajući u vidu da inkluzivno obrazovanje najčvršću barijeru prepoznaje u odnosu svih učesnika u procesu obrazovanja spram osoba posebnih potreba, slijedeći logiku aksiologijske orijentacije, moglo bi se zaključiti kako upravo ovo stajalište razotkriva i pokušava dati uputu za pripremanje participativna u inkluziji. Ako bi se uključivanje osoba posebnih potreba prepustilo volji individualne svijesti, bez zakonske podrške, tada inkluzija ne bi odmakla dalje od onog što praksa trenutno svjedoči. Obratno: ako bi inkluzija svoj put krčila insistirajući isključivo na zakonima, izostalo bi sistematsko prepoznavanje, prihvatanje i promicanje vrijednosti ideje na razini pojedinačne svijesti. Tek paralelni tok razvoja svijesti i zakona, otvara inkluzivnom obrazovanju perspektivu.

Budući da smo već vidjeli kako se inkluzivno obrazovanje u definicijama poziva na ove prepoznate vrijednosti, moguće rješenje pri pokušaju da se teorijski utemelji ona može potražiti u aksiologijskoj orijentaciji.

Inkluzivno obrazovanje i određenje prvobitnih normativnih načela

Pozivajući se na psihologiju (pod kojom danas podrazumijevamo društvene znanosti) i etiku, J. F. Herbart⁸ je u svojim radovima *Opća pedagogija izvedena iz odgojnog cilja* (1806.), i *Opća praktična filozofija* (1808.), razradio svojevrstan pedagoški sistem. Premda u to vrijeme nije bio prvi koji je pokušao moralnost postaviti kao konačan odgojni cilj (Žlebnik, 1955, str. 115), neosporan doprinos ostavit će u nastojanju da znanstveno obrazloži i utemelji odgojno djelovanje. Ono što se danas podrazumijeva pod herbartinizmom, zapravo je bogato naslijeđe ne samo njegovih promišljanja već u podjednakoj mjeri nasljednika tradicije tzv. «herbartizma», kao i onih koji su se kritički osvrtni na njegove ideje (Koning i Zedler, 2001., str. 25). Iako je kasnije oštro kritiziran zbog krutog pridržavanja postavki o četiri «formal-

⁸ Detaljniji prikaz doprinosa Johanna Friedricha Herbartu u pogledu znanstvenog utemeljenja pedagogije moguće je vidjeti u: L. Žlebnik, *Opća povijest pedagogije*, Zagreb, 1955.; Koning – Zedler, *Teorije znanosti o odgoju*, Educa, Zagreb, 2001.

na stupnja nastave» (jasnoća, asocijacija, sistem i metod), za razmatranje inkluzije bi mogao biti zanimljiv Herbartov pokušaj da utvrdi vrhovne norme i vrijednosti na osnovu kojih bi se dala odrediti osnova za određivanje odgojnih ciljeva. Prema Herbartu, ovo bi bila prvenstveno zadaća filozofije, pa u djelu *Opća praktična filozofija* iz 1808. (Koning i Zedler, 2001., str. 21), on postavlja pet «praktičnih ideja» koje bi trebale predstavljati vrhovne norme za utvrđivanje odgojnih ciljeva:

- *ideja unutarne slobode* – čovjek može odlučivati slobodno između različitih mogućnosti;
- *ideja savršenstva* – svaki čovjek se nastoji razvijati u pravcu daljnjeg usavršavanja;
- *ideja dobrohotnosti* – spremnost da se pomaže drugima i pomaže ih u nevolji;
- *ideja prava*;
- *ideja prikladnosti* – povezanost djelovanja i htijenja.

Budući da cilj ovog osvrta nije temeljna analiza Herbartovih doprinosa, sa stanovišta onoga što promovira inkluzivno obrazovanje, vrijedi pažljivije promotriti Herbartovih pet ideja ostavljajući postrani i pozitivan i negativan odnos spram «herbartizma» u cjelini:

1. S obzirom da je *ideja unutarne slobode* u savremenim društvima očito ugrožena, Skrtić (1994, prema: Stainback and Stainback, 1996., str. 11) inkluziju definiše kao *novu paradigmu razmišljanja i postupanja na način koji uključuje sve osobe u društvo, gdje su različitosti postale više normom nego izuzetkom*. Nadalje, da osobe posebnih potreba mogu odlučivati između različitih mogućnosti, tada vjerovatno ni Lipsky i Gartner (1996, str. 763) ne bi definirali *inkluziju kao pripremu za uključivanje učenika s poteškoćama, uključujući i one s više ustanovljenih potreba, u susjedne škole, sa vršnjacima, uz neophodnu podršku službi i dopunske pomoći, kako bi se istovremeno realizirao uspjeh i na planu učenja, kao i na planu pripreme djece za ravnopravno participiranje u društvu*.
2. Ideju omogućavanja potpunog razvoja Thousand i Villa (1990.) prepoznaju u konstataciji da su *sva djeca sposobna da uče (shodno svojim sposobnostima)*, dok je odgovornost na školskom sistemu da se suoči i (adekvatno) riješi *različite odgojno-obrazovne i psihologijske potrebe svih učenika*. Ova uputa jednom je od ključnih izjava sadržanih u Izjavi iz Salamanke (UNESCO, 1994), a u kojoj se kaže da *svako dijete polaže temeljno pravo na edukaciju i mora mu se pružiti prilika da dostigne potrebni stupanj obrazovanja*, kao i da

svako dijete ima jedinstvene karakteristike, interese, sposobnosti i instruktivne potrebe. Slično prepoznaju i Lasley & Matczynski (1997.) iznoseći uvjerenje da sva djeca mogu dosegnuti višu razinu znanja ukoliko nastavnici prilagode model poučavanja specifičnim potrebama učenika.

3. Značajan broj opisivanja inkluzije podrazumijeva da je to dobro obrazovanje, te da stvara dobar društveni osjećaj. Istovremeno, inkluzija ima moć da smanji strah, gradi prijateljstvo, poštivanje i razumijevanje, jer je u osnovi to pozitivno, valjano, vrijedno, prikladno, plemenito i poželjno.
4. Pozivanje na pravo za participiranje u redovnim školama i svim društvenim aktivnostima općenito jedno je od ključnih stanovišta inkluzije. Uključivanje pojma prava razvija se paralelno s donošenjem adekvatnih zakonskih regulativa, pa poštivanje prava osoba posebnih potreba u mnogim savremenim društvima postaje dijelom ukupnih društvenih obaveza. Takve procese podupiru i međunarodni pravni akti (kao što su Izjava iz Salamanke i Univerzalna deklaracija o dječijim pravima) od kojih izdvajamo samo neke od ključnih tačaka: sva djeca imaju pravo da budu odgajana i obrazovana sa svojim vršnjacima u heterogenim razredima unutar svojih lokalnih škola; svi učenici imaju pravo obrazovati se unutar lokalne zajednice; svako dijete polaže temeljno pravo na edukaciju i mora mu se pružiti prilika da dostigne potrebni stupanj obrazovanja.

Već ranije navedena neophodnost paralelnog razvoja adekvatne svijesti, unutarnjeg htijenja i zakonskih normi, velikim je dijelom sadržana u *ideji prikladnosti* ili povezanosti djelovanja i htijenja. Čitav set etičkih pitanja koja rješavaju fenomen htijenja, mora biti podržan aktivnostima zajednice i obrazovnim djelovanjima. Ovo područje posebno je kompleksno jer se na njemu ogleda aplikativnost ideje, pa ni pri razmatranju inkluzije ne izostaju takva promišljanja. Radi usporedbe, navest ćemo samo neke:

1. U *Indexu za inkluziju* (Booth et al., 2000.), navode se i slijedeća pojašnjenja inkluzivnog obrazovanja:
 - Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva proces povećanja participiranja svih učenika i smanjivanje njihove isključenosti u matičnim kulturama, nastavnim procesima lokalnih škola;
 - inkluzija uključuje restrukturiranje kultura i zvanične prakse na taj način da oni na odgovarajući način odgovore različitostima svih učenika u zajednici;

- inkluzivno obrazovanje je zaokupljeno problemima unapređenja školske prakse i usavršavanjem nastavnog osoblja u jednakoj mjeri kao i njenih učenika;
 - svi učenici imaju pravo obrazovati se unutar lokalne zajednice;
 - različitosti ne smiju biti promatrane kao problem, već kao izvor bogatstva u procesu učenja svih;
 - inkluzija potiče izgrađivanja novog kvaliteta odnosa između škola i društva; te na kraju
 - inkluzivno obrazovanje je samo jedan od aspekata inkluzije u društvu.
2. Izjava iz Salamanke u kojoj se kaže:
redovne škole s ovakvom inkluzivnom orijentacijom su najefikasniji načini suzbijanja diskriminatorskih stavova, kreiranja otvorenih zajednica, izgradnje inkluzivnog društva i ostvarivanja obrazovanja za sve; štoviše, one osiguravaju efikasnije obrazovanje za većinu djece i unaprjeđuju efikasnost i isplativost cjelokupnog obrazovnog sistema (UNESCO, 1994: vii, par. 2).
3. Inkluzivno obrazovanje pred nastavnika stavlja niz zahtjeva (Lasley & Matczynski, 1997.), a jedno od njih je:
uvjerenje da sva djeca mogu dosegnuti višu razinu znanja ukoliko nastavnici prilagode model poučavanja specifičnim potrebama učenika.
4. Pod “inkluzivnim” uvjerenjima Lasley & Matczynski podrazumijevaju:
- sposobnost usklađivanja školske kulture i kulture iz koje učenik potiče;
 - sposobnost uključivanja svih kulturološki relevantnih podataka u proces poduke;
 - sposobnost primjene kooperativnih i kolaborativnih metoda poučavanja;
 - sposobnost poučavanja učenika funkcioniranju u različitim kulturnim uvjetima;
 - sposobnost uključivanja učenika u strategije rješavanja problema kako bi ih mogli svladavati u stvarnom životu, te
 - sposobnost kritičkog ispitivanja postojećeg društvenog stanja zajedno s učenicima.

5. U dokumentima INTASC *Core Standard Competences* (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium) navode se neke od standardnih kompetencija nastavnika i «specijalnih edukatora» koje su neophodne u inkluzivnom obrazovanju:
- svako dijete u razredu je nastavnikova odgovornost. Nastavnik treba biti spreman odgovoriti svim izazovima i pronaći rješenja čak i onda kada se nema kome obratiti za pomoć;
 - mora poznavati različite metode poučavanja, te kako ih provoditi uspješno. To uključuje sposobnost adaptiranja nastavne građe shodno djetetovim potrebama;
 - raditi u timu s roditeljima kako bi se što potpunije upoznao s djetetovim specifičnostima i vještinama, koje će doprinijeti pronalazenju najadekvatnijih metoda poučavanja;
 - fleksibilnost i visoka tolerancija za nedorečenosti.

Naposljetku, objedinjeni obrazovni sistem (Tabela 1.), koji pretpostavlja konačnu implementaciju inkluzije, po određenim kategorijama podrazumijeva upravo neke od prethodno navedenih ideja.

Tabela 1. Objedinjeni sistem (adaptirano prema: Stainback, Stainback & Bunch, 1989.)

Kategorija	Objedinjeni sistem
Karakteristike učenika	<i>Uvažavanje</i> učenikovih intelektualnih, fizičkih i psiholoških karakteristika i specifičnosti
Individualizacija	<i>Individualizacija</i> za sve učenike
Instrukcione strategije	<i>Odabir najpovoljnije metode</i> za poučavanje s obzirom na učenikove sposobnosti i potrebe
Tip edukacijske podrške	<i>Podobnost bazirana na potrebama</i> svakog učenika
Dijagnosticiranje	Identifikacija <i>bazirana na specifičnim potrebama</i> svakog učenika
Profesionalni odnosi	Promoviraju <i>kooperativnost i saradnju</i>
Kurikulum	<i>Prilagođen</i> individualnim potrebama
Pažnja se posvećuje...	Regularni edukacijski program <i>prilagođen potrebama</i> svih učenika
“Stvarni” svijet	<i>Svi učenici</i> educiraju se u regularnim školama
Stavovi	Svim učenicima <i>pruža se prilika</i> za normalnu i regularnu edukaciju

Osvrt: inkluzivno obrazovanje i problem teorijskog utemeljenja

Analiza i raščlamba temeljnih postavki inkluzivnog obrazovanja i inkluzije u cjelini imala je za cilj pokazati kako ove ideje nisu nove, one se, zapravo, prepoznaju kroz svezremenska čovjekova nastojanja da se potvrdi kao čovjek. Ova vrsta htijenja duboko je uronjena u logiku etike, a temeljni pojmovi bliski su ili izravno upućeni na normativnu etiku, neke od ideja normativne znanosti o odgoju i njezinog aksiologijskog stanovišta. «Nova paradigma» je nova utoliko što je jedan od brojnih podsjetnika na temeljne vrijednosti što su se kroz povijest zaboravljale ili od kojih se odstupalo, a koja su obilježjem i savremenog čovjeka. Primjer dat usporednom analizom Herbartovih «pet ideja» izvedenih iz etike, te temeljnih aksiologijskih i inkluzivnih pojmova, ilustracija su kontinuiteta takvih nastojanja.

Međutim, kako god su normativna znanost o odgoju i njezina aksiologijska koncepcija vremenom bile izložene kritikama i iskušenjima baziranim na mogućnostima utemeljenja, tako će inkluzivno obrazovanje u vremenu koje je ispred nas morati opravdati svoja stanovišta na sličan način.

Primjer za to su i nedorečenosti normativne znanosti o odgoju, što su kroz povijest znanstveno propitivane (Koning i Zedler, 2001., str. 25.), a sažeto se mogu promatrati u slijedećim pitanjima:

- problem načela,
- problem zakonitosti odgojnog djelovanja,
- problem mogućnosti usmjeravanja praktičnog odgojnog djelovanja.

U okviru normativne znanosti o odgoju, problem načela se nastojao riješiti pokušajem dosezanja objektivno važećih, svezremenskih normi i vrijednosti. Nasuprot ovoj teorijskoj orijentaciji, Dilthey (Koning i Zedler, 2001., str. 95.) problem načela u okviru hermeneutičke znanosti o odgoju pokušava razriješiti na osnovu razumijevanja odgojne stvarnosti i izvodeći norme koje vrijede samo za određenu specifičnu situaciju, oduzimajući joj, na taj način, Herbartovu težnju za svezremenskim. Argumentirajući nepostojanje općenito važećih ciljeva odgoja koji bi vrijedili za sva vremena, Dilthey će ustvrditi:

Ta općevažeca pedagogijska znanost koja iz utvrđenih ciljeva odgoja izvodi pravila za sam odgoj, ne obazirući se pritom na toliku raznolikost naroda i vremena, za nas je zaostala znanost! (Prema: Koning – Zedler, 2001., str. 95.)

Ukoliko bi se usudili problematizirati ovu tvrdnju, tada bismo se, zasigurno, morali pozvati na brojne međunarodne akte koji, proklamirajući određene norme, brigu za osobe s posebnim potrebama nastoje opskrbiti internacionalnim karakterom.

Istovremeno, baveći se i problemima (naprimjer) izazovnog ponašanja učenika, inkluzivno obrazovanje se ne zadovoljava empirijskom znanošću o ponašanju, štaviše, ona poseže nerijetko i za razumijevanjem odgojne stvarnosti, bivajući upućena i na «dušu» svakog djeteta. Na ovaj način, inkluzija se dijelom koristi i tradicijom hermeneutike, ali i

duhovnoznanstvene pedagogije poimanjem svake osobe⁹ i stavljanjem naglaska na povijest svakog slučaja.¹⁰

Nadalje, prepoznavanje četiriju orijentacija istraživanja u inkluzivnom obrazovanju, a koje Karna-Lin¹¹ dijeli na: *ideološke studije o inkluzivnom obrazovanju, institucionalna istraživanja o inkluzivnom obrazovanju, studije o inkluzivnom obrazovanju iz ugla profesionalaca, te istraživanja o praksi inkluzivnog obrazovanja*, upućuju na zaključak kako inkluzivno obrazovanje svim svojim istraživanjima pokušava postaviti provjerene iskaze o odgojno-obrazovnim zakonitostima. Upravo ova činjenica potvrđuje kako se i u okviru proučavanja inkluzivnog obrazovanja prepoznaje problem zakonitosti, što je bio velikim dijelom kritike, između ostalih, i normativne znanosti o odgoju (ali i svi drugi pokušaji znanstvenog obrazloženja odgojno-obrazovnog djelovanja).

Naposlijetku, problem «takta» i «uvažavanja osebnosti svakog pojedinačnog slučaja» (Koning – Zedler, 2001., str. 26.), inkluzivno obrazovanje, sasvim sigurno, nastoji razriješiti individualizacijom i donošenjem individualnih edukativnih programa, kako za određene kategorije učenika tako i za svakog učenika ponaosob.

Na ovaj način bi se sva tri navedena problema mogla smatrati prilogom za moguće naredne pravce djelovanja, usmjerene ka konačnom teorijskom utemeljenju inkluzivnog obrazovanja.

⁹ “Ljudi ne reaguju jednostavno na podražaje, već se smatraju subjektima koji određenoj situaciji pridaju značenje i djeluju na osnovi tog tumačenja.” (prema: Koning i Zedler, 2001., str. 121.)

¹⁰ “(...)samo je po sebi razumljivo da se nalazimo pod utjecajem određene kulture te da je naše mišljenje i djelovanje uvjetovano važećim normama, pravilima i vrijednostima te kulture.” (prema: Koning i Zedler, 2001., str. 121.)

¹¹ Detaljnije o problemu savremenih istraživanja inkluzivnog obrazovanja vidjeti: Karna-Lin, E., (2003). Inkluzivno obrazovanje u svjetlu savremenih istraživanja, *Obrazovanje odraslih*, broj 3, vol. 3, str. 83-96.

Ipak, snažna povezanost temeljnih ideja inkluzivnog obrazovanja s općim etičkim pitanjima, kako smo vidjeli, ključna su za razumijevanje i buduće pokušaje teorijskog i praktičnog razvoja ove, još uvijek, ideje.

Etički principi inkluzivnog obrazovanja

Brojni autori su nastojali dosegnuti odgojno-obrazovne principe, te na osnovu njih utvrditi osnovne smjernice pedagoškog djelovanja (Tabela 2.). Većina tako utvrđenih principa, promatranih čak i s određene vremenske distance, doimaju se životnim i aktuelnim.

Tabela 2 . Tabela pregled odgojno-obrazovnih principa prema raznim autorima

Principi	Autori
<ul style="list-style-type: none"> - odgojnosti nastave - svjesnosti i aktivnosti - zornosti - sistematičnosti i postupnosti - trajnosti znanja, vještina i navika - primjerenosti nastave učenicima - individualizacije nastave, te - povezivanja škole sa životom 	Koletić (1964.), didaktički principi
<ul style="list-style-type: none"> - povezivanja nastave sa životom - svjesnosti u nastavi - očiglednosti - aktivnosti u nastavi - sistematičnosti - dostupnosti i individualizacije - trajnosti nastave - emocionalnosti i interesa 	Filipović (1984.), didaktički principi
<ul style="list-style-type: none"> - aktivnosti i stvaralaštva - ekonomičnosti - adekvatnosti - primjerenosti - integracije - diferencijacije - individualizacije 	Bognar i Matijević (1993.), načela za organizaciju i izvođenje odgojno-obrazovnog procesa

Principi	Autori
<ul style="list-style-type: none"> - aktivnosti - povezanosti teorije i prakse - individualizacije i socijalizacije - primjerenosti - sistematičnosti i postupnosti - zornosti - racionalizacije - pozitivne orijentacije - jedinstvene usmjerenosti uz pluralizam djelo-vanja i stavova 	Malić i Mužić (1983.), načela odgoja
<ul style="list-style-type: none"> - svrsishodnosti - usmjerenosti - aktivnosti - pozitivne orijentacije - socijalizacije - jedinstvenosti - dosljednosti - primjerenosti 	Vukasović (1995.), načela moralnog odgajanja

Kao što Tabela 2. prikazuje, Koletić (1964.) i Filipović (1984.) prepoznaju osam didaktičkih principa; Bognar i Matijević (1993.) sedam načela za organizaciju i izvođenje odgojno-obrazovnog procesa; Malić i Mužić (1983.) ističu devet načela odgoja; dok Vukasović (1995.) govori o osam načela moralnog odgajanja.

Pregled tabelarno pobrojanih principa svjedoči obuhvaćenost ključnih zahtjeva koji se stavljaju pred nastavnike, ali i učenike, u odgojno-obrazovnom procesu. Svi autori su saglasni kako je poznavanje ovakvih principa imperativ, budući da su u njima sadržani odlučujući zahtjevi od kojih ovisi uspješnost izvođenja nastave, te u slučaju Vukasovićeve razdiobe, uspješnost realiziranja moralnog odgoja. Ovako definirani principi bivaju temeljnim smjernicama, njima se izražavaju općeprihvaćeni standardi vezani za sadržaj, organizaciju i metode odgojno-obrazovnog rada, pa im se zato i pripisuje dimenzija norme.

Premda svi prethodni principi, svakako, nalaze svoje mjesto i u inkluzivnom obrazovanju, njihova prvobitna namjera nije dovođena u kontekst kasnijih promjena vezanih za uključivanje osoba posebnih potreba u redovne škole. Dakle, nesporno je da se u samoj realizaciji inkluzivnog obrazovanja rad nastavnika mora bazirati i na općeprihvaćenim didaktičkim principima.

Međutim, novi kvalitet odnosa mnogo više je baziran na afektivni aspekt obrazovanja, a traganje za takvim odnosom naslućuje potrebu da se kod svakog učesnika u inkluziji razbudi onaj pomak u svijetu srca i čin unutarnjeg htijenja. Već zbog ove činjenice, inkluzivno obrazovanje kao da nastoji pomjeriti granicu sa strogo didaktički definiranog ka čulima koja kod mnogih osoba posebnih potreba nisu dovoljno razvijena. U takvoj vrsti interakcije, aktivitet kod slijepog djeteta se, naprimjer, neće očekivati na isti način kao kod njegovog / njezinog vršnjaka / vršnjakine koji / koja vidi. Ovako složen zahtjev i od nastavnika će zahtijevati nešto drugačije smjernice, metode, organizaciju ili sredstva za kojima će posezati u nastavi.

Istovremeno, inkluzija se promiče aktima međunarodnog karaktera, pa je njezin poziv upućen i bitno različitim kulturama, tradicijama, iskustvima i odgojno-obrazovnim ciljevima za kojima se traga unutar svakog društva.

Već smo ranije mogli vidjeti kako su etički i pravni red međusobno povezani. Set različitosti između etičkog i pravnog reda ogleda se u brojnim dužnostima koje nisu pravom obuhvaćene. Pravni propisi više su usmjereni na materijalnost čina, dok je etički red zaokupljen unutarnjim htijenjem, namjerom i artikuliranjem čovjekovih motiva i volje.

Istodobnom okrenutošću prema središtu subjektivnog svijeta, ali i traženjem potvrde u zahtjevima okoline, etika neprestano upućuje poziv na preispitivanje opravdanosti ljudskih htijenja. Tako su i etički kodeksi vrlo često drugačiji od obaveza što ih pravni propisi predviđaju. Zakonima se nastoje regulacijski uokviriti djelovanja pojedinaca i institucija, dok etička pravila sežu mnogo dalje od onoga što pojedini zakoni predviđaju. Kako pravo podrazumijeva minimum etičkih standarda, tako i pravni propisi nerijetko ispuštaju iz vida neke konkretne dileme s kojima se čovjek, djelujući u društvu, može suočiti. Pravni propisi svoju formulaciju baziraju na uvjetu «ovdje i sada», previđajući kontinuirano izrastanje novih situacija koje oni koji su donosili zakone nisu mogli predvidjeti.

Sve što može ili mora biti učinjeno, u biti i ne mora biti učinjeno. Na tom razmeđu različitih nakana, obaveza i prinuda, čovjek se ne određuje samo na osnovu društveno utvrđenih normi. Dapače, on nerijetko biva vođen i onim unutrašnjim pozivom. Takav unutrašnji glas nerijetko je potaknut i određenim etičkim kodeksima koji su nepisanom normom prihvaćenom od strane pojedinca, grupe ili društva u cjelini. Zbog toga postoje brojni kodeksi, načela ili principi, koji mogu biti temeljnim pozivom struke i određenih udruga. Takve primjere nalazimo u poznatoj Hipokratovoj zakletvi, na koju se pozivaju svi liječnici, Rocheova povelja predložena od Svjetske zdravstvene organizacije (WHO - World Health Organization), te etički principi na koje se pozivaju razne udruge i asocijacije, kao što je Medicinsko - zdravstveno - informatička

asocijacija, naprimjer. Ovakvi kodeksi i principi globalnom i svezvremenskom su mjerom važnja kvaliteta obavljanja određene profesije, a sama uronjenost ovih međunarodnih akata u suštinu naravnog prava, osigurava minimum zajedničke etičke saglasnosti, ma kom vremenu ili podneblju pripadali.

Počelo označava sami početak određenog događanja. Počelo je i prauzrok bilo koje vrste zbivanja, kako u fizičkom tako i u metafizičkom smislu. To je i osnov svega bitka, izlazište, ali i nešto što uzrokuje i pokreće (Filipović, 1965.). Tako se i svako ljudsko djelo začinje u vrednovanjima, uvjerenjima, priprema kroz nakane, a realizira u akciji. Kako je ovaj začetak «na čelu» svake akcije, ono se nerijetko naziva i načelo (Bezić, 1995.). Tako je načelo i pokretač akcije, vodilja ljudskog djelovanja.

Načela ili principi su parametri, paradigme i mjerila kojima se čovjek vodi i gradi odnos prema moralu i životu općenito. Pozivajući se na etičke principe ili načela, čovjek se poziva na temeljne kriterije svoga prosuđivanja i djelovanja, pristaje uz određene vrhovne norme, izvodeći iz njih i sve ostale norme kojima određuje svoj odnos prema svijetu i životu (vlastitom i životu drugih ljudi).

Poštivati dostojanstvo drugoga i aktivno učestvovati u procesu izrastanja do razine humaniteta i potvrde ljudskosti, znači pridržavati se tačno utvrđenih principa. Takvi principi, dakle, ne moraju biti zakonom obuhvaćeni, ali moraju biti temeljnim pozivom struke. Bez takve etički dimenzionirane potke, određeni poziv ostaje lišen najviše vrijednosti, prepušten diktatu tehnicizma i mehaničkog djelovanja. A čovjek je više od toga jer i kroz djelovanje traži potvrdu svoje dualne prirode.

Prepoznavajući u inkluziji etički osnov i poziv na poštivanje bezuvjetnih vrijednosti, neophodno je prepoznati i određena načela ili principe koji će udahnuti ovoj ideji stvaralačku životnost i potvrdu ostvarenja humaniteta. Priznavanje i djelovanje sukladno zajedničkim principima inkluzivnom obrazovanju udahnuje moralni kvalitet, te ideju novog kvaliteta odnosa spram osoba posebnih potreba zaodijeva u ruho mogućeg, univerzalnog i sveprostornog. Ovo tim prije što međunarodni akti i djelovanje brojnih udruga počivaju na istovrsnim postavkama. Ustanovljavanje zajedničkih etičkih principa u inkluzivnom obrazovanju pomak je i k razvijanju specifičnog i prepoznatljivog internacionalnog kodeksa, koji može trenutnu razuđenost u interpretaciji inkluzije svesti na «najmanji zajednički sadržilac» prihvaćen i u realnosti različitosti kulturnih i tradicijskih kodova. Naposljetku, zajednički set etičkih principa u inkluzivnom obrazovanju mogao bi doprinijeti i daljnjem razvoju ideje o nekom novom, humanijem vidu organiziranja procesa obrazovanja.

Već smo vidjeli kako se različitim interpretacijama inkluzivnog obrazovanja zapravo apelira na neophodnost dosezanja nekih novih standarda koji će, posljedično, osigurati humaniju poziciju osobama posebnih potreba. Promjena paradigme rezultate nove pozicije nastoji vidjeti na svim razinama, od razredne situacije do društva u cjelini. Pored očekivanja i apeliranja na posljedice, inkluzija se, promičući svezremenske vrijednosti čovječnosti, poziva i na određene dužnosti. Napose, novi kvalitet je ujedno i traganje za oživotvorenjem zakonskih i moralnih prava što ih svaka osoba zaslužuje.

Definicije i gledišta koja upućuju na neophodnost **poštivanja moralnih** i drugih vrsta **prava** u inkluzivnom obrazovanju (i sve što na taj način doprinosi istinitosti inkluzije u cjelini):

- sva djeca imaju pravo da budu odgajana i obrazovana sa svojim vršnjacima u heterogenim razredima unutar svojih lokalnih škola (Thousand and Villa, 1990.);
- svi učenici imaju pravo obrazovati se unutar lokalne zajednice;
- svako dijete ima temeljno pravo na obrazovanje i mora mu se pružiti prilika da postigne i održava jednu prihvatljivu razinu učenja (UNESCO, 1994, vii, par. 2);
- svako dijete ima jedinstvene karakteristike, interese, sposobnosti i instruktorske potrebe (Booth et al., 2000.);
- oni s posebnim obrazovnim potrebama moraju imati pristup redovnim školama koje bi im bile prilagođene putem odgovarajućih pedagoških nastojanja kojima je moguće izaći ususret tim potrebama (UNESCO, 1994, vii, par. 2);
- redovne škole s ovakvom inkluzivnom orijentacijom su najefikasniji način suzbijanja diskriminatorskih stavova, kreiranja otvorenih zajednica, izgradnje inkluzivnog društva i ostvarivanja obrazovanja za sve; štoviše, one osiguravaju efikasnije obrazovanje za većinu djece i unaprjeđuju efikasnost i isplativost cjelokupnog obrazovnog sistema (UNESCO, 1994, vii, par. 2).

Implementacija inkluzivnog obrazovanja podrazumijeva i preuzimanje određenih **dužnosti**. Takav apel prepoznamo u slijedećim postavkama:

- odgovornost je na školskom sistemu da se suoči i (adekvatno) riješi različite odgojno-obrazovne i psihologijske potrebe svih učenika.
- obrazovni sistemi moraju biti dizajnirani, a programi implementirani tako da uvažavaju različitosti ovih potreba i karakteristika (UNESCO, 1994, vii, par. 2).

Iz dokumenata koje je izdao INTASC Core Standard Competences (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium), bilježimo neke od standardnih kompetencija nastavnika i «specijalnih edukatora» koje su neophodne u inkluzivnom obrazovanju:

- svako dijete u razredu je nastavnikova odgovornost. Nastavnik treba biti spreman odgovoriti svim izazovima i pronaći rješenja čak i onda kada se nema kome obratiti za pomoć;
- mora poznavati različite metode poučavanja, te kako ih provoditi uspješno. To uključuje sposobnost adaptiranja nastavne građe shodno djetetovim potrebama;
- raditi u timu s roditeljima kako bi se što potpunije upoznao s djetetovim specifičnostima i vještinama, koje će doprinijeti pronalaženju najadekvatnijih metoda poučavanja;
- fleksibilnost i visoka tolerancija za nedorečenosti.

Interpretacije inkluzivnog obrazovanja koje za posljedice djelovanja imaju novi kvalitet društvenih odnosa i koje vode inkluzivnom društvu prepoznat ćemo u slijedećim definicijama:

- Inkluzija je priprema za uključivanje učenika s poteškoćama, uključujući i one s više ustanovljenih potreba, u susjedne škole, s vršnjacima, uz neophodnu podršku službi i dopunske pomoći, kako bi se istovremeno realizirao uspjeh i na planu učenja kao i na planu pripreme djece za ravnopravno participiranje u društvu (Lipsky & Gartner, 1996.).
- Pod inkluzijom se podrazumijeva restrukturiranje kultura i zvanične prakse na taj način da oni na odgovarajući način odgovore različitostima svih učenika u zajednici.
- Inkluzija potiče izgrađivanje novog kvaliteta odnosa između škola i društva.
- Inkluzija u obrazovanju je samo jedan od aspekata inkluzije u društvu (Booth et al., 2000.).

Pozivanje na posljedice i dužnosti vraćaju nas na poznavanje temeljnih teorija proisteklih iz tradicije normativne etike. Kontekst moralnih prava zahtijeva razumijevanje temeljnih pojmova ontološkog moralnog reda i teorija vrline, koja je također naslijeđem normativne etike. Tako iz apeliranja na dužnosti, posljedice i moralna prava proizlaze centralna obilježja inkluzije, čiji bi konačni etički principi mogli biti sublimirani slijedećim redoslijedom:

1. **Princip pravde i jednakosti:** sve osobe su ravnopravne u bilo kojem vidu društvenog participiranja, te shodno tome imaju pravo na ravnopravan i primjeren tretman. Takav tretman podrazumijeva ne samo ravnopravno participiranje u procesu obrazovanja već i u svim drugim oblicima društvenog funkcioniranja.
2. **Princip prava:** pravo na život, informaciju, privatnost, slobodu govora i sigurnost. Kao ravnopravne i jednake drugima, osobe posebnih potreba imaju pravo na osiguranje svih pretpostavki koje podrazumijeva život u zajednici: dostojanstvenu egzistenciju, učešće u svim školskim aktivnostima, zaštitu privatnosti, mogućnost javnog oglašavanja i punu sigurnost.
3. **Princip autonomije:** sve osobe polažu osnovno pravo na samoodređenje. Osobe posebnih potreba imaju pravo obrazovati se zajedno sa svojim vršnjacima i na taj način se osposobiti za participiranje u društvu.
4. **Princip individualizacije:** svakom djetetu prinositi i približavati sadržaje na način koji je najadekvatniji određenoj posebnoj potrebi. Takav odnos podrazumijeva i posvećivanje dovoljne pažnje i podrške.
5. **Princip dobročinstva:** sve osobe su dužne raditi za dobrobit drugih i pomagati onima kojima je potrebna pomoć. U procesu inkluzivnog obrazovanja, ova dužnost nije samo dijelom nastavnčkog poziva već i svih učenika, roditelja i pratećih školskih službi.
6. **Princip staranja:** pomaganje osobama posebnih potreba da ostvare svoje najbolje namjere kada to nisu u stanju same ostvariti. Inkluzivno obrazovanje proširuje i upotpunjuje svoje značenje i dodatnom podrškom u vannastavnim aktivnostima.
7. **Princip integriteta:** svako ko je preuzeo određenu obavezu ima i dužnost ispuniti tu obavezu najbolje što može. Nastavnicima je dodijeljena jedna od najvažnijih zadaća za inkluziju, pa će dometi njihova djelovanja biti plodom uvjerenja, vrednovanja, iskrenih htijenja, osjećaja dužnosti, odgovornosti, ali i stručnosti.
8. **Princip poštivanja:** dužnost poštivanja osobnosti. Inkluzija podrazumijeva otklanjanje sistemskih barijera i onih barijera koje počivaju u samim ljudima. Stvarna inkluzija podrazumijeva i novi kvalitet međusobnih odnosa protkan respektiranjem svačije osobnosti. Takav princip mora zaživjeti u obitelji i učionici, da bi zadovoljio osnovne pretpostavke zaživljavanja u društvu.
9. **Princip zakonitosti:** ne kršiti zakon i ne nanositi štetu drugima (ne ozljeđivati druge). Ako je inkluzija obuhvaćena i zakonskim norma-

ma, tada su nastavnici, ali i svi drugi učesnici, takve zakone dužni poštovati. Nanošenje štete osobama posebnih potreba može biti povezano i s dehumanizirajućim tretmanom, te svakom vrstom odnosa koja slijedi logiku stigmatiziranja i marginaliziranja.

10. Princip opće koristi: saznanje opsega djelovanja koje za posljedicu imaju zajedničku korist i povoljniju poziciju svakog pojedinca unutar zajednice.

Pobrojani principi izvedeni su i iz pristupa pristalica konsekvencionalizma, te teorije dužnosti unutar normativne etike. Prva tri principa autonomije, pravde i jednakosti su bazirana na moralnim pravima. Princip individualizacije izvire iz same unutarnje logike inkluzije, s obzirom da odgojno-obrazovne potrebe i u inkluziji podrazumijevaju adekvatan pristup svakom pojedinom učeniku. Principi dobročinstva, staranja, integriteta, poštivanja i zakonitosti su izvedeni iz tradicije teorija dužnosti. Posljednji princip pripada konsekvencionalističkoj teoriji, budući da apelira na posljedice djelovanja i efekte koje takvo djelovanje ima, kako na pojedinca tako i na zajednicu u cjelini. Pobrojani principi ujedno izvire i iz ljudske prirode, biti odgoja i obrazovanja, te iz odgojno-obrazovnog postupka.

- Abstract -

The key trap inclusive education meets is, among others, a problem of theoretical foundation. Concerning the fact that the humanities and theory of education have a long tradition, it is worthwhile to examine closely a possible correlation of inclusive education key statements with one of the famous theories of the humanities. At the same time, in this study, inclusive education is examined closely from the ethical aspects, and also, ethical principles of inclusive education, theoretical concept and background ideas are being tried to be determined, so it is necessary to understand this education also through certain theories of ethics inclusive education key statements refer to. With further analyze we establish that inclusive education riases from generally valid values and correctly predetermined educational principles, so it is certain that normative ethics and an axiomatical conception of the humanities should be taken as starting points concerning the fact that these theories start with the exactly determined principles.

By analyzing inclusive education definitions and with the help of previous understanding of fundamental ethical terms "good" and "values", it can be concluded that the most frequent terms belong to the category of universal values:

Only ethics and its fundamental notions can lead us to approach in an appropriate manner, over increase of participation, decrease of extermination, through right to education with diversity appreciation (which is a rich resource), to building new, more quality, mutually sustaining relationship aiming at good feeling and good approach to education in order to decrease fear and increase respect. In this way, we do not actually solve the problem, it becomes even more complex since these questions and intentions are old as man himself and have never been realized completely.

Literatura:

- Barton, L. (Ed.). (1998). *The Politics of Special Education Needs*. Lewes: Falmer Press.
- Bezić, Ž., (1995). *Etika i život*. Đakovo: Karitativni fond.
- Bognar, L., Matijević, M., (1993). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Booth et al. (2000) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cerić, H., Alić, A. (2005). *Temeljna polazišta inkluzivnog obrazovanja*. Zenica: Hijatus.
- Cerić, H. (2003). Kultura i odnos prema djeci s posebnim potrebama, u zborniku: *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine*, TEPD – Teacher Education and Professional Development i Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu.
- Clark, C., Dyson, A., and Millward, A. (2002). Theorising Special Education: Time to move on? In Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. *Theorising Special Education*. London and New York: Routledge Falmer.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A.J., & Skidmore, D., (1997). *New Directions In Special Needs, Innovations In Mainstream Schools*.
- Clough, P. i Corbett, J. (2000). *Theories of Inclusive Education: a Student's Guide*, London: Paul Chapman Publishing.
- Filipović, V., (1965). *Filozofijski riječnik*. Zagreb: Matica Hrvatska.
- Filipović, N. S. (1984). *Didaktika 2*. Sarajevo: Svjetlost.
- Florian, L. (2000). Inclusive Practice: What, Why and How? In Tilstone, C., Florian, L., & Rose, R. (Eds.). *Promoting Inclusive Practice*. London and New York: Routledge Falmer.
- Franklin, B., (eds.) (2002). *The new handbook of children's right*. London: Routledge.
- Grupa autora, (1964). *Opća pedagogija*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

- INTASC Core Standard Competencies: <http://www.cesso.org/intascst.html> Council for Exceptional Children (Last revised: unknown) . Dostupno <20. 12. 2003.>
- Karna-Lin, E., (2003). Inkluzivno obrazovanje u svjetlu savremenih istraživanja, *Obrazovanje odraslih*, br. 3, Vol. 3, str. 83-96.
- Kerschensteiner, G., (1939). *Teorija obrazovanja* – Knjiga prva: Aksiološka strana pojma obrazovanja, Beograd: Geca Kon.
- König, E. i Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*, Zagreb: Educa.
- Lasley, T., J. & Matczynski, T., J. (1997). *Strategies in a Diverse Society, Instructional Models*. Wadsworth Publishing Co. US.
- Le Grand, L. (1995). *Moralna izobrazba danas*. Zagreb: Educa.
- Lesourne, J. (1993). *Obrazovanje i društvo*. Izazovi 2000. godine. Zagreb: Educa.
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1996). *Inclusion and School in Reform, Transforming America's Classrooms*, Paul H. Brookes Publishing Co.
- Malić-Mužić, (1983). *Pedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Makintajer, A. (2000). *Kratka istorija etike*. Beograd: Na tragu.
- Mujtaba, S., M., L. (1997). *Ethics And Spiritual Growth*. Teheran: FICP.
- Nasr., S., H. (2001). *Susret čovjeka i prirode*. Sarajevo: El-Kalem.
- Pašalić-Kreso, A. (2003). Geneza sazrijevanja ideje inkluzije ili inkluzija u funkciji smanjivanja neravnopravnosti u obrazovanju. U zborniku: *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine*, TEPD – Teacher Education and Professional Development i Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu.
- Pavlović, P., V. (1996). *Filozofija odgoja*. Zagreb: Filozofska istraživanja.
- Polić, M., (1993). *K filozofiji odgoja*. Zagreb: Znamen.
- Polić, M., (1993). *Odgoj i svije(s)t*. Zagreb: Filozofska istraživanja.
- Slatina, M. (2003). Od inkluzije do škole za konfluentno obrazovanje. U zborniku: *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine*, TEPD – Teacher Education and Professional Development i Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu.
- Stainback, S., & Stainback, W., (1996). (Eds.) *Inclusion a guide for educators*, Baltimore: Brooks Publishing Co.
- Stainback, S., Stainback & Bunch, (1989). *Support Networks for Inclusive Scolling*. Baltimore: Brooks Publishing Co.
- The Internet Encyclopedia of Phylosophy. <http://www.utm.edu/research/iep/e/ethics> Dostupno: <20. 12. 2003.>
- Thousand, J. G. & Villa, R. A. (1990). *Restructing for Caring and Effecive Education. Piecing the Puzzle Together*, Second Edition.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- Vujčić, V. (1987). *Sistem vrijednosti i odgoja*. Zagreb.
- Vukasović, A., (1995). *Moralni odgoj*. Zagreb: Školska knjiga.
- Žlebnik, L. (1955). *Opća povijest pedagogije*. Zagreb.

ETIOLOGIJA DRUŠTVENO NEPRIHVATLJIVIH OBLIKA PONAŠANJA MALOLJETNIKA

-Sažetak-

U posljednje vrijeme u Bosni i Hercegovini je sve više prisutan problem porasta društveno neprihvatljivih oblika ponašanja malodobne djece, koji općenito čine različita asocijalna, antisocijalna, devijantna i delinkventna ponašanja. Potreba za istaživanjem etioloških faktora devijantnosti djece kao i iznalaženje adekvatnih metodskih postupaka u radu s ovom populacijom je velika, kako radi osvjetljavanja kauzalnih lanaca u nastajanju devijacija tako i radi neophodnih inovacija u pristupu ovoj problematici. Najčešće se fenomen odgojno zanemarene djece tretira kao posljedica nepotpune porodice, loših materijalnih prilika ili se, pak, za ličnost maloljetnika vezuju i njegove nasljedne osobine. Nijedan od navedenih etioloških faktora se ne može uzeti kao samostalan, već ga moramo posmatrati u njegovoj povezanosti s ostalim.

U ovoj kompleksnoj problematici, koja se ne smije prepustiti marginalizaciji, mora se promišljati preventivno i futuristički. Ukoliko se ne poduzmu pravovremene i učinkovite preventivne, korektivne i kurativne mjere preodgoja, resocijalizacije i rehabilitacije, ti će mladi ljudi jednoga dana postati pravi kriminalci, pogotovo ako dođu pod utjecaj odraslih kriminalnih osoba, kod kojih će izučiti "zanat" i za koje će "raditi".

Ključne riječi: neprilagođeno ponašanje, nedostatno ili deficijentno ponašanje, nepoželjno ponašanje, maloljetnička delinkvencija.

Uvod

U kontekstu boljeg razumijevanja terminologije pojma 'društveno neprihvatljivo ponašanje' ukratko ćemo se osvrnuti na opozitni termin koji se odnosi na **adaptivno** ponašanje. Naime, on predstavlja skup pojmovnih, socijalnih i praktičnih vještina koje je osoba naučila u svakodnevnom životu. Osobe s poremećajima u ponašanju su obično neuspješne u svojoj okolini i

imaju vrlo lošu samopercepciju. Često sebe ne vide u pozitivnoj ulozi u odnosu na svoje vršnjake. Naime, kod njih nastaju poteškoće čak i onda kada je moguća uspješna socijalna adaptacija i kada su spremni da obave određeni zadatak, zbog negativnog očekivanja okoline. **Neprilagođeno** ponašanje osobe najčešće uzrokuje nedostatni i nepoželjni oblici ponašanja. **Nedostatno ili deficijentno** ponašanje shvaća se kao ono ponašanje, odnosno sposobnost koju bi osoba trebala imati, ali se nije razvila od rođenja ili je, pak, bila razvijena, ali se izgubila tokom života, a veoma je bitna za njeno uspješno funkcioniranje. **Nepoželjno** ponašanje je shvaćeno kao ponašanje koje odstupa od uobičajnih standarda i uglavnom negativno utječe na vlastito funkcioniranje ili funkcioniranje drugih¹. Pod nepoželjnim oblicima ponašanja podrazumijevaju se, nadalje, sva ona ponašanja koja socijalna okolina doživljava kao upadljiva, neprihvatljiva ili kao takva koja onemogućavaju ili otežavaju usvajanje novih vještina i navika pa time onemogućavaju rehabilitaciju i socijalizaciju.² Nepoželjna ponašanja privlače pažnju okoline i samim tim bivaju pojačavana i potkrepljivana. Ponekad i kada je riječ o uobičajnim oblicima ponašanja koja zbog promjene učestalosti, intenziteta i dužine za okolinu postaju iritirajuća i neprihvatljiva, neko ponašanje dobiva atribut nepoželjnog jer u suštini zavisi od normi okoline u kojoj osoba živi.

Oficijelna definicija **abnormalnog** ponašanja podrazumijeva osobu 'neuračunljivom' kad nije u stanju da prosuđuje između dobra i zla, iako psiholozi ovaj kriterij ne koriste. Način na koji društvo definira neprilagođeno ponašanje odražava način na koji vidi dijete/mladu osobu. Kako se mijenjala definicija djeteta u društvu, tako se mijenjala formalna odgovornost adolescenta za 'pogrešno' ponašanje. Naprimjer, dok se dijete posmatralo kao mali odrasli na njega je primjenjivan zakon za odrasle; nakon industrijske revolucije, mladi su viđeni različitim od odraslih pa je i njihovo neprilagođeno ponašanje drugačije određivano. Društveno neprihvatljivi oblici ponašanja karakteriziraju ponavljano i trajno prisustvo antisocijalnog, agresivnog i izazivačkog ponašanja. Kada je ovakvo ponašanje ispoljeno u najekstremnijem obliku za pojedinca, svodi se na veće presteupe od socijalno očekivanog za uzrast i stoga je ozbiljnije od običnog dječijeg nestašluka ili adolescentnog bunta. Postoji mnogo različitih vrsta i tipova delinkventnog ponašanja. L. E. Hewitt i L. R. Jenkins svrstali su ih u tri velike skupine:

- agresivno asocijalno ponašanje (okrutnost, stvaranje nereda, izazivanje),

¹ Cullinan, Epstein i Loyd, 1982; prema Soldo i sur., 1990.

² Teodorović i Frey, 1986.

- socijalizirano delinkventno ponašanje (krađa u skupini, izostajanje iz škole, skitnja),
- inhibirano ponašanje (stidljivost, apatija, iritabilnost - prema **Grudenu**, 1996.).

U okviru društveno neprihvatljivih oblika ponašanja, pojam koji se odnosi na delinkventno ponašanje maloljetnika mnogi istraživači pripisuju raznovrsnim defektima unutar porodice i s tim u vezi narušenim procesom socijalizacije mladih.³ Njegovo značenje (lat. delinquere: skriviti) obuhvata teže oblike asocijalnog, antisocijalnog, sociopatološkog i kriminalnog ponašanja (s izuzetkom ubojstva). Delinkventne aktivnosti mogu biti usmjerene protiv imovine i vlasništva, protiv tijela, ličnosti i vlastite slobode te protiv društvenih običaja. To su delikti koji, osim skitnje i laži, podliježu kaznenoj odgovornosti. U delinkventa je izrazit deficit moralne svijesti, prenaplašena prisutnost nasilnosti, drskosti, siledžijstva, huliganstva, asocijalnosti, prijestupništva, destruktivnosti i patoloških poriva.

Maloljetnička delinkvencija ima šire i uže određenje. Pod širim određenjem podrazumijevaju se sva ponašanja maloljetne djece koja predstavljaju kršenje određenih pravila (npr. bježanje od kuće i škole, skitnja, prosjačenje, agresivno ponašanje, alkoholizam, druženje s osobama asocijalnog ponašanja, prostitucija, rana ovisnost). Pod užim određenjem podrazumijevaju se aktivnosti maloljetnih osoba koje su kažnjive prema pozitivnim zakonima pojedinih zemalja.⁴

Uzroci porasta delinkventnog ponašanja kod mladih u Bosni i Hercegovini

Društvena kriza, koja se odrazila na sve aspekte života, pogodovala je slabljenju moralnih vrijednosti, što je moglo predstavljati pogodno tlo za porast delinkventnog ponašanja kod mladih. Ekonomske krize, privredne depresije, shvaćene kao društveno-ekonomsko stanje koje karakterizira pad proizvodnje i zaposlenosti, pad životnog standarda, siromaštvo, inflacija, nekontrolirano obezvrjeđivanje valute, rast cijena (*Milosavljević*, 1997.) izazivaju niz socijalnih problema, što može utjecati i na porast delinkventnog ponašanja kod djece i mladih. Analize statističkih pokazatelja ozbiljno upozoravaju i imperativno nameću zadatak i potrebu većeg nadzora i zaštite dje-

³ Singer, Mikšaj-Todorović, 1993, str. 136.

⁴ Milutinović, 1981., prema: Milosavljević, 1997.

ce i omladine, pogotovo u porodicama i školama. Statistika govori da je svako treće krivično djelo u državi počinio maloljetnik. Čak 95 posto maloljetnika koji su bar jednom napravili prijestup kasnije se vraća kriminalu. Zabrinjujuće je to što starosna granica počinitelja opada, tako da je sve veći broj djece ispod 14 godina koja su krivično neodgovorna, a izvršavaju teška krivična djela. Veliki popularni magazini (*Der Spiegel i Stern*) vrlo često u svojim izvještajima pišu o nasilju među mladima u Evropi koje se manifestira u raznim destruktivnim oblicima kao što su ubijanje svojih vršnjaka, hladnokrvno mučenje kućnih ljubimaca, razna barbarska razaranja uz posjedovanje i upotrebu oružja, učestala silovanja, konzumiranje opojnih droga i alkohola u školi te mnogim drugim oblicima devijantnog ponašanja. (Henting, 1993.)

Bosna i Hercegovina se sve više susreće sa sličnim vidovima delinkventnog ponašanja kod djece kako osnovnoškolskog tako i srednjoškolskog uzrasta.

Imajući u vidu da je u školi prisutno sve više ovakvih slučajeva, možemo reći da se radi ne samo o pedagoškom problemu nego i socijalnom, koji zaslužuju permanentnu pažnju društva, koje treba uložiti mnogo napora da se uklone ove pojave i ublaže njihove štetne posljedice. Izazovi koji se stavljaju pred nastavnike i odgajatelje u radu s ovom djecom su vrlo često prezahvatljivi te nije slučaj da veliki dio ove djece napusti redovno školovanje. Sve ovo upućuje na određene promjene u procesu poučavanja i pronalaženja novih strategija rada koje bi osvježile i olakšale odgojno-obrazovni rad. Ovo je itekako važno ako imamo u vidu činjenicu naglog porasta broja djece evidentirane kao djeca s poremećajem u ponašanju. Sva dosadašnja istraživanja u odgojnom procesu su uglavnom bila bazirana na analitičkom pristupu problemu; međutim, promjene koje su nastale uslijed tranzicije društva dovele su do pada vrijednosti sistema i neizmjerne potrebe da se radi i na sintetičkoj razradi, koja u prošlosti nije nalazila mjesta u pedagoškom istraživanju. Pored blažih oblika društveno neprihvatljivih oblika ponašanja, problem maloljetničke delinkvencije ostaje aktuelan i otvoren kako za sociološko tako i za pedagoško-andragoško istraživanje.

U Bosni i Hercegovini je veoma malo rađeno na iznalaženju uzroka koji dovode do ovakvih oblika ponašanja, pogotovo kada je riječ o adolescentima. Iako je teško tvrditi da je stopa maloljetničkog kriminaliteta u Federaciji Bosne i Hercegovine u porastu u posljednjih nekoliko godina, neki autori smatraju da su problemi maloljetničke delinkvencije i maloljetničkog krivičnog pravosuđa izuzetno izraženi. Isti autori navode da su u Bosni i Hercegovini jasno vidljivi neki trendovi vezani za maloljetnički kriminalitet. Ti trendovi uključuju sve veći broj udruživanja maloljetnika u manje ili više

organizirane grupe ne samo s svojim vršnjacima nego i s punoljetnim počiniteljima krivičnih djela. U porastu je i broj krivičnih djela u kojima maloljetnici ispoljavaju okrutnost (krivična djela protiv života i tijela, nasilničko ponašanje itd.); recidivizam je više nego evidentan.

Na osnovu ovogodišnjih podataka iz nadležnih institucija u Republici Srpskoj, može se konstatirati da je svaki osmi izvršilac krivičnog djela maloljetan. U odnosu na prošlu godinu, to je za 50% više. Prema podacima Centra javne bezbjednosti Banja Luka najviše krivičnih djela koja počine maloljetnici odnosi se na krađe, razbojništvo uz upotrebu oružja, ali nisu zanemarljivi ni prekršaji počinjeni protiv spolnog integriteta, nedozvoljene proizvodnje i konzumiranja opojnih droga i izazivanja opće opasnosti. Maloljetni prestupnici se pored krađe najčešće bave nedozvoljenom proizvodnjom i konzumiranjem opojnih droga, a istraživanja pokazuju da krivična djela najčešće čine pod utjecajem alkohola ili droge. Zabrinjavajuća je činjenica da u Bosni i Hercegovini ne postoje vaspitno-popravni domovi ili ustanove za maloljetne počiniocce krivičnih djela. S obzirom da u cijeloj RS, a ni u Federaciji, ne postoji ni jedna adekvatna ustanova koja bi prihvatila djecu do 14 godina na resocijalizaciju i preodgoj, ova djeca borave po ulicama, prepuštena sama sebi, bez ikakvog nadzora. U policiji ističu da imaju ovlaštenja da ovakvu djecu privedu, nakon čega ih upućuju u tužilaštvo, ali maloljetnike ne mogu zadržavati u zatvoru⁵. Iz dosadašnjih istraživanja vidljivo je da su dvije najzastupljenije dobne skupine maloljetnih počinitelja kaznenih djela pravilno raspoređene, mlađi maloljetnici koji pohađaju osnovne škole, te stariji maloljetnici koji pohađaju srednje škole ili su napustili školu. Iz izvješća nadležnih tijela o fenomenologiji pojave poremećaja u ponašanju djece i maloljetnika u Bosni i Hercegovini, zabilježenih u području zdravstva, socijalne službe, školstva, policije i kaznenog pravosuđa, saznajemo da je prisutna tendencija porasta ovih pojava u posljednje dvije godine.

Teorije koje posmatraju razvoj djeteta s aspekta morala i sredine u kojoj odrastaju

U cilju iznalaženja uzroka koji dovode do pojave pomenutih oblika društveno neprihvaljivog ponašanja osvrnut ćemo se na neke teorije koje posma-

⁵ Djeca mlađa od 14 godina ne mogu kazneno odgovarati niti se protiv njih podnosi kaznena prijava. Za njih su odgovorni roditelji. Njihovo se ponašanje ispravlja isključivo odgojnim metodama i pedagoškim postupcima u obitelji, školi i dječijim domovima.

traju razvoj djeteta s aspekta morala i sredine u kojoj odrasta. Društveno i moralno shvatanje ponašanja po svojoj prirodi je uvjetovano općim društvenim vrijednostima, tradicijom, kulturom i vaspitanjem.⁶ Odmah na početku treba istaći da neki autori prave razliku između pojmovu etičan i moralan. Razvoj moralnih normi treba posmatrati i historijski, uz saznanje da se cilj mijenjao pa samim tim i sam moral. Teorijska etika nam ukazuje da ima mnogo sličnosti i razlika između ranijih i sadašnjih moralnih principa. Najpoznatiji primjer, široko eksploatiran, u dokazivanju sličnosti, jeste poznati **Sokratov** citat od prije oko 2500 godina koji kaže: “Naša mladež voli luksuz, ponaša se razuzdano, prezire autoritete, nema nimalo poštovanja za starije, protivriječi se roditeljima i zna sve bolje od učitelja (...)”. Iz ovog citata se vidi da su neki problemi i odnosi tipično ljudski i vječni te da se kao takvi ponavljaju kroz sve društvene sisteme i historijske epohe. Zato i kažemo da je čovjek nevjerovatno napredovao u tehničkim inovacijama i pronalascima, ali sasvim malo ili nimalo na planu mudrosti i etičnosti.

Psihologija i pedagogija morala koja istražuje subjektivnu psihološko-odgojnu stranu moralnosti navodi da se čovjek ne rađa kao savršeno moralno biće premda se rađa s dispozicijama za njegov razvoj. Kao i ostale psihičke funkcije tako i moralnost ima svoju zakonitost, koja se odnosi na formiranje morala kroz pojedine razvojne faze. U pogledu ove problematike **Pijaže** u svom djelu “*Moralno rasuđivanje djeteta*” dinamičnim prilazom otkriva i razlaže evoluciju koja se odnosi na moralno rasuđivanje o dobru i zlu kod djece uzrasta od 2 do 14 godina.⁷ Koristeći metod igre, Pijaže proučava na koji se način djetete spontano orijentira pred izvjesnim pravilom. Pravila su također dio onih aktivnosti koje su djetetu bliske, privlačne i odgovaraju njegovim potrebama. Jedan od najčešćih prigovora upućenih Pijaže u pogledu ove studije odnosi se na njegovo pretjerano naglašavanje uloge bioloških faktora koji utječu na moralno rasuđivanje kod djeteta, a nedovoljno vođenje računa o socio-ekonomskim i drugim faktorima koji utječu na formiranje ličnosti, kao što su etnička pripadnost, status u društvu, pripadnost određenoj društvenoj klasi, porodičnom ambijentu i mnogim drugim faktorima. Iz Pijažeovog shvatanja moralnog razvoja proizašao je velik broj drugih istraživanja pa je na taj način najveći dio njegovih ideja podvrgnut nekoj vrsti testiranja koja se odnose na sazrijevanje i socijalno oblikovanje ličnosti. Naime, velik broj istraživača pripisuje razlike između pojedinaca koji ispoljavaju različito ponašanje utjecajem kulture, stavova, emocija, vrije-

⁶ G. M. Bertin, 1968.

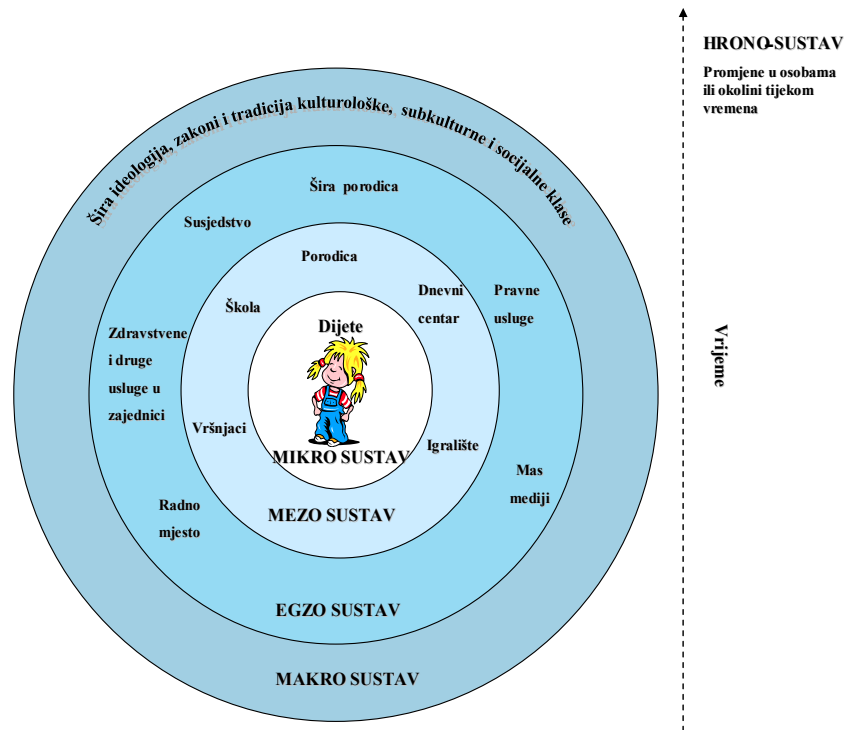
⁷ Piaget Jean, *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, 1969.

dnosti, etike, autoriteta, harmoničnih veza, hipnoze, ubjeđivanja i/ili prisiljavanja. Njegovu manifestaciju definiraju kao svjesnu ili nesvjesnu, otvorenu ili prikrivenu, te voljnu i nevoljnu. **Nervni sistem** je istaknut kao bitan faktor koji utječe na čovjekovo ponašanje kao i njegovi **kognitivni procesi** koji su usko vezani za posjedovanje znanja i načine korištenja tog znanja (pohranjivanje informacija; pamćenje; razumijevanje i korištenje jezika, inteligencija, učenje). Današnji psiholozi pretežno smatraju da na ponašanje utječu i genetski aspekti. **Hormoni** također utječu na rani razvoj kapaciteta za učenje i pamćenje kao i efikasnost korištenja zapamćenog. Manjak ili višak hormona utiču na čovjeka i često se povezuju s poremećajima u ponašanju. Uzroci koji dovode do poremećaja u društvenom ponašanju mogu biti biološke, psihološke, sociološke i socijalne prirode. Ovom prilikom nećemo govoriti o svim pomenutim faktorima nego ćemo se samo posvetiti socijalnim, koji su po većini teorija i glavni uzroci društveno neprihvatljivih oblika ponašanja.

Pored Pijažea, **Kolberg** je u svojim proučavanjima moralnog razvoja imao kognitivno-razvojni pristup. Razmatrajući različite elemente kognitivno-razvojnih teorija, Kolberg u svom radu "Kognitivno razvojni pristup socijalizaciji, 1969, kaže da postoje različiti dijelovi, "pramenovi" socijalnog razvoja koji su sjedinjeni zajedničkim odnosom prema *pojedinačnom pojmu o Ja* u *pojedinačnom socijalnom svijetu*. Ovaj Kolbergov stav, kao i drugi stavovi i shvatanja, našli su odraza u njegovim studijama i u njegovoj teoriji moralnog razvoja. Njegova teorija ukazuje da je moralni razvoj kognitivno usmjeren i da postepeno napreduje kroz šest etapa. Svaka od etapa je značajno različite strukture u pogledu donošenja odluke, procjenjivanja i skice. On je utvrdio da postoji 30 aspekata moralnosti koja su obuhvaćena trima nivoima moralnog razvoja i to: prekonvencionalni (premoralni), konvencionalni i autonomni (načelni ili principijelni). Kada govorimo o ovom dijelu Kolbergove teze, potrebna su dalja istraživanja za prihvatanje ili odbacivanje jednog ovakvog tvrđenja. I Kolberg, poput Pijažea, govori o stadijalnosti moralnog razvoja; međutim, Kolberg relativno malo kazuje o procesu prelaska sa stadija na stadij i uglavnom ostaje u okvirima kognitivne disonance. Kolberg je također pretpostavio da je moralni razvoj identičan u različitim kulturama. U svakom slučaju, bez obzira na Kolbergeovo tvrđenje o sličnosti sekvencijalnog razvoja u svim kulturama, ostaje otvoreno pitanje univerzalnosti stadija utvrđenih u jednom određenom društvu i specifičnosti sredine u kojoj dijete živi. Osoba u razvoju se više ne posmatra kao 'tabula rasa' na koju okolina ostavlja tragove svojih utjecaja nego kao aktivna jedinka koja se progresivno kreće i restrukturira milje u kojem obitava.

Uri Bronfenbrenner (1979) u svojoj teoriji ekoloških sistema posmatra razvoj djeteta unutar konteksta sistema odnosa koji čine njegovu okolinu. Bronfenbrennerova teorija definira kompleks nivoa okoline, od kojih svaki ima određeni utjecaj na dječiji razvoj. Okolinu u kojoj se jedno biće razvija Bronfenbrenner razmatra kao skup 'slojevitih struktura', jednog unutar drugog (mikrosistem, mezosistem, egzosistem i makrosistem). U **mikrosistemu** Bronfenbrenner opisuje najbliže i najranije utjecaje na razvoj djeteta u okviru porodice, lokalne zajednice, susjedstva, ustanova kao što su predškolske i školske, religijske zajednice kao i specifičnost kulture s kojom se porodica identificira. Mikrosistem je nivo koji je najbliži djetetu i sadrži strukture s kojima dijete ima direktan kontakt (Berk, 2000.). **Mezosistem** obuhvata međuodnose između dviju ili više sredina u kojima osoba u razvoju aktivno učestvuje, kao što su veze između doma, škole i grupe vršnjaka iz susjedstva. **Egzosistem** je treći nivo koji doprinosi hipotezi da je razvoj osoba uveliko pod utjecajem događanja u okolinama u kojima osoba čak i nije fizički prisutna. Najjači utjecaji dovode se u vezu sa zaposlenjem njihovih roditelja. **Makrosistem** upućuje na dosljednosti konteksta nižih sistema (mikro, mezo i egzo) koje postoje, ili bi mogle postojati, na nivou subkulture ili kulture kao cjeline zajedno sa sistemima vjerovanja ili ideologije koji stoje iza tih dosljednosti (...)”⁸Ovaj nivo može se smatrati krajnjim, vanjskim nivoom djetetove okoline. S obzirom da nije specifičan okvir, ovaj nivo je sastavljen od kulturoloških vrijednosti, običaja i zakona. Efekti većih (složenijih) principa definiranih u okviru makrosistema imaju kaskadni utjecaj na interakcije u svim ostalim nivoima. Bronfenbrenner ovu vrstu utjecaja na razvoj djeteta naziva dvosmjernim utjecajima. Na sljedećem modelu daje grafički prikaz kako se one dešavaju između svih nivoa sredine.

⁸ Berk, 2000, str. 26.



Pored navedenih socijalno-psiholoških teorija koje objašnjavaju pojavu poremećaja u ponašanju pomenut ćemo i **Durkheimovu teoriju anomije** kojom objašnjava nastanak neprilagođenih oblika ponašanja kao rezultat slabljenja društvenih normi te nemogućnosti društva da u određenim uvjetima 'kontrolira' pojedinca.⁹ **Merton** je modificirao ovu teoriju anomije i pokazao da devijantnost potječe iz kulture i strukture samog društva, odnosno izvor anomije su društvena i kulturna struktura, koja proizvodi pritisak u smjeru društveno devijantnog ponašanja i odstupanja od prihvaćenih društvenih normi, na ljude koji zauzimaju različite položaje u toj strukturi. Svako društvo određuje kulturne ciljeve i legitimne puteve kojim se oni ostvaruju, ali ti legitimni putevi nisu podjednako dostupni svim članovima društva. Ljudi koji su spriječeni u ostvarivanju ciljeva mogu se prilagoditi na jedan od sljedećih pet načina: konformiranjem, inovacijom, ritualima, povlačenjem ili pobunom. Adolescenti koji odaberu konformiranje umjesto prihvatanja kulturnih ciljeva i respektiranja legitimnih kanala kojim se društveni ciljevi ostvaruju, najčešće ispoljavaju delinkventna ponašanja.

⁹ Durkheim, 1987., prema: Milosavljević, 1997.

Kada govorimo o utjecaju sredinskih faktora na antisocijalne oblike ponašanja, veoma je važno pomenuti i pristalice „Čikaške škole“ **Shaw i McKay**, koji su proučavajući neprilagođeno ponašanje i delinkvenciju u Čikagu došli do zaključka da sredinski faktor u kome nije uspostavljena stabilna zajednica znatno pogoduje porastu poremećaja u ponašanju mladih. Naime, oni su prilikom istraživanja grad podijelili u 5 zona i utvrdili da se pomjeranjem od prve zone, koju čini poslovni centar, ka najjeftinijim stambenim prostorima prema periferiji, stopa delinkvencije smanjivala.¹⁰ Rezultate su objasnili tim što različiti migranti započinju gradski život u prvoj zoni jer je tu prostor za stanovanje najjeftiniji. Istovremeno, širenje poslovnih četvrti ugrožava ovu zonu, što prisiljava migrante siromašnog porijekla da se stalno sele i uspostavljaju kontakt sa susjedima. Ovo u svakom slučaju rezultira društvenom dezorganizacijom, koja ima negativne posljedice na porodicu.

Neka istraživanja podupiru hipotezu da razoreni dom uzrokuje poremećaje u ponašanju ili hipotezu da je dom faktor koji smanjuje barijere za delinkventno ponašanje.¹¹ **Teorija socijalne veze** objašnjava nastanak poremećaja u ponašanju preko smanjenja ili prekidanja veza sa društvom, jer je porodica primarni izvor socijalne privrženosti drugima, povjerenja u socijalne institucije, vjerovanja u konvencionalne vrijednosti i norme¹². Prema ovoj teoriji, pokazivanje i potkrepljivanje agresivnih modela predstavlja efikasne postupke za pojačanje sklonosti k agresivnom ponašanju. **Bandura** je u svojim eksperimentima pokazao da posmatranje negativnih modela ponašanja znatno utječe na porast broja agresivnih odgovora na kasnije frustracije s kojima se dijete susreće. On ističe da izloženost agresiji ne utječe samo na javljanje agresije kod djece već određuje i oblik u kom će se ona javiti. U svim ispitivanjima u kojim su djeca ili odrasli imali priliku da gledaju agresivne modele na filmu, zabilježen je porast agresivnog ponašanja kod gledalaca.¹³ Prema **Eriksonovoj psiho-socijalnoj teoriji ličnosti** razvoj ličnosti se odvija kroz niz kontinuiranih stadija, pri čemu svaki prethodni stadij utječe na naredni.¹⁴ U okviru ovih stadija pojedinac se susreće s krizama, čije prevladavanje omogućava dalji napredak u pravcu pozitivnih promjena ili, pak, zadržava negativno ispoljavanje na nivou tog stadija. Međutim, u okviru različitih životnih stadija razvoja, mladi ispoljavaju određene nivoe socijalizacije i razvijaju različite načine zadovoljenja sopstvenih potreba i potre-

¹⁰ Regoli and Hewitt, 1997.

¹¹ Monham, 1957, Jenkins, 1957, 1966, Gordon 1962, Chilton Markle, 1972, Siegman, 1966, Gove et al., 1982, Canter, 1982.

¹² Socijal bonding theory - Hirschi, 1969, prema Regoli i Hewitt, 1997

¹³ Bandura, Ross, 1961., 1963., prema Ivić, Havelka, 1990.

¹⁴ Smiljanić, 1990.

ba drugih. Ukoliko pojedinac ne prevlada krize jednog stadija, one se prenose na drugi u kome se susreće s novim preprekama koje nije u mogućnosti sam prevladati. Po Eriksonu, adolescencija predstavlja vrlo značajan period kad je još uvijek moguće nadoknaditi propuste prethodnih stadija koji utječu na formiranje pozitivnog ličnog identiteta.

Deficijentna i degradirana porodica kao mogući faktor nastajanja maloljetničke delinkvencije

Porodica kao primarna društvena grupa čini neminovnu sredinu svakog pojedinca. Kada se pokušavaju ustanoviti uzroci društveno neprihvatljivih oblika ponašanja, porodica postaje mogući faktor za njegovo nastajanje. Stoga raznovrsne promjene unutar same porodice i narušavanje njene strukture zahtijevaju posebnu pažnju.

Dosadašnja istraživanja pokazuju da socio-ekonomski status porodice, pripadnost određenim društvenim slojevima, visina prihoda, zanimanja i zaposlenost, razina obrazovanja i radne kvalifikacije roditelja, uvjeti stanovanja mogu znatno utjecati na pojavu društveno neprihvatljivih oblika ponašanja. Međutim, ta istraživanja ne mogu se uspoređivati zbog različitih teorijskih premisa, metodologije i uzorka na kojem su provedena.

Obilježja kojima određujemo socio-ekonomski status porodice međusobno se isprepliću. Mnogi autori nastojali su povezati materijalni položaj zemlje, predjele nekog grada, društvene slojeve ili grupe s kriminalitetom. Međutim, teza o vezi siromaštva i npr. imovinskih delikata nije u potpunosti potvrđena jer je uočeno da porast materijalnog bogatstva društva ne dovodi do opadanja delikata protiv imovine, već je u mnogim zemljama zabilježen i porast takve vrste ponašanja.

Jedan od pokazatelja **socio-ekonomskog statusa** je i kvalitet stanovanja, koji je u vezi s kvalitetom međuljudskih odnosa, socijalizacijom i društvenim utjecajima na djecu. Loši, nepovoljni i skućeni uvjeti stanovanja potiču djecu da više vremena provode van kuće, na ulici gdje su izloženi brojnim negativnim utjecajima.

Obrazovanje i kvalifikacije roditelja uzimaju se u brojnim istraživanjima kao indikatori socio-ekonomskog statusa obitelji iz kojih dolaze maloljetni delinkventi. Relativno niska **kvalifikacija roditelja** maloljetnih delinkvenata povezana je s niskim obrazovanjem i niskim ekonomskim primanjima. Kada je riječ o **zaposlenosti roditelja**, možemo zaključiti da zaposlenost pridonosi ekonomskoj stabilnosti porodice. Međutim, zaposlenost oba roditelja može značiti i manje vremena koje provode s djecom, i time manje mo-

gućnosti za uspješan nadzor nad njihovim životima. Kao što se nijedan podatak ili pokazatelj u pogledu kriminaliteta ne može promatrati izolirano, tako se ne može promatrati ni maloljetnička delinkvencija jer će utjecaj zaposlenosti ili nezaposlenosti jednog ili oba roditelja povećavati mogući rizik od delinkventnog ponašanja.

Sastav, veličina, cjelovitost porodice određuju vrlo značajne pokazatelje same strukture porodičnog života i prilika u njemu. Jedan od značajnih faktora koji utječe na društveno neprihvatljive oblike ponašanja jeste i odsutnost roditelja (zbog različitih opravdanih i neopravdanih razloga), gdje dolazi do nemogućnosti da se zadovolji osnovna odgojna funkcija obitelji. Drugi jako važan faktor, jeste činjenica da roditelji nisu živjeli ili ne žive zajedno. Veličina porodice jeste vrlo važan faktor koji treba promatrati u širem kontekstu i uvijek u sklopu s nizom drugih podataka. Jedan od mogućih faktora koji utječe na pojavu društveno neprihvatljivih oblika ponašanja, povezan s nepotpunom obitelji, jest izvanbračno rođenje djeteta. Takav faktor mora se promatrati u relaciji s nizom drugih čimbenika koji postoje u obitelji i široj socijalnoj okolini. Problem ne leži toliko u izvanbračnom rođenju kao takvom, već u stavu okoline i mogućim diskriminacijama, kao i u samom djetetovom doživljavanju svog položaja i odnosom majke prema svom izvanbračno rođenom djetetu, koji može biti različit.

Razvod roditelja također pridonosi narušavanju obiteljskih odnosa i dijete vrlo teško doživljava razvod jer dolazi do emotivnog šoka i novih okolnosti. Gubitak roditelja je također traumatsko iskustvo za dijete. Razvod ili razdvajanje roditelja donosi nove odnose i često roditelji zbog novonastalih okolnosti zakažu kao odgajatelji. Razvod ne mora nužno imati negativno značenje, već može biti pozitivna okolnost ako je zajednički život roditelja narušavao obiteljske odnose i bio traumatski obilježen svađama i neprestanim sukobima.

Neuspjeh u školskom obrazovanju i odgoju

Neuspjeh u školi se kao simptom često viđa u kliničkom radu i podrazumijeva slabiju uspješnost u savladavanju školskog gradiva kod tjelesno zdrave i intelektualno normalno razvijene djece, kod kojih je neuspješnost posljedica emocionalnih teškoća. Obično se javlja u inicijalnoj fazi školovanja (prvi razred) i pri prelasku iz nižih razreda na predmetnu nastavu (peti razred).

Polazak u školu za dijete predstavlja veliku promjenu, zahtijeva odvajanje od roditelja, koje teže podnose djeca koja nisu pohađala predškolsku ustanovu. Za dijete polazak u školu predstavlja velik problem ali i za roditelje,

koji ovo također doživljavaju kao razdvajanje, što narušava dotadašnju ravnotežu porodice. To je razlog nesvjesnom ambivalentnom stavu roditelja prema školi. Dakle, uspjeh u školi dobrim dijelom zavisi od toga kako će roditelji pomoći razvoj funkcije djetetovog ja.

Školski neuspjeh se češće viđa kod djece s emocionalnim teškoćama, koje odvlače pažnju i energiju djeteta, kod djece koja ispoljavaju otpor prema autoritetu roditelja pa se neuspjehom u školi kažnjava roditelj, kod hiperkinetičke djece, zatim kod djece s poremećajima ponašanja, kod kojih je inače smanjen osjećaj odgovornosti.

Vršnjačke grupe i slobodno vrijeme kao faktori koji utječu na ponašanje mladih

Grupe vršnjaka kao jedan od faktora koji utječe na ponašanje mladih je osobito važan u ranom razdoblju adolescencije. Utjecaj vršnjačkih grupa je evidentan u načinu oblačenja, odabiru muzike, provođenju slobodnog vremena, korištenju slenga i sl.

Pravila grupe mladima daju osjećaj da ne moraju sve odluke donositi sami i osjećaj pripadanja nečemu nad čim odrasli nemaju vlast ili utjecaj. Da bi bili prihvaćeni u željenoj grupi, mladi su, do neke mjere, pripravnici i na prvi konformizam u životu, to jest na odustajanje od vlastitih želja i stavova za volju grupe. S odrastanjem ta sklonost konformizmu slabi i sve su izraženiji osobni stavovi i vlastite prosudbe.

Roditelji u tom razdoblju moraju biti svjesni snage vršnjaka koji okružuju njihovu djecu. Vršnjačke grupe mogu biti dijade najboljih prijatelja, male grupe bliskih prijatelja ili parova. Vršnjaci tijekom adolescentnog razdoblja mogu imati dominantan utjecaj. Ako je adolescent povezan s grupom vršnjaka koja ima pozitivne norme i vrijednosti, i on sam će takve vrijednosti prihvaćati. S druge strane, ako njihovi prijatelji imaju devijantne norme, postoje velike šanse da će i on sam prihvatiti takve norme.

Iako se u ranoj adolescenciji povećava podložnost pritiscima grupe vršnjaka, a opada oslanjanje na mišljenje roditelja, adolescenti se razlikuju u tome koliko su podložni utjecaju drugih. Roditelji izravno utječu na to s kim će se djeca družiti ako biraju susjedstvo gdje žive, školu, vjerske, kulturne i druge organizacije u kojima adolescenti sudjeluju. Oni i posredno tj. neizravno utječu na izbor prijatelja i vršnjaka s kojima će se dijete družiti tako što potiču razvoj određenih osobina ličnosti i oblika ponašanja u svoje djece.

Adolescenti se ne priključuju slučajno određenoj grupi vršnjaka, već ih biraju prema sličnosti. Pritisci grupe ne djeluju u smjeru stvaranja potpuno

novog ponašanja, nego pojačavaju već postojeću dispoziciju na temelju koje je adolescent već pristupio određenoj grupi.

Sredstva masovne komunikacije

O utjecaju medija može se govoriti na različite načine i s različitim pozicija. Ukoliko govorimo o sadržaju medija, bilo da je riječ o televizijskom programu, magazinima, muzičkoj industriji ili o beskonačnom broju web stranica, evidentno je da su mediji prisutni i presudni u oblikovanju mentalnog sklopa mladih u današnjem vremenu. Oni postaju velika opasnost u onemogućavanju vitalne funkcije mozga, mogu uvjetovati, primjerice, nezrelo prosuđivanje i motiviranost za razne negativne radnje, te poticati različite želje, potrebe i ponašanja.

Utjecaj medija očituje se i u stalnim nastojanjima da se infiltriraju svi negativni modeli ponašanja i izopačeni sistem vrijednosti. Kako drukčije nazvati ulogu medija kojom se promovišu blud, preljuba, zavist, ljubomora, materijalizam, nego destruktivnom, jer se amoralno predstavlja kao nešto sasvim normalno i prirodno, novac postaje glavni sastavni dio života, a netrpeljivost prema drugim i drugačijim ljudima nešto što se podrazumijeva. Ako se u tom duhu «odgajaju» ukućani, onda je normalan slijed očekivanje konflikta i sukoba, a samim tim i pojava društveno neprihvatljivih oblika ponašanja kod mladih.

U današnje vrijeme gotovo je nemoguće dijete izolirati od utjecaja medija, ali ga je moguće uputiti da kritički gleda sve programe i da selektira sadržaje na sajtovima. Zabraniti djetetu da koristi medije u svom svakodnevnom životu nije pravi način da se dijete izolira od štetnih utjecaja. Dakle, preostaje nam samo da reduciramo gledanje televizije na što manju moguću mjeru, zaokupljajući dijete drugim aktivnostima, tako da ono nema vremena za TV-program. Druga solucija je da, zajedno s djetetom, gledamo televiziju i da mu sugeriramo šta je pozitivno, a šta negativno u emisiji koju gledamo. Vrlo je važno djeci dati do znanja da je daljinski upravljač u rukama roditelja i da su oni ti koji će mijenjati kanal kada se neko nedolično ponašanje pojavi na ekranu, ali i da će isključiti televizor nakon sat ili maksimalno sat i po gledanja.

Statistike su pokazale da su najveći konzumenti televizijskih emisija Amerikanci, čija djeca (2/3 ispitanika) provedu dnevno osam do devet sati ispred malih ekrana. To dovoljno pokazuje da, od silnih sadržaja koje gleda, dijete nema vremena za razmišljanje ni kritičko rasuđivanje, nego slijepo slijedi sve ono što mu se servira na televiziji. Ali, to je i indikator da roditelji na to i ne obraćaju pažnju, jer smatraju da su sigurni ako dijete ostave sa-

mo u kući i dopuste mu da vrijeme dok oni dođu s posla prekрати uz televizor. Otuda devijantno ponašanje, maloljetnička delinkvencija, nasilje u porodici i šire, razdori u porodicama, problemi u školi i cjelokupnoj društvenoj zajednici.

Ukoliko se djetetu žele pružiti kvalitetni uvjeti za cjelovit razvoj do zrele i odgovorne osobe, tada roditelji moraju ostati na visini roditeljskog poziva. Jasno, ako mediji pokazuju svoju snagu utjecajem na mlade, onda bi trebalo u odgoj unositi i odgoj za medije, kako bi se od medija lakše dobivao njihov veliki doprinos izgradnji kulture života.

Uloga školskih i drugih institucije za preodgoj i resocijalizaciju

Kao važan izvor socijalizacije spominje se škola. Ona prenosi poželjne vještine i norme ponašanja, te je izvor prosocijalnih normi. Od škole se očekuje da djetetu prenese osnovne vještine i znanja koja su potrebna za sudjelovanje u kulturi (čitanje, pisanje, kompjuterske znanosti) i istovremeno da nadgleda i prati djetetova ponašanja u školskoj sredini. Ako škola funkcionira dobro, gdje su razredne zajednice povezane i poticajne za rad i učenje, takva škola ima zaštitnu funkciju za sve učenike. Posebno je važan odnos roditelja i škole. Roditelji koji aktivno sudjeluju u djetetovim školskim postignućima, pomažu mu pri neuspjehu, raduju se njegovom napredovanju, dodatno će motivirati dijete da se veže za školu i svoju učeničku ulogu dobro odradi.

Kao što postoje disfunkcionalne porodice, postoje i disfunkcionalne škole. To su škole koje zanemaruju odgojnu funkciju, koje su velike i "anonimne", gdje djeca nemaju svoje mjesto, disciplina u njima je loša i nejasna su pravila. Takve škole neće razviti dobre i čvrste veze s učenicima i škola kao izvor socijalizacije neće biti uspješna u oblikovanju prosocijalnog ponašanja kod djece. U takvim školama primjećen je lagani porast izostajanja učenika s nastave pa čak i njihovo napuštanje škole. Djeci koja su tretirana kao učenici s društveno neprihvatljivim oblicima ponašanja škola nije lako dostupna, pogotovo ako su zbog odgojnih mjera kažnjavana i prebacivana iz škole u školu.

Nespремnost škole i školskog kadra da radi s ovom djecom i pruži im odgovarajuću podršku je očito prisutna jer škole imaju problem s nedostatkom stručnog kadra (socijalni radnici i psiholozi). Nije rijedak slučaj da i nastavni plan i program, koji je opterećen u mnogo čemu, utječe da ova djeca izbjegavaju pohađanje redovne škole i svoje slobodno vrijeme provode na ulici, što znatno utječe na pojavu raznih antisocijalnih radnji koje nisu u skladu s društvenim normama. Nejedinstvenost i nehat obrazovne politike, kao i

nedostatnost obrazovne legislative, sprečavaju da uistinu škola postane dostupna svoj djeci.

Današnji obrazovni sistem, pored navedenog, susreće se i s nizom dodatnih teškoća, kao što su: nacionalna - entitetska i kantonalna razjedinjenost i podvojenost na nacionalnom nivou (tri zasebna nastavna plana i programa). Situacija s dva različita "entitetska" modela upravljanja obrazovanjem, te decentraliziranost obrazovanja, po kantonima u FBiH, ne dopušta uspostavljanje jedinstvene politike obrazovanja. Sve ovo na indirektan način doprinosi pojavi društveno neprihvatljivih oblika ponašanja kod učenika.

Preodgoj djece s društveno neprihvatljivim oblicima ponašanja još uvijek se obavlja u specijaliziranim institucijama kao što su odjeli u centrima za socijalni rad (dijagnostičko opservacioni centri). Do sada uglavnom nije poklanjana odgovarajuća pažnja ovim učenicima. Oni su sistemski izolirani i marginalizirani od samog društva i škole. Škola nalazi izlaz u suradnji s centrima za socijalni rad te takve učenike upućuju u njihove službe na preodgoj i resocijalizaciju. Međutim, djelatnost centara je vezana za preventivno djelovanje, odnosno otklanjanje uzroka koji dovode do asocijalnih oblika ponašanja. S obzirom da pomoć ovoj djeci zahtijeva stručni tretman socijalnih radnika, pedagoga i psihologa, veoma često je u centrima onemogućen rad s ovom djecom zbog pomenutog problema. Samo u velikim centrima postoje službe za bračna savjetovanja te službe koje bi radile na preodgoju mladih. Međutim, u malim centrima broj kadrova je veoma mali te nisu u mogućnosti da rade s ovom kategorijom djece. Centar za socijalni rad kao organ starateljstva ima značajnu i veoma važnu ulogu u sferi otkrivanja maloljetničke delinkvencije i njegova je uloga višeslojna. Centar za socijalni rad učestvuje u pripremnom postupku, gdje rasvjetljava socio-ekonomske prilike iz kojih maloljetnik potiče i prepoznaje odgojne potencijale roditelja, obrazovni status maloljetnika i u skladu sa svim tim predlaže odgojnu mjeru koja bi trebalo da bude najpozitivnija za dalji proces resocijalizacije tog maloljetnika. Kada centar predloži odgojnu mjeru i kada sudija za maloljetnike izrekne tu mjeru, onda centar za socijalni rad, ukoliko se radi o mjeri pojačanog nadzora, radi na provođenju tih mjera, djelujući na taj način preventivno. Treba pomenuti da dijete do 14 godina može počinuti bilo koje krivično djelo ali ne može biti krivično odgovorno.

Prema saznanjima iz Ureda ombudsmana, obrazovne i socijalne ustanove su do sada u manjem obimu bile uključivane u aktivnosti na prevenciji društveno neprihvatljivih oblika ponašanja, ali su dugoročne aktivnosti širih razmjera također izostale, iako ih na preduzimanje mjera obavezuje i Zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju kao i Zakon o socijalnoj zaštiti. Roditelji, predškolske ustanove, škole i društvo u cijelosti morali bi voditi stalnu skrb,

odgojno djelovati i provoditi prevenciju od najranijeg djetinjstva, a ne samo kad se uoče smetnje i poremećen psihosocijalni razvitak djeteta.

Praksa pokazuje, a iskustvo nas uči, da rana detekcija organizirano provođenje odgojnih i korektivnih mjera s djecom daju zadovoljavajuće rezultate. Ne poduzmu li se pravovremene korektivne mjere preodgoja, resocijalizacije i rehabilitacije - ti će mladi ljudi jednoga dana postati pravi kriminalci, poglavito ako dođu pod utjecaj odraslih kriminalnih osoba. Mladima se treba više baviti, osigurati im dobre uvjete za racionalno korištenje slobodnog vremena. Njima valja ponuditi zanimljive i atraktivne sadržaje, maksimalno ih okupirati dobro osmišljenim, zanimljivim, zdravim i konstruktivnim aktivnostima.

Umjesto zaključka

S obzirom na navedene etiološke faktore koji utječu na pojavu društveno neprihvatljivih oblika ponašanja, nužno je napomenuti rezultate istraživanja grupe sociologa i kriminalista, koji su u suzbijanju recidivizma maloljetnih počinitelja kaznenih djela došli do zaključka da maloljetni počinitelji kaznenih djela, počinjenih u adolescentskoj dobi, koja u datom trenutku nisu prijavljena, otkrivena i/ili procesuirana, u kasnijim kaznenim djelima sudjeluju s gotovo četiri puta većim postotkom nego ostali maloljetnici. Prethodno navedeno samo je jedan od pokazatelja kako delinkventno ponašanje u najranijoj dobi uveliko doprinosi kriminalnom povratu maloljetnih počinitelja, kao i daljnjem nastavku kriminalne karijere.

Koliku odgovornost snose odrasli u cilju sprečavanja ovih oblika ponašanja govori i sama činjenica da veliki dio kaznenih djela koja su počinili maloljetnici nije prijavljen niti evidentiran na vrijeme. Stoga možemo reći da je uloga odraslih u prevenciji društveno neprihvatljivih oblika ponašanja od izuzetne važnosti kako za samog počinitelja krivičnog djela tako i za cijelu društvenu zajednicu.

- Abstract -

Lately in Bosnia and Herzegovina there is a problem related to increase of non-acceptable behaviors of juvenile children such as different asocial, antisocial, deviant and delinquent behaviors. Need for research on etiological factors of deviant children and finding adequate methods in working with this population is great, by reason of alleviating causal chains and needed innovations in organizing approach-

hes to this problem. Very often neglect of children in their education are seen as a consequence of deficient family, poor economic status or it is linked to juveniles personality and inherited attitudes. Neither one of the mentioned etiological factors can be taken individually but has to be observed together with the others.

In such complex problems which must not be left over to marginalization must be thought of as a preventive and forward-thinking. If adequate preventions fail to be considered in due time, corrective measures in re-education, socialization and rehabilitation of these young persons they will one day become criminals, especially if they fall under influence of older criminals and they will teach them "the work" and for whom they will "work".

Literatura:

1. Ambert, A. (1992) *The efect of children of parents*, New York, Haworth.
2. Buler, Ch. i dr. (1962), *Problemi djetinjstva i učitelj*, Titograd.
3. Bronfenbrenner, U. (1979) *Ekologija ljudskog razvoja*, Cambridge. MA. Harvard University Press, ZZUINS, Beograd.
4. Bratinić, M. (1996) *Paradoksi odgoja*, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb.
5. Canjer, Mraović, I., Fumić, R. (1997). *Struktura obitelji maloljetnih počinitelja razbojničkih delikata u republici Hrvatskoj*. Policija i sigurnost (Zagreb), godina 6, 1997, broj 5-6, str 470-481.
6. Dimitrović, M. (1989) *Škola, porodica i društvena sredina u odgoju djece*, Š. N. Zagreb.
7. Greene, B. (1996) *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*, Alinea
8. Goleman, D. (1997) *Emocionalna inteligencija*, Mozaik knjiga, Zagreb.
9. Henting, H. (1997) *Humana škola*, Educa, Zagreb.
10. Igrić, Lj., Fulgosi-Masnjak, R. (1991) *AAMD skala adaptivnog ponašanja*. Priručnik. Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.
11. Janković, J., Pešić, V. (1988). *Društvene devijacije. Kritika socijalne patologije*.
12. *Naučna knjiga*, Beograd.
13. Janković, J. (1996) *Obitelj i škola u socijalizaciji*, Alinea, Zagreb.
14. Kohlberg, Lawrence, *Moral development. International Encyclopedia of the Social Science*, Crowel, Collier and Macmillan, Inc, 1968, 483-494.
15. Legrand, L (1995) *Moralna izobrazba danas*, Zagreb.
16. Winkel, R. (1996) *Djeca koju je teško odgajati*, EDUCA, Zagreb.
17. Singer, M., Mikšaj-Todorović, Lj. (1993). *Delinkvencija mladih*, Globus, Zagreb.
18. Zvonarević, M. (1981). *Socijalna psihologija*. Školska knjiga, Zagreb.
19. Recommendation Rec (87) 20 of the Council of Europe Committee of Ministers to member states on social reactions to juvenile delinquency
20. UN, 1989. *Convention on the Rights of the Child*. UNICEF. London.

Milenko Kordić

NASTAVNIK U SUSRETU SA ZAHTJEVIMA PRAKSE ODGOJNO-OBRAZOVNE INKLUZIJE¹

*„Uključivanje učenika s posebnim potrebama u redovite škole bez osiguranja neophodnih sredstava i podrške učiteljima je nemoralno i neefikasno.“
(Sapon-Shevin, 1996, 38)*

- Sažetak -

Većina nastavnika ne osjeća se dovoljno educiranim za rad s učenicima s posebnim potrebama. Najčešće iskazuju potrebu za obukom iz okvira metodike rada te usvajanja znanja i vještina koje će unaprijediti njihovu praktičnu aktivnost. Manji broj nastavnika osjećaju se dovoljno educiranim, ali iskazuju nezadovoljstvo što njihovo sudjelovanje u različitim oblicima stručnog usavršavanja, inicijativa i ulaganje u osobni profesionalni razvoj nisu adekvatno verificirani.

Polovina intervjuiranih nastavnika smatra da učenici s posebnim potrebama trebaju pohađati redovite škole. Druga polovina intervjuiranih nastavnika smatra da u današnjim uvjetima u kojima rade osnovne škole uključivanje učenika s posebnim potrebama ne može dati dobre rezultate.

Nastavnici uglavnom verbalno iskazuju svoje zadovoljstvo kvalitetom ostvarene suradnje s drugim nastavnicima, iako je naš dojam da oni funkcioniraju više kao pojedinci, jedan pored drugog, nego kao tim.

Kvalitet ostvarene suradnje s roditeljima učenika je od presudne važnosti za uspjeh u radu s učenicima s posebnim potrebama.

Ključne riječi: inkluzija, educiranost, stavovi, suradnja nastavnika, uključenost roditelja, adhokratična škola.

¹ Ovaj tekst je dio magistarske radnje: Evaluacija prakse uključivanja učenika s posebnim potrebama u redovite razrede osnovnih škola u Hercegovačko-neretvanskoj županiji, koja je lipnja 2004. g. obranjena na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu.

Uvod

Ovaj rad utemeljen je na kvalitativnom istraživanju prakse uključivanja učenika s posebnim potrebama u redovite razrede osnovnih škola. Istraživanje smo obavili u razdoblju od veljače do lipnja 2003. godine u četiri redovite osnovne škole na području Mostara u koje su uključeni učenici koji pohađaju nastavu na temelju prilagođenih programa. Cilj istraživanja bio je analizirati i evaluirati postojeću praksu uključivanja učenika s posebnom potrebama u redovite razrede osnovnih škola. Tom cilju pokušali smo se približiti analizirajući podatke iz zapisnika intervjua s učenicima, nastavnicima i roditeljima te analizom zvaničnih dokumenata. Intervjuirali smo deset učenika s posebnim potrebama, njihove roditelje i nastavnike te predstavnika Ministarstva obrazovanja, ukupno 30 osoba. Intervjuirani nastavnici imali su između 10 i 38 godina radnog iskustva, dvoje je bilo muškog a osmero ženskog spola, dvoje su radili kao nastavnici razredne nastave a osmero kao nastavnici predmetne nastave/razrednici.

Analiza susreta nastavnika sa zahtjevima prakse odgojno-obrazovne inkluzije sadržavat će sljedeće elemente:

1. Analiza educiranosti učitelja koji trenutno rade s učenicima s posebnim potrebama u redovitim razredima osnovnih škola u cilju otkrivanja područja znanja za koje učitelji procjenjuju da im posebno nedostaju.
2. Otkrivanje i predlaganje efikasnijeg načina organiziranja profesionalnog usavršavanja nastavnika u funkciji povećanja zainteresiranosti učitelja za osobni profesionalni razvoj.
3. Analiza stavova nastavnika prema uključivanju učenika s posebnim potrebama kao najznačajnija odrednica prihvaćenosti učenika. Koji su to činitelji koji determiniraju stavove nastavnika?
4. Analiza suradnje između učitelja, drugih uposlenika u školi i izvanje te, posebno, analiza uključenosti roditelja u planiranje i realiziranje sadržaja u radu sa njihovom djecom.

Postoji li suradnja između učitelja, ili oni funkcioniraju kao pojedinci, jedan pored drugog? Tko čini osoblje za podršku učiteljima i učenicima i na koji način se ta podrška realizira? Kvalitet suradnje između učitelja i roditelja?

Značaj uključivanja roditelja kao partnera u rad s njihovom djecom, aktivnosti razreda i rad škole u cjelini.

Rezultati ove analize mogli bi poslužiti unapređenju postojeće prakse uključivanja učenika s posebnim potrebama u redovite razrede osnovnih škola.

Osjećaju li se nastavnici educiranim za rad s učenicima s posebnim potrebama?

Jedan od najčešćih prigovora nastavnika u vrijeme kada se na prostorima Hercegovačko-neretvanske županije počelo pričati i razmišljati o uključivanju učenika s posebnim potrebama u redovite škole bio je da oni nisu osposobljeni za to, da ne vladaju znanjima i vještinama potrebnim za rad s tom djecom. Ovdje se susrećemo s dva problema: prvi je vezan za sadržaj i način pripremanja budućih nastavnika na fakultetima čije bi rješavanje trebalo ići u smjeru osuvremenjavanja nastavnih planova i programa, veće zastupljenosti specijalno-pedagoških znanja, veće zastupljenosti kooperativnog rada studenata, unošenja sadržaja iz područja inkluzivnog obrazovanja i slično; drugi se odnosi na profesionalno usavršavanje već uposlenih nastavnika, pri čemu treba razmišljati o sadržajima obrazovanja, realizatoru i načinu realizacije stručnog usavršavanja i verifikaciji procesa usavršavanja u funkciji motiviranja nastavnika.

Intervjuirali smo nastavnike o tome osjećaju li se spremnim i sposobnim raditi u razredu koji pohađaju učenici s posebnim potrebama. Na temelju analize zapisnika intervjuja možemo reći da se nastavnici u najvećem broju slučajeva ne osjećaju dovoljno educiranim za rad s učenicima s posebnim potrebama. Najčešće iskazuju potrebu za obukom iz okvira metodike rada (kako pristupiti konkretnom djetetu, kako utjecati na njegovo ponašanje, kako ga motivirati za rad i slično). To su znanja iz okvira specijalne pedagogije koju naši nastavnici, u najvećem broju slučajeva, nisu imali mogućnost izučavati tijekom pripremanja za učiteljski poziv. U isto vrijeme, oni nisu imali mogućnost sudjelovati na različitim seminarima, radionicama i sl., organiziranim na temu rada s učenicima s posebnim potrebama te na taj način popuniti praznine u svojim specijalno-pedagoškim znanjima i vještinama. Stručna literatura iz okvira pedagogije, specijalne pedagogije i psihologije koja postoji u školama je veoma oskudna i ne pruža mogućnost za samoinicijativno individualno proučavanje određenih specijalno-pedagoških područja.

Budući su neki rezultati istraživanja pokazali da se najbolji rezultati u profesionalnom usavršavanju postižu s nastavnicima koji već imaju neka iskustva u radu s učenicima s posebnim potrebama (Rose, 2001.), onda bi škole u kojima smo radili ovo istraživanje mogle biti plodno tlo za organiziranje radionica koje bi za cilj imale razvijanje inkluzivnih vrijednosti i programa implementiranja inkluzivnog pristupa u konkretnim školskim uvjetima. Aktivno sudjelovanje nastavnika koji već imaju iskustva u radu s učeni-

cima kojima je potrebna dodatna pomoć, u planiranju sadržaja i načina rada te izvedbi aktivnosti omogućilo bi usmjeravanje sadržaja rada u radionicama prema potrebama koje izvire iz prakse. U konačnici, to bi doprinijelo efikasnosti radionica.

Manji broj nastavnika smatra da imaju dovoljno znanja i vještina potrebnih za uspješan rad s učenicima s posebnim potrebama, ali nastavnici iskazuju nezadovoljstvo time što njihovo sudjelovanje u različitim oblicima stručnog usavršavanja, osobna inicijativa i ulaganje u profesionalni razvoj nisu adekvatno verificirani. Ovo nas suočava s neophodnošću stvaranja modela koji bi povezoao sudjelovanje i aktivnost nastavnika u različitim oblicima stručnog usavršavanja i mogućnost napredovanja u struci. Predviđeni stupnjevi profesionalnog razvoja (mentor, savjetnik i sl.) podrazumijevali bi određene obveze nastavnika, ali bi nosili i određene privilegije i utjecali na visinu plaće. Neiznalaženje adekvatnog načina za verificiranje stručnog usavršavanja nastavnika utjecalo bi na daljnji nastavak pada važnosti usavršavanja u nastavničkoj struci.

E. Avramidis i suradnici su intervjuirajući osoblje uposljeno u jednoj uspješnoj srednjoj školi inkluzivnog opredjeljenja u jugozapadnoj Engleskoj utvrdili postojanje potrebe kod nastavnika za stalnim profesionalnim usavršavanjem. Nastavnici smatraju da je njihova obuka tijekom studija o ovoj problematici bila nedostatna i da su znatno više naučili na radnom mjestu. Po njihovom mišljenju nije dovoljno vladati samo znanjima iz nastavnog predmeta koji predaju već je potrebno razviti određena znanja i vještine za primjenu inkluzivnih programa (strategije poučavanja, prilagodba kurikulu-ma, upravljanje ponašanjem i sl.). Intervjuirani nastavnici iskazuju potrebu za proširivanjem znanja iz oblasti pojedinih razvojnih teškoća i teškoća u učenju te naglašavaju obuku u radu s učenicima s težim teškoćama u ponašanju. Sastanci osoblja koje organizira voditelj Odjela za podršku ocjenjvani su kao veoma korisni. Ti sastanci pružaju mogućnost za međusobno informiranje nastavnika o pojedinim učenicima, zajedničko planiranje i razmjenu ideja. Iako ove sastanke smatraju veoma korisnim, nastavnici iskazuju potrebu za većim uključivanjem u obliku konsultacija i savjetovanja različitih profesionalaca izvan škole (Avramidis i sur., 2002, 156).

R. Rose je intervjuirajući učitelje i ravnatelje osnovnih škola u okviru istraživanja neophodnih uvjeta za uključivanje učenika s posebnim potrebama u redovite osnovne škole našao stalno prisutnu potrebu za dodatnom obukom i zabrinutost zbog nedostatka odgovarajućeg profesionalnog iskustva. Trenutno znanje, razumijevanje i praktične vještine u radu s učenicima s posebnim potrebama u mnogih učitelja su nedostatni. Čini se da se najuspješnija obuka zbiva u uvjetima rada sa školskim timom koji već ima neka is-

kustva u radu s učenicima s posebnim potrebama i koji na temelju toga može usmjeriti proces obuke prema tim učenicima (Rose, 2001, 152-153).

L. Johnson je istraživao utjecaj organiziranja radionica u školama na razvoj inkluzivnih stavova i prakse. Tijekom prva dva dana, radionice su usmjerene na problem vođenja i proces promjene, a tijekom druga dva dana na razvoj školskog plana za implementiranje inkluzivnog pristupa. Svrha radionica je pomoći školama u razvijanju i primjeni inkluzivnog pristupa. U okviru radionica se formiraju tročlani timovi sastavljeni od administratora, učitelja i specijalnog učitelja. Osnovni zaključak studije je da organizirane radionice značajno utječu na stvaranje inkluzivnog okružja u školama. Uspoređujući škole u kojima su organizirane radionice s onima u kojima radionice nisu organizirane, autor je našao značajne razlike u: prisustvu inkluzivnih pogleda i znanja u školama; zastupljenosti diskusija o strategijama razvijanja inkluzivnog pristupa, na sastancima učitelja; primjeni suradničkog poučavanja učitelja i prilagođavanju programa i načina rada. Kada su u pitanju faktori koji ometaju razvoj inkluzivnog pristupa, nisu nađene značajne razlike između škola u kojima su organizirane radionice i škola u kojima radionice nisu organizirane. I u jednim i u drugima najčešće navođeni faktori su: nedostatak osoblja, osjećanje zabrinutosti i straha, problemi u organiziranju rasporeda i nedostatak obuke za osoblje (Johnson, 2000, 282-286).

Najprikladniji oblik stručnog usavršavanja nastavnika u funkciji njihovog profesionalnog razvoja bilo bi organiziranje radionica te rad u okviru manjih skupina s 3-5 članova. Radionice je najbolje organizirati u školama u kojima se već radi s učenicima s posebnim potrebama, što bi omogućilo usmjeravanje sadržaja rada prema zahtjevima prakse.

Otežavajući činitelji ovakvoj provedbi stručnog usavršavanja nastavnika, u funkciji pripreme za rad s učenicima s posebnim potrebama, su veoma teška materijalna situacija u školama i nedostatak podrške od strane nadležnog ministarstva. Da bi se i u ovim teškim materijalnim uvjetima, i borbe većeg broja nastavnika za golo preživljavanje njihovih obitelji, moglo nešto uraditi na planu stručnog usavršavanja, neophodno je stručno usavršavanje vezati s mogućnošću napredovanja u struci, a napredovanje u struci s plaćom nastavnika. Naravno, bilo bi pogrešno određene stupnjeve u profesionalnom razvoju vezati prvenstveno za godine radnog iskustva. Veću važnost za dobivanje određenih stručnih zvanja (mentor, savjetnik, viši savjetnik) ima kvalitet rada u učionici, kolaborativni rad s drugim nastavnicima, oblici stručnog usavršavanja u kojima je pojedinac sudjelovao, sudjelovanje u edukaciji drugih nastavnika, stjecanje višeg zvanja u formalnom sustavu obrazovanja itd.

Stavovi nastavnika prema uključivanju učenika s posebnim potrebama u redovite razrede osnovnih škola

Nastavnik u osnovnoj školi danas je obično ženskog spola (rijetkost je i iznenađenje u zbornicama osnovnih škola sresti muškarca, uzroci ovome su naravno prije svega ekonomske prirode); najčešće se osjeća umornim i istrošenim u susretu s uglavnom nezainteresiranim učenicima i povećanim zahtjevima školske uprave; osjeća se nesigurnim u ovom vremenu neophodnih obrazovnih promjena; svjestan je da se nešto treba mijenjati a nije siguran šta i kako; veoma malo informacija o predstojećoj ili reformi koja je u tijeku stiže do njega; ne osjeća potporu ni školske uprave ni nekog drugog.

Šta osjećaju i misle takvi nastavnici kada im u razred dovedu učenika s teškoćama u učenju ili smetnjama u razvoju, smatraju li da je njemu mjesto tu ili u specijalnoj školi?

Stavove nastavnika o pitanju uključivanja učenika s posebnim potrebama moguće je grupirati u tri skupine. U prvoj skupini su oni koji smatraju da učenici s posebnim potrebama trebaju pohađati specijalne škole. Oni taj stav obrazlažu na sljedeći način: odjeli u specijalnim školama su manji, što nastavnicima omogućava da se više posvete svakom pojedinom učeniku; nastavnici u specijalnim školama imaju posebna znanja potrebna za rad s djecom s posebnim potrebama; uvjeti u kojima rade redovite osnovne škole su veoma teški, učenici s posebnim potrebama se u redovitoj školi osjećaju manje vrijednim.

Nastavnici koje smo razvrstali u drugu skupinu smatraju da u sadašnjim uvjetima rada nije poželjno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redovite škole, međutim oni dozvoljavaju mogućnost da bi u nešto promijenjenim uvjetima rada, u smislu smanjivanja broja učenika u odjelu (do 20 učenika) i proširivanja prostora i vremena za organiziranje slobodnih aktivnosti, to bilo opravdano.

Najveća skupina nastavnika (polovica intervjuiranih) smatra da djeca s posebnim potrebama trebaju pohađati redovite osnovne škole. Razloge za to oni nalaze u pretpostavci da bi pohađanje redovite škole moglo povoljno utjecati na razvoj tih učenika. U isto vrijeme, druga djeca uče da postoje osobe koje se razlikuju od njih, ali koje zbog toga nisu manje vrijedne te razvijaju spremnost za prihvatanje i pomaganje tim osobama. Nastavnici navode preduvjete koje je potrebno ostvariti da bi uključivanje učenika s posebnim potrebama u redovite razrede bilo uspješno: neophodnost kontinuirane suradnje s roditeljima, postojanje osoblja za podršku učiteljima (pomoćni učitelj, pedagog, defektolog, psiholog), osobna zainteresiranost učitelja za

rad s tom djecom, smanjivanje broja učenika u odjelu i osiguranje prostora i vremena za uključivanje učenika u slobodne aktivnosti.

K. Ruoho je istraživao stavove prosvjetnih radnika u BiH prema uključivanju učenika s posebnim potrebama u redovite razrede osnovnih škola. Za prikupljanje podataka služio se anketnim upitnikom. Uzorak su činila 403 ispitanika (nastavnici razredne nastave, predmetni nastavnici, ravnatelji i pedagozi) iz 10 osnovnih škola na području BiH. Osnovni rezultati istraživanja su: prosvjetni radnici u BiH, gledano u cjelini, imaju pozitivan stav prema uključivanju učenika s posebnim potrebama u redovite osnovne škole; stavovi ispitanika se značajno razlikuju, u ovisnosti o vrsti posebnih potreba, pri čemu su najslabije prihvaćeni učenici sa slabijim vidom/slijepi učenici, učenici sa slabijim sluhom/gluhi učenici i autistični učenici; oko dvije trećine ispitanika podržava integraciju učenika s posebnim potrebama u redovite škole (Ruoho, 2003, 218-224).

R. Hastings i S. Oakford istraživali su stavove studenata učiteljskog fakulteta o uključivanju učenika s posebnim potrebama u redovite škole. Istraživanje je izvršeno na uzorku od 93 studenta. Kao istraživački instrument korišten je u tu svrhu konstruirani upitnik. Osnovni zaključak istraživanja jeste da su stavovi studenata, budućih učitelja, prema uključivanju učenika s posebnim potrebama u redovite škole značajno ovisni o vrsti posebnih potreba. Za učenike s emotivnim i problemima u ponašanju studenti su procjenjivali da će vjerovatno imati negativniji utjecaj na drugu djecu, učitelje i školsko okruženje u cjelini, u usporedbi s učenicima s intelektualnim teškoćama pa su i stavovi prema uključivanju tih učenika bili značajno negativniji u odnosu na stavove prema uključivanju učenika s intelektualnim teškoćama.

Isti autori ističu činjenicu da su stavovi učitelja jedan od najznačajnijih činitelja koji određuju uspješnost inkluzivne prakse. Na stavove učitelja prema djeci s posebnim potrebama utječe veći broj faktora, koje je moguće grupirati u tri skupine. U prvoj bi bili činitelji vezani za učenika s posebnim potrebama, posebno vrstu i težinu posebnih potreba. Veći broj studija potvrđuje da su djeca s manje izraženim i manje zahtjevnim posebnim potrebama procjenjivana pozitivnije kao kandidati za uključivanje u redovite škole u usporedbi s djecom s težim teškoćama. U drugu skupinu spadaju varijable vezane za učitelja, kao: kontakt ili iskustvo s ljudima s posebnim potrebama, duljina radnog iskustva u poučavanju. Istraživanja pokazuju da kontakt ili iskustvo s posebnim potrebama, u smislu poznavanja osoba s posebnim potrebama, druženja s njima i slično, ima pozitivan utjecaj na stavove prema uključivanju učenika s posebnim potrebama u redovite škole. Pokazalo se da duljina radnog iskustva učitelja negativno utječe na njihove stavove prema uključivanju učenika s posebnim potrebama. U treću skupinu grupirani su

činitelji vezani za školu. Neke studije su utvrdile da nastavnici koji rade u nižim razredima osnovne škole imaju pozitivnije stavove prema uključivanju učenika s posebnim potrebama u redovite škole u usporedbi s nastavnicima predmetne nastave koji rade u višim razredima osnovne škole (Hastings i Oakford, 2003, 87-94).

Naprijed navedena studija o stavovima prosvjetnih radnika u BiH, koju je vodio K. Ruoho, došla je do sličnih rezultata. Naši intervjui s nastavnicima u okviru ovog projekta također pokazuju pozitivnije stavove nastavnika razredne nastave u odnosu na nastavnike predmetne nastave. Nastavnici razredne nastave su po tradiciji i po svom načinu rada usmjereniji na dijete u cjelini, na odgojnu komponentu u nastavnom procesu, više vremena u usporedbi s predmetnim nastavnicima, pa bili oni i razrednici, provode s djecom i u mogućnosti su da ih bolje upoznaju, spremniji su na prilagođavanje svojih zahtjeva mogućnostima konkretnog djeteta itd. To su osobine koje utječu i na iskazanu veću spremnost učitelja, u usporedbi s nastavnicima predmetne nastave, za prihvatanje učenika s posebnim potrebama.

E. Karna-Lin daje pregled većeg broja istraživanja obrazovne inkluzije i navodi zaključke do kojih su došli Avramidis i Norwich: nijedna od varijabli kao što su spol, iskustvo kontakta, obučenos, obrazovni uzrast učenika, socijalno-politički stavovi i uvjerenja učitelja, uzeti sami za sebe, ne pokazuju se kao postojan i snažan prediktor stavova učitelja; neophodno je izvršiti značajne promjene u školama prije uključivanja učenika s težim teškoćama; s osiguranjem više sredstava i podrške stavovi učitelja postaju pozitivniji; potrebna je izgradnja vanjskog sustava potpore koji bi zadovoljavao potrebe na razini većeg broja škola, izgradnja tima za potporu učenju u školi i individualnu potporu učiteljima (Karna-Lin, 2003, 7). Bilo bi dobro u svjetlu ovih zaključaka razmisliti o uvjetima rada u našim školama i stavovima učitelja prema uključivanju učenika s posebnim potrebama.

Suradnja između nastavnika, stručnih suradnika, profesionalaca izvan škole i roditelja

Suradnja između dviju ili više osoba različitih specijalnosti implicira podjelu sadržaja aktivnosti po određenim oblastima, međusobno usklađivanje aktivnosti između suradnika, isprepletenost i međuovisnost aktivnosti, odgovornost za svoje područje rada, ali i zajedničku odgovornost za ukupne rezultate u radu.

Kako o svojoj suradnji s drugim nastavnicima, stručnim suradnicima u školi, profesionalcima izvan škole i roditeljima razmišljaju nastavnici koje smo intervjuirali?

Većina nastavnika zadovoljna je suradnjom sa svojim kolegama. Uglavnom izjavljuju da su nastavnici koji predaju određene predmete spremni saslušati njihova objašnjenja o djeci iz pozicije razrednika i uvažiti njihove sugestije. Samo jedna nastavnica negativno se izrazila o mogućnosti suradnje sa svojim kolegama.

Neki od nastavnika ističu prelaz učenika iz IV u V razred kada zbog nedovoljne informiranosti nastavnika predmetne nastave, a ponekad i nespremnosti za prilagođavanje, može doći do izraženijih teškoća.

Osim nastavnika, u školama u kojima je realizirano istraživanje, rade i školski pedagozi. Sadržajem svog rada oni su izrazito usmjereni na suradnju s nastavnicima i roditeljima i često je kvalitet suradnje, koju uspiju ostvariti, preduvjet rješavanja određenog problema u radu s učenicima. Nažalost, pedagozi su gotovo redovito nezadovoljni kvalitetom svog rada, prije svega razinom suradnje koju uspijevaju ostvariti s nastavnicima u procesu obavljanja pojedinih sadržaja svog rada.

Nastavnici izražavaju potrebu za suradnjom i podrškom u školskom okruženju ne samo pedagoga već i drugih profesionalaca: pomoćnog učitelja i defektologa.

Ni u jednoj od škola u kojima smo realizirali istraživanje nisu uposleni pomoćni učitelji, koji bi služili kao pomoć nastavniku u razredu i omogućili učenicima kojima je to potrebno da mogu pratiti izlaganje nastavnika, ili sudjelovali vođenjem jedne od skupina u realizaciji grupnog oblika rada u razredu. Ni u jednoj od škola nije uposlen specijalni učitelj (defektolog) koji bi bio u funkciji prilagodbe sadržaja i načina rada učenicima kojima je potrebna dodatna pomoć, te u resursnoj sobi, ili bi u matičnoj učionici sa skupinom, ili s jednim učenikom prorađivao određeni sadržaj.

Nastavnici koje smo intervjuirali ne surađuju s profesionalcima izvan škole. Pomoć koju neki od učenika dobivaju od specijaliziranih stručnjaka (logoped, psiholog, liječnik) ostvaruje se izvan školskih okvira i u organizaciji roditelja, koje na to, istina, mogu potaknuti nastavnici. Ne postoji izravna suradnja između nastavnika i tih stručnjaka.

Jedan od ključnih činitelja koji određuje uspješnost procesa obrazovne inkluzije je osiguranje potrebne podrške nastavnicima i učenicima. Svo osoblje za podršku nastavnicima i učenicima u našim školama svelo se na školskog pedagoga, a postoje škole u kojima nije uposlen ni školski pedagog.

Pogledajmo tko čini osoblje za podršku u jednoj uspješnoj školi inkluzivnog opredjeljenja u Engleskoj. Državna srednja škola Hunfley smještena je

u ruralnom području na jugozapadu Engleske. Pohađa je 675 učenika uzrasta 11-16 godina. Hunfley je od obrazovne administracije označena kao škola prilagođena učenicima sa tjelesnim teškoćama. Obrazovna administracija daje podršku školskim programima usmjerenim procesima restrukturiranja u cilju izlaženja u susret posebnim obrazovnim potrebama učenika. To je vidljivo iz zaista brojnog sastava Odjela za podršku koji čine: voditelj odjela, tri učitelja za podršku, 8 pomoćnih učitelja i školski savjetnik (Avramidis i sur., 2002, 147).

Teško da je uopće moguće govoriti o inkluziji bez osiguranja osoblja za podršku i značajnijeg restrukturiranja procesa poučavanja. Međutim, dodatna pomoć odrasle osobe u razredu ne mora garantirati unapređenje inkluzivnog obrazovanja. Moguće negativne posljedice takve pomoći su: pomoćni učitelj može pomoći učeniku uraditi neki zadatak a da on uopće ne razumije taj zadatak; podrška usmjerena prema unaprijed određenom učeniku može imati za posljedicu obilježavanje tog učenika kao osobe kojoj je stalno potrebna pomoć, što može negativno utjecati na razinu samopoštovanja učenika i rezultate u učenju; u učeniku se može razviti osjećanje ovisnosti o pomagaču i smanjiti potreba za suradnjom s drugim učenicima; nastavnik može prestati osjećati odgovornost za učenika kojem pomaže pomoćni učitelj; nastavnik gubi povratnu informaciju o neprikladnosti određenih zadataka, metoda i organizacijskih oblika nekom učeniku ili učenicima što bi moglo poslužiti unapređenju rada u učionici (Ainscow i sur., 185).

Put za prevladavanje navedenih mogućih negativnih posljedica rada osoblja za podršku u razredu jeste suradnička aktivnost nastavnika i osoblja za podršku u kojoj će svatko znati: sadržaj svog rada, način kako treba raditi i ciljeve koje je potrebno ostvariti. Nedostatak vremena za suradnju i nespremnost nastavnika, ukoliko nisu dodatno stimulirani za rad s učenicima s posebnim potrebama, može se pojaviti kao značajan negativni činitelj u usklađivanju aktivnosti različitih osoba koje rade s učenicima. Nastavnicima je potrebno dodatno vrijeme za sudjelovanje na različitim sastancima s osobljem za podršku u fazi planiranja aktivnosti, vođenje dokumentacije vezane za učenike s posebnim potrebama zahtijeva dodatno vrijeme, sudjelovanje u analiziranju i procjeni ostvarenih rezultata traži dodatno vrijeme.

Kvalitet suradnje između nastavnika i roditelja učenika s posebnim potrebama, isto kao i roditelja drugih učenika, ključni je činitelj uspješnosti procesa obrazovne inkluzije. Intervjuirali smo nastavnike i roditelje o važnosti i stupnju zadovoljstva međusobnom suradnjom.

Odgovore nastavnika možemo grupirati u tri skupine s približno jednakim brojem ispitanika. Nastavnici razvrstani u prvu skupinu ističu veliku važnost redovite suradnje i izražavaju svoje zadovoljstvo kvalitetom ostva-

rene suradnje s roditeljima. Ta suradnja ostvaruje se s mamama, a očevi djece kojima je potrebna dodatna pomoć vrlo rijetko komuniciraju s nastavnicima. Mame djece s posebnim potrebama najčešće pomažu učenicima u učenju. Nastavnici raspoređeni u drugu skupinu naglašavaju značaj dobre suradnje s roditeljima, ali ističu svoje nezadovoljstvo kvalitetom ostvarene suradnje. Najčešće su nezadovoljni zbog isuviše rijetkog dolaženja roditelja u školu i nedovoljnog uključivanja u proces učenja njihove djece kod kuće. Nastavnici razvrstani u treću skupinu ne naglašavaju posebno značaj kvalitetne suradnje s roditeljima niti izražavaju zadovoljstvo ili nezadovoljstvo suradnjom koju su ostvarili s roditeljima učenika.

Pogledajmo kako roditelji učenika kojima je potrebna dodatna pomoć razmišljaju o svojoj suradnji s nastavnicima. Većina roditelja (mama) koje smo intervjuirali bila je uglavnom zadovoljna suradnjom s nastavnicima, iako je svaka od njih u svom iskustvu imala primjere nesprijetnosti nekih nastavnika za izlaženje ususret potrebama njihove djece. Manji broj intervjuiranih roditelja iskazao je nezadovoljstvo ostvarenom suradnjom s nastavnicima.

Ružica (mama): *Nisam zadovoljna količinom sadržaja koji Snježana uspije da nauči. Čini mi se da škola, učitelji nisu našli dovoljno prostora i vremena za dopunski rad sa Snježanom (...) Mislim da se ukupno stanje u školama negativno odražava i na rad sa ovom djecom.*

Gordana (mama): *Ja sam se uvijek osjećala kao teret, uvijek sam osjećala kao da smetam. Svi drugi rade po istom programu, samo mi trebamo nešto posebno, specijalno(...) Ja njima (nastavnicima) nisam ni govorila o svojim saznanjima o Ani(...) zato što to nisu ni očekivali ni tražili od mene.*

Sadržajem i kvalitetom svog obrazovanja u procesu pripreme za učiteljski poziv nastavnici nisu obučeni za timski rad. Oni su usko specijalizirani za određena područja (nastavne predmete) ili uzrast učenika i usmjereni prema nastavnom programu i učeniku. Kada je u pitanju odnos prema drugim nastavnicima, oni funkcioniraju kao pojedinci, jedan pored drugog, ali ne i kao tim. U nešto drugačijem položaju nastavnici se nađu kada imaju ulogu razrednika, što od njih traži ne samo brigu o nastavnom predmetu koji predaju nego i skrb o učeniku u cjelini i suradnju s drugim nastavnicima.

U našim osnovnim školama u koje su uključeni učenici s posebnim potrebama sve osoblje za podršku učenicima, učiteljima i roditeljima svodi se na školskog pedagoga. Nedostatak ostalog osoblja za podršku na školskoj razini (pomoćni učitelji, specijalni učitelj) i gradskoj razini (psiholog, logoped, dječiji psihijatar) veoma negativno utječe na stavove nastavnika prema uključivanju učenika s posebnim potrebama u redovite razrede i rezultate koji se ostvaruju u procesu uključivanja.

Većina intervjuiranih nastavnika iskazuju uglavnom svoje zadovoljstvo suradnjom koju ostvaruju s drugim nastavnicima i školskim pedagogom iako bi se u suštini njihov rad mogao odrediti kao rad pojedinaca, jednog pored drugog, koji rade svoj dio posla i odgovorni su samo za njega. Rad tih pojedinaca usklađen je s određenim pravilima ponašanja koja postoje u školi i koja se usvajaju manjim dijelom tijekom studija, a većim djelom tijekom rada u školi.

T. Skrtić je raspravljajući o neuspjehu IDEA-e (Individuals with Disabilities Education Act) iz 1990.g. ustvrdio da su istraživanja pokazala da djeca s posebnim potrebama integrirana u redovite razrede nisu integrirana u punom značenju te riječi, ni u obrazovnom ni u socijalnom pogledu. Implicitni cilj IDEA-e je škola u kojoj multidisciplinarni timovi sastavljeni od nastavnika, drugih profesionalaca i roditelja surađuju kako bi osmislili individualne programe za učenike i suradnički rješavaju obrazovne probleme, tj. adhokratična škola. Problem je u tome što je ovaj cilj u suprotnosti s unutarnjom profesionalnom birokratskom strukturom škola kao izvedbenih organizacija u kojima svaki profesionalac radeći sam izvodi konvencionalne standardne postupke. Uzroci neuspjeha IDEA-e su: prvo, pokušaj unošenja promjena u školsku organizaciju koje bi išle u smjeru adhokratičnosti putem korigiranja i proširivanja pravila postupanja, tj. implicitna pretpostavka o školi kao mašinskoj birokraciji, što ne odgovara stvarnosti; drugo, odgovornost za razvoj učenika je podijeljena između jednog ili više nastavnika redovite škole i osoblja za podršku, međutim suradnja neophodna da se objedini program poučavanja i odgovornost za razvoj učenika u suprotnosti je s profesionalnom birokratskom strukturom škola (Skrtić, 1999, 212-213).

Angažiranost roditelja, iskazana redovitošću kontaktiranja s nastavnicima i stalnošću sudjelovanja u procesu učenja prilagodbom sadržaja i načina učenja osobinama i sposobnostima njihove djece, pokazala se veoma značajnim činiteljem u ostvarenju uspjeha u radu s učenicima s posebnim potrebama u uvjetima u kojima se kod nas pristupilo uključivanju učenika s posebnim potrebama u redovite razrede. Naše uvjete uključivanja učenika kojima je potrebna dodatna pomoć mogli bismo odrediti kao skoro potpuni izostanak bilo kakve podrške nastavnicima, učenicima i roditeljima: nepostojanje osoblja za podršku, izostanak organiziranog stručnog usavršavanja iz okvira inkluzije u obrazovanju, izostanak materijalne nadoknade nastavnicima za uloženi trud i vrijeme, nepostojanje povezanosti između nastavnika različitih škola koji rade s učenicima s posebnim potrebama itd. Čini se da značaj aktivnosti roditelja postaje to veći što su kvalitet i organizacija rada u školi slabiji.

Zaključak

U školama u kojima smo realizirali istraživanje rade nastavnici i školski pedagozi. Drugog uposlenog osoblja (specijalni učitelj, pomoćni učitelj, logoped, psiholog) za podršku nastavnicima i djeci s posebnim potrebama nema. Rad osoblja za podršku jedan je od ključnih faktora mogućnosti realiziranja obrazovne inkluzije i njene uspješnosti u praksi. Naravno, postojanje osoblja za podršku nije i dovoljan uvjet uspješnosti inkluzivnog pristupa. Moglo bi se reći da je to neophodan uvjet, da je vrlo teško, gotovo nemoguće, bez osoblja za podršku izvršiti restrukturiranje rada u učionici te organiziranjem individualnog i različitih modaliteta grupnog rada osigurati kontinuiranu aktivnost učenika, dostupnost nastavnog sadržaja, međusobnu suradnju učenika u procesu učenja i doživljavanje uspjeha. Postojanje osoblja za podršku ne garantira uspješnost inkluzivnog pristupa ukoliko ne dođe do značajnih promjena u organizaciji rada u školi i, posebno, rada nastavnika u učionici. Promjene koje se trebaju odigrati idu u smjeru razvijanja suradničkog rada nastavnika i osoblja za podršku iz škole i šire zajednice, potenciranja kooperativnih aktivnosti učenika tijekom nastavnog procesa te uključivanja roditelja i samih učenika u procese planiranja, realiziranja, praćenja i procjene uspješnosti odgojno-obrazovnog rada.

- Abstract -

Most teachers believe that they are not educated properly for the work with students with special needs. Frequently they express their need for additional training within proper working methodology in order to achieve knowledge and skills which will improve their professional work. Some of them feel educated enough, but express their displeasure for not being recognized as experts, in other words their professional development and individual initiative; efforts and improvement are not validated in adequate way.

Half of interviewed teachers believe that children with special needs should be included in regular classrooms. The other half of interviewed teachers believes that inclusion of children with special needs in regular classrooms can not give good results.

Although teachers are pleased with the quality of their cooperation with other teachers, the impression is that they operate more as individuals, one besides the other, and less as a team.

Quality of teacher/parents cooperation is crucial for work with students with special needs to be successful.

Literatura:

1. Ainscow, Mel i drugi, *Posebne potrebe u učionici*, UNESCO.
2. Avramidis, Elias et al. (2002), *Inclusion in action: an in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the southwest of England*, International journal of inclusive education, 2/2002: 143-163.
3. Hastings, Richard & Oakford, Suzanna (2003), *Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs*, Educational psychology, 1/2003: 87-94.
4. Johnson, Lewis (2000), *Inservice training to facilitate inclusion: An outcomes evaluation*, Reading & Writing Quarterly, 16/2000: 281-287.
5. Karna-Lin, Eija (2003), *Inclusive education in the light of the recent research*, the article presented at Regional conference on inclusive education, Sarajevo, may 2003.
6. Rose, Richard (2001), *Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs*, Educational review, 2/2001, 147-155.
7. Ruoho, Kari (2003), *Prosvjetni radnici u Bosni i Hercegovini i inkluzija učenika sa posebnim potrebama*. Inkluzija u školstvu BiH (Zbornik radova), Sarajevo, TEPD.
8. Sapon-Shevin, Mara (1996), *Full inclusion as disclosing tablet: Revealing the flows in our present system*, Theory into practice, 1/1996, 35-41.
9. Skrtic, Thomas (1999) *Learning disabilities as organizational pathologies*. In: Sternberg, Robert & Spear-Swerling, Luise (ed.), *Perspectives on learning disabilities*, Colorado, Westview Press.

PRIPREMA ZA NASTAVNIČKI POZIV KAO ANDRAGOŠKI ZADATAK U VREMENU OBRAZOVNE REFORME

- Sažetak -

Implementacija inkluzivnog obrazovanja zahtijeva stvaranje jedne nove škole koja će moći zadovoljiti individualne potrebe velikog broja različitih učenika, što podrazumijeva i zadovoljenje potreba učenika koji pokazuju određene poteškoće u svom razvoju. Stvaranje nove škole traži prije svega od nastavnika nova znanja, sposobnosti i vještine i postavlja ga u jednu novu i drugačiju ulogu. Nameće se pitanje da li je nastavnik današnjice spreman za uspješno igranje nove uloge, da li je bazična priprema za nastavnički poziv koncipirana ka razvoju nastavnika kao inkluzivnog nastavnika. U skladu s tim, ovaj rad ima prvobitnu namjeru da ukaže na način edukacije nastavnika za podučavanje djece u inkluzivnoj školi.

Ključne riječi: reforma obrazovanja, edukacija nastavnika, djeca s posebnim potrebama, specijalna pedagogija, resursni nastavnici.

Uvod

Inkluzivno obrazovanje je ideja koja polako ali sigurno mijenja čitavu koncepciju odgoja i obrazovanja mladih naraštaja u našoj zemlji. Jedno od ključnih pitanja u proučavanju inkluzivnog obrazovanja bi bilo da li uspješnost inkluzije uistinu zavisi od ličnosti nastavnika ili nastavnici, zapravo, nemaju neophodnu podršku društva i stručnjaka kako bi njihov pokušaj inkluzije djece s posebnim potrebama rezultirao uspjehom. Ako se nastavnicima pruži mogućnost da se maksimalno razvijaju u polju svoje profesije, ne zanemarujući činjenicu da su i oni ljudi sa svim svojim (ipak ograničenim) snagama i ne bez slabosti, postoji šansa da inkluzivno obrazovanje istinski postane naša realnost, i da se učini prvi korak ka stvaranju društvene zajednice u kojoj su svi članovi ravnopravni i prihvaćeni.

Biti nastavnik je jedna od najtežih i najodgovornijih profesija u svakoj društvenoj zajednici. Jedno od najkontroverznijih pitanja u obrazovanju je: Koji ljudski kvalitete čine uspješnog nastavnika? Jedan od mitova koji se na ovu temu najduže zadržao je onaj koji kaže da bi nastavnik trebao posjedovati sve one plemenite vrline i biti bez ljudskih slabosti. Susret sa školom i nastavnikom predstavlja za dijete izlazak iz porodičnog okruženja i prvi susret sa širom društvenom zajednicom. Nastavnik je taj koji stvara uvjete za maksimalan i svestran djetetov razvoj, ne umanjujući ovim značaj porodice u razvoju djeteta.

Reforma obrazovanja

Ideja inkluzivnog obrazovanja u našoj zemlji naglasak stavlja na dječija prava, posebno na pravo obrazovanja pod istim uvjetima za svu djecu. To zahtijeva stvaranje jedne nove škole koja će moći zadovoljiti individualne potrebe velikog broja različitih učenika, što podrazumijeva i zadovoljenje potreba učenika koji pokazuju određene poteškoće u svom razvoju. Stvaranje nove škole traži prije svega od nastavnika nova znanja, sposobnosti i vještine i postavlja ga u jednu novu i drugačiju ulogu.

U vezi s reformom obrazovanja najčešće se spominje uključivanje djece s posebnim potrebama u redovne tokove odgojno-obrazovnog procesa na svim nivoima i zadovoljenje njihovih potreba. Postoje brojne situacije u kojima se mogu dobiti informacije o pojmovnom određenju djeteta s posebnim potrebama, prilagođavanju nastavnog procesa individualnim potrebama učenika kako bi ti isti učenici bili u poziciji da se svestrano razvijaju a ujedno budu uspješni i sretni u školskom okruženju.¹

Jedna od kategorija posebnih potreba djece / učenika je i nedovoljna razvijenost saznajnih sposobnosti. Svjesni svih izazova koji se javljaju tokom odgoja i obrazovanja ove kategorije djece, a imajući u vidu činjenicu da je nastavnik ipak taj koji se svakodnevno susreće s ovim izazovima, smatramo da profesionalnom angažmanu, (do)edukaciji u reformi obrazovanja na ovom specifičnom području nije posvećena dovoljna i zaslužena pažnja.

Dodatno zabrinjava činjenica da je sve više odgojno zapuštene i djece iz subkulturnih sredina, koja jesu djeca s posebnim potrebama i koja se u našoj

¹ Ima vrlo malo radova koji se bave tematikom nastavnikovih potreba, vjerovatno što je opće prihvaćeno mišljenje da je nastavnik odrasla, zrela osoba osposobljena za svoju profesiju, a logičnim slijedom dešavanja maturacije i učenja i superiorniji u odnosu na svoje učenike (eliminirajući u ovoj konstataciji negativan aspekt superiornosti).

društvenoj sredini kategorišu kao djeca s nedovoljno razvijenim saznavnim sposobnostima, tačnije, prema Pravilniku o kategorizaciji i razvrstavanju djece pripadaju kategoriji mentalno retardirane djece. U porastu je tzv. porodična (sociokulturna) retardacija, koja zahvata oko 75% svih osoba s nedovoljno razvijenim saznavnim sposobnostima, a koje najčešće funkcionišu na nivou lake mentalne retardacije. Ova djeca se u pravilu edukuju u tzv. redovnoj osnovnoj školi. Njihovo zaostajanje nije prepoznato na vrijeme niti na pravi način i ova djeca su svoj najraniji razvojni period prošla sa vršnjacima bez odgovarajućih i neophodnih odgojno-obrazovnih stimulusa. Kada ta djeca postanu učenici, nastavnik bi trebao biti sposoban da prepozna posebnost, i da što je moguće više adekvatnim oblicima rada nadoknađuje propuštene razvojne etape, ispravi društveno neprihvatljive obrasce ponašanja, da bude poželjan model identifikacije za učenika, i obrazuje učenika na način da taj učenik bude i sretan i uspješan.

Nemoguće je ne postaviti pitanje da li je nastavnik spreman za ovu novu i vrlo tešku ulogu; odnosno koje su to potrebe nastavnika tokom preuzimanja nove uloge. Ne zaboravimo da i nastavnik treba zadovoljiti svoje potrebe kako bi bio uspješan i u isto vrijeme uspostavio i održao svoje mentalno zdravlje. Dodajući uz novu ulogu (a pritom znajući da je promjena najteži proces ljudskog bivstvovanja) i procjenu nastavničke profesije koja vrlo često nosi negativan predznak, i time se spuštajući na ljestvici društvenog priznanja jedne profesije, trebali bismo biti svjesni neophodnosti podrške i pomoći nastavnicima kako bi oni bili u mogućnosti u svom odjeljenju pružiti optimalne uvjete za maksimalan razvoj svakog svog učenika ponaosob.

Uprkos činjenici da je reforma obrazovanja u punom jeku, (ne)očekivano se javlja velik broj ekskluzija djece s posebnim potrebama iz općih osnovnih škola. U skladu s reformom obrazovanja, sve više djece s poteškoćama u razvoju (počinju da) pohađaju nastavu u redovnim odjeljenjima općih osnovnih škola, ali to više zavisi od odluke samog nastavnika nego što je to sistematski riješeno. U situacijama kada se daje mišljenje o školovanju određenog djeteta nije nebitno ni to da li se ono nalazi kod odgovarajućeg nastavnika, što se ne smije prihvatiti kao dalja praksa. Nameće se pitanje da li ovo podrazumijeva da uspješnost inkluzije uistinu zavisi od ličnosti nastavnika ili nastavnici, zapravo, nemaju neophodnu podršku društva i stručnjaka kako bi njihov pokušaj inkluzije djece s posebnim potrebama rezultirao uspjehom.

Ako prihvatimo konstataciju da djeca koja uče zajedno, uče i da žive zajedno, trebamo biti svjesni uloge i značaja nastavnika koji svakodnevno uči zajedno s djecom, pripremajući različite dječije individuueme za budući zajednički život, ugrađujući svu svoju osobnost u organizaciju i realizaciju zaje-

dničnog života odjeljenja (za početak) nadajući se da će se taj život rasplamsati u široj društvenoj zajednici.

Obrazovanje odraslih kao kočioni ili pokretački sistem obrazovnoj reformi

“Poznata je činjenica da škola vrijedi onoliko koliko vrijede nastavnici koji rade u njoj.” (Stojaković, 2002.) “Eduikator je najvažnije sredstvo edukacije(...) Ne odgaja metoda nego odgajatelj(...) Svaka je edukacija neprestano obogaćivanje vlastite osobnosti(...) Svi su ljudi samo ljudi. Najveći problem svake edukacije je, dakle, edukator.” (Gruden, 1997.)

Jedan od ključnih zaključaka do kojih se došlo nakon diskusija problema svrstanih u poglavlje nazvano “Ususret posebnim/različitim edukativnim potrebama: učiniti inkluzivno obrazovanje realnošću” na Svjetskom forumu o edukaciji održanom u Dakaru 2000. godine glasi: “Uloga edukacije edukatora postaje ključna u razvoju inkluzivnog obrazovanja.” (Savolainen, Kokkala & Alasuutari, 2000.)

U novije vrijeme se dešava promjena uloge kako nastavnika tako i učenika. Pred nastavnikom se postavljaju novi i sve teži zahtjevi, pri čemu nastavnik dobija centralnu ulogu u razvoju ideje *škola za sve* - ideja vodilja za individualizaciju i inkluziju u obrazovanju. Smatramo da uvijek treba imati na umu da je u odjeljenju jedan nastavnik ili u nekim slučajevima jedan nastavnik i jedan asistent (eventualno dva) i velik broj učenika, koji su svaki za sebe posebne ličnosti.

Nova, centralna uloga nastavnika u razvoju inkluzije zahtijeva, kako je istakao Nithi Muthukrishna, transformiranje programa profesionalnog razvoja u sistem inkluzivnog razvoja. (Savolainen, Kokkala & Alasuutari, 2000.) Autor izlaže problematiku i važnost organizovanja edukacije nastavnika u skladu sa zahtjevima inkluzije, na nivou općeg i stručnog usavršavanja i obrazlaže nedostatak potpuno separirane specijalne i opće edukacije nastavnika.

U inkluzivnom odjeljenju nastavnik dobija nove kompetencije. Inkluzivni nastavnik dobija neke nove teške uloge za čije ispunjavanje je potrebno obrazovanje u širem kontekstu.

Tokom svog redovnog dodiplomskog studija (ili kako se može pronaći u literaturi preservice education), nastavnici u najvećem procentu dobijaju znanja i vještine neophodne za svestrani razvoj prosječnih učenika, pri čemu se i dalje (čak i u uvjetima reforme obrazovanja) najviše pažnje poklanja razvoju intelektualnih kapaciteta mladih naraštaja. O ovoj problematici autori-

ca Zdenka Gruden piše: “Klasično obrazovanje edukatora nije dostatno. Kod klasičnog je obrazovanja edukatora istaknuta pretežno kognitivna strana pristupa edukantu. Takva edukacija stvara prosvjetne djelatnike koji pokazuju veliko formalno znanje. No često se događa da oni nezrelu emocionalnu i moralnu dimenziju svoje osobnosti skrivaju iza raznih obrambenih mehanizama, najčešće intelektualizacije, racionalizacije ili reaktivne formacije. Edukant je frustriran takvim edukatorom i njegov razvoj je na krivom putu, ali ništa se ne može promijeniti jer njegov edukator posjeduje uvjerenje o velikom (teorijskom) poznavanju svoje struke.” (Gruden, 1997.)

Kada se govori o edukaciji nastavnika, koji ima zadatak odgojiti i obrazovati različite / jedinstvene mlade individuumne, neophodno je istaći problematiku kojom se bavi pomenuta autorica, prim. dr. Zdenka Gruden u svojoj knjizi “Edukacija edukatora”. U pomenutoj knjizi autorica povezuje pedagogiju i psihoterapiju i piše o “psihoterapijskoj pedagogiji – spoj racionalnog i emocionalnog, svjesnog i nesvjesnog, stvarnog i maštovitog”. Prema ovoj autorici, i pedagogija i psihoterapija imaju “sličan zadatak – izgraditi primjerenu osobnost te isti objekt – dijete”, ali dok se pedagogija bavi racionalnim i pravilima, psihoterapija pokušava odgonetnuti ono skriveno u duševnom životu čovjeka, što je i suštinski pokretač ponašanja. Ratna dešavanja u Bosni i Hercegovini, činjenica da se postratni sindrom javlja pet do deset godina nakon nehumanih postupaka i činjenica da svaki rat ima za posljedicu povećanje broja djece rođene s teškoćama u razvoju, najrazličitijih uzroka i manifestacija, i dodatno tempo savremenog života i stalne promjene, govori u prilog činjenici da je u školama sve veći broj djece s različitim psiho-fizičkim teškoćama, a vrlo često i sami roditelji i nastavnici pokazuju određene teškoće psihološke prirode. Slična situacija je i u susjednoj Hrvatskoj. Ipak je nastavnik prije svega čovjek, neponovljiv individuum sa svojim vrlinama i manama, ostvarenim i neostvarenim snovima. Baš zbog činjenice da su i nastavnici samo ljudi spomenuta autorica se već pet godina posvećuje edukaciji edukatora / nastavnika, fokusirajući se na (često zaboravljenu) samu ličnost nastavnika. Nastavnik se svakodnevno susreće s isfrustriranim roditeljima, učenicima, kolegama i nadređenima; a treba da ispuni cilj svog poziva i oblikuje društveno poželjnu mladu osobu. Najčešće nastavnici nisu educirani da rješavaju životne nedaće svojih učenika i njihovih roditelja, nisu educirani da rade u timu, a uz sve to nisu osposobljeni da se oslobađaju svakodnevno doživljenog stresa i nisu osposobljeni za sopstvenu promjenu i nadogradnju. Zbog svega navedenog autorica daje praktične primjere edukacije nastavnika u smislu intervencije i u njegovoj emocionalnoj dubini; sposobnosti kooperativnosti; prepoznavanja, razumijevanja i u nekim slučajevima otklanjanja teškoća učenika; razumijevanje važnosti i načina rada s roditeljima; ali i osvješćivanja nastavnikovih

doživljaja i osjećanja tokom rada kao i metode prevazilaženja svakodnevnih stresnih situacija.

Autor Petar Stojaković, u svojoj knjizi "Psihologija za nastavnike" (2002.), posebnu pažnju poklanja nastavniku i njegovoj pripremi za nastavnički poziv. "Jer, ma koliko bili dobro razrađeni ciljevi i zadaci svakog predmeta i dobro urađeni programi i udžbenici, opremljeni kabineti i slično, **neće puno pomoći ako nastavnik ne doživljava zadovoljstvo i radost u svom radu ili nije dovoljno osposobljen za svoj poziv.**" (Stojaković, 2002)

Autor nije posebno istakao neophodnost reorganizacije pripreme za nastavnički poziv, u cilju zadovoljenja individualnih edukativnih potreba studenata (budućih nastavnika). Ako je cilj pripreme prihvatanje činjenice da je svaki čovjek jedinstven, neponovljiv individuum, i da su ljudi a posebno djeca različiti po mnogim karakteristikama, a da je nastavnik taj koji treba organizirati nastavu prema svakom, različitom djetetu, postavlja se pitanje kako će budući nastavnici to ostvariti; ako su svi ljudi različiti kako je moguće da su studenti homogena grupa. Može se postaviti pitanje koliko onda dodiplomska edukacija "guši" individualnost / različitost budućih nastavnika, naglašavajući razvoj sličnih karakteristika koje trebaju omogućiti da garnitura nastavnika ostvaruje iste ciljeve.

Cilj obrazovanja odraslih: profesionalna i personalna svestranost

"UNESCO (odavno) ukazuje na važnost početne izobrazbe i stalnog stručnog usavršavanja učitelja, te potrebu stalnog i sustavnog istraživanja o osposobljavanju učitelja. UNESCO je u 'Preporuci o statusu učitelja' (Pariz, 1966.) ukazao na to da se ulaz učitelja u profesiju mora ostvariti preko stažiranja pod nadzorom iskusnih učitelja kako bi postigao potpunu profesionalnu kompetentnost. On se na taj način priprema za samostalan rad i stjecanje visokih profesionalnih standarda u struci. Uspješnost stažiranja objelodanjuje se samostalnom pripremom i izvedbom nastavnog sata." (Grupa autora, 1995.) Nemoguće je ne postaviti pitanje koje se odnosi na konstruktivno rješavanje konflikata koji nastaju tokom vođenja nastavnika – pripravnika koji želi da u nastavu uvede novine, posjeduje podatke do kojih se došlo najnovijim istraživanjima u polju edukacije, a mentor je nastavnik „starog kalibra“. Ovo je vrlo čest problem nastavnika novajlija i trebalo bi se pozabaviti i ovim (problemom).

Iako se dodiplomska edukacija nastavnika razlikuje od zemlje do zemlje u smislu dužine trajanja studija, koncepcijsko-organizacijskoj i programskoj

strukturi, “opće je opredjeljenje u svijetu da studijski program razredne nastave mora imati sljedeće temeljne sastavnice: a) općeobrazovnu i jezičku skupinu predmeta; b) strukovno-obrazovnu (akademska) skupinu predmeta iz kojih će učitelj poučavati; c) pedagoško-psihološko područje (estetsko, tjelesno, tehničko, glazbeno) s metodikama; d) školsku praksu”. (Grupa autora, 1995.)

Šta o edukaciji nastavnika kažu autori iz drugih zemalja: “Attilio Monasta, sveučilišni profesor u Firenci, ukazuje na to da pri izobrazbi učitelja valja imati na umu određene zadatke koje će se kasnije postavljati pred učitelja. Navest ćemo neke od njih: učitelj u tijeku radnog vijeka treba sustavno izmjenjivati studij, rad u razredu i istraživački rad; sastavni dio izobrazbe učiteljima mora biti ovladavanje stranim jezicima; učitelj mora biti osposobljen za korištenje mreže izvora znanja, kako bi određene informacije usklađivao i selekcionirao (u smislu usmjeravanja i doziranja prema učeniku); učitelj bi morao prihvatiti multikulturnu i interkulturnu ulogu, koja je jedan od temeljnih zahtjeva suvremenog svijeta, sve do rješavanja nacionalnih problema u svijetu (državi i regiji); koristiti u radu demokratska načela, (...) Collin N. Power ukazuje da za učitelja nije dovoljno samo poznavati osnovu profesije već su, također, važne i sposobnost odličnog komuniciranja, socijalne vještine te upotreba odgovarajućih metoda podučavanja.” (Grupa autora, 1995.)

Programi edukacije nastavnika imaju za cilj podučiti kako se podučava. Proces je blisko vezan za sadržaj. Edukacija nastavnika je također fokusirana na predmete koji će se podučavati, na učenje, na učenike i na škole i društvo. (Griffin, 1999.)

Stav sveučilišnog profesora Attilija Monaste koji “ukazuje na to da pri izobrazbi učitelja valja imati na umu određene zadatke koje će se kasnije postavljati pred učitelja”, na vrlo koncizan način daje smjernicu za reorganizaciju početne edukacije za budući poziv nastavnika – ako će budući nastavnik imati zadatak da podučava djecu s posebnim potrebama u redovnom odjeljenju, onda bi trebao biti osposobljen za taj zadatak, onda bi već u početnoj edukaciji trebao biti bar djelimično osposobljen kao inkluzivni nastavnik.

Najčešće ponavljane kritike tradicionalnim programima edukacije nastavnika u Sjedinjenim Američkim Državama, tokom prošlog vijeka, uz napomenu da se iste kritike mogu uputiti i upućene su bosanskohercegovačkom modelu pripreme budućih nastavnika, uključuju sljedeće:

- neodgovarajuće trajanje studija
- fragmentiranje / komadanje
- neinspirativne metode podučavanja
- površan kurikulum
- tradicionalna viđenja školovanja (Griffin, 1999.)

Autorica Linda Darling-Hammond posebnu pažnju poklanja edukaciji nastavnika za XXI vijek. Iako je njen rad nastao u prošlom vijeku, i ona govori o edukaciji nastavnika za budućnost, tj. sljedeći / trenutni (XXI) vijek, problemi kojima se ona bavi još uvijek su aktuelni u našoj sredini. Ako se većina reformista slaže u stavu da je za uspješnost reforme američkog obrazovnog sistema od krucijalne važnosti povećanje stručnosti i efektivnosti nastavnika, moglo bi se reći da je to od krucijalne važnosti i za reformu obrazovanja u Bosni i Hercegovini, jer su ipak nastavnici ti koji se svakodnevno u praksi bave odgojem i obrazovanjem mladih naraštaja.

U svakoj diskusiji o pripremanju nastavnika za budući poziv, centralno mjesto zauzima odlučivanje za koje djelovanje je neophodno da nastavnici budu pripremani. Ako nastavnik treba osigurati uspješnost u učenju učenika koji imaju različito predznanje i različite stilove učenja, potrebno je da taj nastavnik bude i dijagnostičar i strateg koji dobro poznaje proces učenja i posjeduje veliki repertoar metoda podučavanja. Prema istraživanjima u Americi, današnji nastavnik će u prosječnom odjeljenju koje broji 25 učenika imati najmanje četvero ili petero učenika sa specifičnim edukativnim potrebama. To implicira neophodnost nastavnikove osposobljenosti da razvije kurikulum i strategije podučavanja kako bi odgojno-obrazovni proces zadovoljio širok krug različitih individualnih potreba učenika i istovremeno uspješno koncipiranje rada s različitim porodicama u skladu sa principima određene društvene zajednice. Aktuelne reforme obrazovanja također kreiraju širi krug uloga koje nastavnik ima tokom razvoja kurikuluma i vrednovanja učeničkih dostignuća: saradnja i mentorstvo drugim nastavnicima i bliska saradnja s porodicama i postojećim agencijama u zajednici.

Gore navedeno je u uskoj vezi s težnjama Nacionalne komisije za podučavanje i budućnost Amerike: svako dijete bi trebalo imati pravo da ga podučava brižan, kompetentan i kvalifikovan nastavnik, a svaki nastavnik bi trebao uživati pravo na visokokvalitetnu pripremu i stalni profesionalni razvoj.

Na osnovu navedenog, postavlja se pitanje: Šta to nastavnici trebaju znati da bi podučavali sve učenike prema novim standardima?

1. Nastavnici trebaju na nov način shvatiti **sadržaj svoga predmeta**, što bi im omogućilo da ga organiziraju na način da učenici mogu stvarati korisne kognitivne mape tokom učenja.
2. Shvatanje sadržaja predmeta na navedeni način omogućava postavljanje osnove za **upoznavanje pedagoških činjenica**, što nastavnicima pruža sposobnost prezentacije određenih ideja kako bi bile pristupačne drugima.
3. Opisivanje izjava i ponašanja učenika i osmišljavanje produktivnih iskustava za učenike zahtijeva znanje o **razvoju** – ponašanje i mišljenje djece i adolescenata, šta oni pokušavaju dostići, u čemu oni pronalaze interesovanje, šta oni već znaju i najčešće poteškoće određenog uzrasta.
4. Podučavanje zahtijeva razumijevanje **razlika** koje mogu biti vezane za kulturu, jezik, porodicu, zajednicu, spol, prethodno školovanje, ili neke druge faktore koji uvjetuju iskustva ljudi, a isto tako razlike se mogu javiti zbog razvojnog nivoa inteligencije, preferiranih stilova učenja, ili specifičnih teškoća učenja.
5. Prethodna stavka daje dobru osnovu za formiranje **pedagoškog saznavanja učenika**, koje raste kako nastavnik otkriva na koji način određeni učenici misle i zaključuju, u čemu imaju problema, na koji način najbolje uče, i šta ih motiviše.
6. Potrebno je da nastavnici uoče važnost razumijevanja **motivacije** kao kritičan trenutak podučavanja.
7. Potrebno je da nastavnici posjeduju određene vrste znanja o **učenju**.
8. Potrebno je da nastavnici budu osposobljeni za formiranje i korištenje širokog spektra tehnika **vrednovanja / ocjenjivanja** kako učeničkog znanja tako i evaluacije učeničkih stilova učenja.
9. Navedeno također zahtijeva adekvatno upravljanje **strategijama podučavanja** prema različitim stilovima učenja i različitim svrsishodnim naglašenim ciljevima učenja.
10. Potrebno je da nastavnici poznaju **resurse kurikuluma i tehnologije**.
11. Potrebno je da nastavnici imaju znanja o **saradnji** s učenicima i među njima, roditeljima i drugim nastavnicima.²
12. I, na kraju, potrebno je osposobiti nastavnike za **analizu i promišljanje** o sopstvenom djelovanju kako bi se mogli vrednovati efekti podučavanja, i prečešljati i unaprijediti instrukcije. (Griffin, 1999.)

² Ovo je vrlo važan segment pripreme za nastavnički poziv, jer mnogi autori ističu problem dodiplomske edukacije koja obučava nastavnika da radi kao individualac - profesionalac zatvoren u svom razredu.

Pristup edukaciji nastavnika

		PROCES	
		Konstruktivan	Nekonstruktivan
SADRŽAJ Nekonstruktivan	Konstruktivan	I	II
	Nekonstruktivan	III	IV

(Tabela preuzeta iz: Griffin, 1999; 153.)

Kvadrant I uključuje programe ili grupe u kojima se koriste konstruktivni pristupi tokom pripremanja edukacije nastavnika za konstruktivno podučavanje. Smatra se da je konstruktivizam, bez obzira na sadržaj, najefektivniji pristup za edukaciju nastavnika. Sadržaj ciljeva konstruktivnog pristupa edukacije nastavnika se kreće oko metoda davanja instrukcija budućim ili nastavnicima koji već rade, kako bi stvarali konstruktivne razrede i podučavali na konstruktivan način. Fokus je na metodama, dizajniranim tako da pomognu nastavnicima da razviju shvatanje prirode konstruktivnog učenja i podučavanja. Proces edukacije nastavnika na pomenuti način uključuje korištenje konstruktivnih metoda u edukaciji kako budućih tako i nastavnika koji već rade. Edukatori nastavnika često koriste procese konstruktivne edukacije nastavnika (pedagoška sredstva vođenja dijaloga, razvijanje smislenih zadataka i “pružanje razloga” učesnicima), s ciljem da prikažu na koji način žele da njihovi studenti (budući nastavnici) podučavaju u svojim odjeljenjima. (Griffin, 1999.)

Kvadrant II uključuje programe ili grupe u kojima je sadržaj konstruktivne pedagogije, ali je instruktivni pristup, naprimjer, predavanje.

Kvadrant III uključuje tradicionalne forme edukacije nastavnika, u kojima sadržaj nije povezan s konstruktivnim pristupom edukacije nastavnika.

Kvadrant IV uključuje situacije u kojima će nekonstruktivni sadržaj podučavanja biti primijenjen u uvjetima konstruktivnog procesa podučavanja.

TEI (Teacher Education Institute - Institut za edukaciju nastavnika) je osnovan u SAD 1981. godine i trenutno edukuje nastavnike u 50 država SAD-a, a program instituta se smatra jednim od najboljih u svijetu za edukaciju nastavnika budućnosti. Ovaj institut je osnovan radi zadovoljenja potrebe nastavnika za kvalitetnom edukacijom kako bi usvojili praktične, provjerenе vještine i metode i na taj način ostvarili pozitivne i stvarne promjene u odnosu i interakcijama s učenicima i kolegama. U osnovi programa instituta je isticanje ljudskih faktora i integracija tehnologije kao najvažnijih izazova današnjice s kojima se susreću nastavnici. Problemi čovječanstva postaju sve kompleksniji, zahtijevajući i sve viši nivo profesionalnih vještina. Uključivanjem određenih sadržaja iz programa ovog instituta mogli bi se približiti cilju edukacije budućih nastavnika kao profesionalaca koji će moći adekvatno odgovoriti različitim edukativnim potrebama učenika. Smatramo da je moguće implementirati određene sadržaje u Nastavni plan i program Pedagoške akademije kako bi nastavnici bili osposobljeni za što efikasnije ostvarivanje zadataka i ciljeva svoje profesije. Oblasti koje se proučavaju tokom tri semestra:

I. Nacrt edukacije koji se odnosi na ljudski faktor

- Prevencija nasilja u školi
- Disciplina uz uvažavanje
- Efikasna organizacija učionice (novo)
- Inkluzija
- Ličnost inteligentnog nastavnika
- Usklađivanje s učenicima današnjice
- Rješavanje konflikata u školi i učionici
- Školska dostignuća i donošenje odluka bazirano na položaju
- Samoprocjena nastavnika
- Kontrola stresa kod nastavnika
- Podučavanje nadarenih i talentovanih učenika
- Podučavanje i učenje grupnim oblikom rada: ključ uspjeha
- Obuka za efikasnost nastavnika
- Nastavnici i roditelji: dobijanje i održavanje podrške roditelj

Od 2004. godine uvode se nova područja edukacije nastavnika:

- Akciono istraživanje u učionici
- Podučavanje stvaralaštvu i kreativnosti

II. *Nacrt edukacije koji se odnosi na oblast tehnologije*

- Nastavnici upoznaju kompjutere
- Nastavnici upoznaju i integrišu birokratiju
- Nastavnici upoznaju i integrišu multimedijalna sredstva
- Podučavanje putem Interneta
- Integracija tehnologije u kurikulum jezika i oblasti čitanja

(http://www.teachereducatioYcom/graduate_courses.htm)

Inkluzivni pristupi u podučavanju odraslih

U mnogim zemljama, podučavanje nije reprezentativno u smislu postojanja različitih etničkih grupa, jezičkih zajednica i onesposobljenja prisutnih u populaciji, što zahtijeva pripremanje strategije i ujedno opominje. Za velik broj nastavnika, sama priprema za poziv nije povezana s pravom prirodom nastavničkog posla i uvjetima u kojima oni rade; odnosno postoji razdvajanje teorije i prakse. Početna edukacija inkluzivnih nastavnika zahtijeva metode koje su same po sebi inkluzivne. U nekim institucijama koje se bave edukacijom nastavnika, kako na Sjeveru tako i na Jugu, edukatori edukatora / nastavnika pokušavaju studente podučavati sadržaju koji se odnosi na aktivno učenje u različitim razredima, koristeći pasivne metode koje ne uzimaju u obzir porijeklo i iskustva nastavnika. Mnogi kursevi edukacije nastavnika obuhvataju inkluziju kao izdvojene sesije, obično povezane s učenicima s onesposobljenjima ili onima koji pripadaju kategoriji učenika s posebnim edukativnim potrebama, umjesto da se ovaj pristup edukaciji provlači kroz sve kurseve.

Skoro sve zemlje nastavljaju da podržavaju **potpuno odvojenu edukaciju redovnih i specijalnih nastavnika, što obeshrabruje razvoj inkluzivnih pristupa podučavanju**. U nekim slučajevima kvalifikacije ne dopuštaju nastavnicima specijalistima da podučavaju u redovnim odjeljenjima. Navedeno treba dovesti do porasta spoznaje da bilo koji specijalista treba pohađati osnovnu opću obuku.

Jedan od važnih koraka u stvaranju objektivnih uvjeta za implementaciju ideje inkluzije jeste shvatanje potrebe uvođenja, i samo uvođenje, sadržaja specijalne pedagogije u programe redovne edukacije nastavnika. Godine

1998. u Sarajevu je održana Međunarodna konferencija “O potrebi uvođenja sadržaja specijalne pedagogije u programe redovne edukacije nastavnika”, na kojoj su svoj doprinos dali mnogi priznati stručnjaci iz naše zemlje i inostranstva.

U Nastavni plan i program Pedagoške akademije u Sarajevu, Odsjek za razrednu nastavu, 2000. godine je uvršten nastavni predmet Specijalna pedagogija (ovo je slučaj i na Pedagoškoj akademiji u Zenici). Studenti koji se pripremaju za budući poziv nastavnika prate nastavu specijalne pedagogije u trajanju od dva semestra (VII i VIII semestar). Ovo podrazumijeva da su se realizovali napori da se trajanje studija produži na četiri godine, čime završeni studenti dobijaju zvanje profesora razredne nastave. Sedmični fond časova za ovaj predmet je 2+1 (predavanje i vježbe), a cilj je “da studenti ovladaju znanstveno-teorijskim osnovama i spoznajama o općim i posebnim karakteristikama osoba s posebnim potrebama; stručna savjetodavna aktivnost u timskom radu; rad sa roditeljima s ciljem njihove socijalne integracije”. (NPP PA) Analizirajući nastavni sadržaj navedenog nastavnog predmeta uočavamo činjenicu da je terminom "osobe s posebnim potrebama" obuhvaćena kategorija osoba sa smetnjama u razvoju. U okviru navedenog nastavnog predmeta teorijski i praktično se izučavaju sljedeća područja: oligofrenopedagogija, tiflopedagogija, surdopedagogija, logopedija, ortopedagogija, sociopedija i višestruka oštećenja.

Cilj navedenog nastavnog predmeta je već istaknut, a zadaci koje ovaj predmet treba ispuniti su sljedeći:

- "da se studenti upoznaju s predmetom, ciljevima, zadacima i definicijom specijalne pedagogije;
- obraditi sve grane specijalne pedagogije (mentalna retardacija, surdopedagogija, tiflopedagogija, logopedija, ortopedija, poremećaji u ponašanju, djeca sa multipli/više poremećaja, te autistična djeca);
- upoznavanje i potpunije usmjerenje u shvatanju karakteristika osoba s posebnim potrebama i mogućnostima njihovog odgoja, obrazovanja i rehabilitacije;
- upoznavanje s razvojnim karakteristikama osoba s posebnim potrebama predškolske dobi, osnovnoškolske i srednjoškolske dobi, kao i individualnim karakteristikama osoba s posebnim potrebama u odnosu na mogućnosti njihove rehabilitacije”.

(NPP Pedagoške akademije Univerziteta u Sarajevu, Odsjek za razrednu nastavu, 2000.)

Ovako koncipiran sadržaj predavanja pruža studentima – budućim nastavnicima usvajanje osnovne terminologije vezane za područje specijalne pe-

dagogije i uvodi ih u problematiku određenih grana specijalne pedagogije i određenim specifičnim metodama rada s djecom prema njihovim smetnjama u razvoju. Iako sam naziv ovog nastavnog predmeta implicira jedno odvojeno specifično / specijalno područje pedagogije, budući nastavnici se izučavanjem ovog predmeta moraju obučiti i kao inkluzivni nastavnici jer kroz sadržaj vježbi iz navedenog nastavnog predmeta usvajaju osnovu specifičnosti praktičnog rada s djecom s posebnim potrebama u svom budućem redovnom odjeljenju.

Iako se budući nastavnici detaljno pripremaju i osposobljavaju za metodicu rada s prosječnom djecom, treba napomenuti da to nije dovoljno i odgovarajuće za rad s djecom s posebnim potrebama, jer u skladu s posebnim potrebama ove djece postoje i posebni zahtjevi u metodici rada s određenom kategorijom posebnih potreba.

Uvođenjem nastavnog predmeta Specijalna pedagogija učinjen je veliki korak u reformi obrazovanja, ali to nameće i dva pitanja:

1. Da li su poslije završenog četverogodišnjeg studija za profesora razredne nastave, u kojem je specijalna pedagogija zastupljena s dva semestra, nastavnici u potpunosti spremni da prihvate dijete s posebnim potrebama u redovna odjeljenja redovne osnovne škole (u postojećim uvjetima odgojno-obrazovne prakse), imajući u vidu činjenicu da se defektolozi educiraju za rad s osobama s posebnim potrebama iz područja jedne kategorije posebnosti četiri godine?

2. Drugo pitanje bi se odnosilo na postojanje potrebe detaljnijeg izučavanja jedne velike kategorije djece koja nemaju smetnje u razvoju, ali koja imaju posebne potrebe u odnosu na odgojno-obrazovni proces, čime bi se zadovoljilo načelo da su ljudi različiti (ne drugačiji), što daje bazu filozofije poimanja edukacije različitih ljudi.

Ovako koncipirana edukacija budućih nastavnika omogućava da oni postanu kompetentniji za detaljnu opservaciju učenika u odjeljenju, što bi trebalo rezultirati ranom i pravilnom identifikacijom posebnosti i prvi korak ka koncipiranju nastave prema svakom pojedinačnom učeniku. Ovakva situacija bi trebala omogućiti da djeca s određenim prolaznim ili minornim različitostima u svom razvoju dožive uspjeh i osjećaj pripadnosti u svom školskom okruženju.

Uvođenje i realizacija ovako koncipiranog nastavnog predmeta Specijalna pedagogija pruža mogućnost da se organizuje i realizuje osposobljavanje studenata – budućih nastavnika za **resursne nastavnike**, tj. redovne nastavnike koji su osposobljeni za specifičnosti rada s djecom koja imaju lakši stepen specifične razvojne smetnje. Na koji način bi redovni nastavnici postajali resursni nastavnici? Uz postojeći nastavni predmet Specijalna pedago-

gija, svaki student bi trebao pohađati nastavu jednog izbornog predmeta (koji je obavezan i traje dva semestra paralelno s nastavnim predmetom Specijalna pedagogija), koji bi sadržavao predavanja, vježbe i praksu koji se odnose na jednu ili više grana specijalne pedagogije (odnosno koje obuhvaćaju najčešće kombinacije razvojnih smetnji kod djece; naprimjer: nedovoljna razvijenost sazajnih sposobnosti i smetnje govora...). Cilj ovog izbornog predmeta bi bio: osposobljavanje studenata za praktičan rad s djecom s određenom kategorijom posebnih potreba i članovima njihove porodice. Izborni predmet bi trebao biti baziran tako da pruži studentima odgovarajuća najnovija dostignuća u metodici rada s djecom s određenim razvojnim smetnjama. Dalje, studenti bi izučavanjem ovog izbornog predmeta trebali steći određena znanja iz medicine, tj. studenti bi trebali biti upoznati s najčešće postavljenim dijagnozama bolesti kod određenih kategorija razvojnih smetnji, jer određena bolest ili sindrom upućuju na moguće pojave u razvoju, a u vezi s mogućnostima odgoja, obrazovanja i osposobljavanja za život i rad pojedinog djeteta.

Zaključna razmatranja

Umjesto zaključka, prezentirat ćemo ono što jedna nastavnica izdvaja kao najbitnije potrebe, na osnovu sopstvenog iskustva, za uspješno podučavanje djece s posebnim potrebama u inkluzivnom odjeljenju:

1. Doedukacija, jer dodiplomski studij ne priprema nastavnika za svakodnevni izazov podučavanja djece s posebnim potrebama u inkluzivnom odjeljenju.
2. Posebni programi doedukacije nastavnika za detaljnu opservaciju učenika sa MR, osnovama reedukacije psihomotorike, pisanje individualnog edukacionog plana i programa.
3. Postojanje stručnog tima, kao tima podrške inkluzivnom nastavniku.
4. Podrška kolektiva škole u kojem radi inkluzivni nastavnik u svim segmentima rada.
5. Stvaranje standarda za rad u inkluzivnom odjeljenju.

- Abstract -

Implementation of inclusive education requests creation of a new school that could satisfy individual needs of a great number of different students, considering meeting needs of those students who have some developmental difficulties. Designing a new school, first of all, requests teacher with new knowledge, new skills

and abilities, giving a new and different role of the teacher. The question is: „Is the teacher of present time ready for successful performance of this new role? Is the basic preparation for the teacher's vocation conceived in such manner to prepare him to be an inclusive teacher?” According to that, the main purpose of this work is to show the form of education for teachers who are engaged in an inclusive classroom / school.

Literatura:

1. Griffin, A. G.; (1999); The Education of Teachers; NSSE; Chicago.
2. Gruden, Z.; (1997); Edukacija edukatora, Medicinska naklada, Zagreb.
3. Grupa autora; (1995); Europska orijentacija hrvatskog školstva, Školstvo u svijetu II; Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb.
4. Međunarodna konferencija o potrebi uvođenja sadržaja specijalne pedagogije u programe redovne edukacije nastavnika – Izvještaj – Sarajevo, RD Trgovina, grafički sektor, Sarajevo, 1998.
5. Nastavni plan i program: Odsjek za razrednu nastavu, Univerzitet u Sarajevu, Pedagoška akademija u Sarajevu, Sarajevo, 2000.
6. Savolainen, H., Kokkala, H. & Alasuutari, H.; (2000); Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality; Ministry for Foreign Affairs of Finland, Department for International Development Cooperation & Niilo Maki Institute, Helsinki.
7. Stojaković, P.; (2002); Psihologija za nastavnike; Media centar, Banja Luka.
http://www.teachereducatioYcom/graduate_courses.htm

RAZVOJ PROFESIONALIZMA U RADU S NADARENIMA

- Sažetak -

Nadarenim pojedincima se još od davnina posvećivala posebna pažnja bilo institucionalna ili individualna kao rezultat entuzijazma pojedinaca koji su bili svjesni mogućnosti razvoja darovitih učenika. Briga za otkrivanje i razvoj nadarenih posebno je intenzivirana pedesetih i šezdesetih godina prošlog stoljeća. Danas u većini razvijenih zemalja institucionalno se organiziraju obuke ili treninzi za rad s nadarenima. Nastavnik nadarenih učenika mora posjedovati izrazit stepen motiviranosti i entuzijazma kako bi mogao ostvarivati izuzetne rezultate.

Nekoliko istraživanja provedenih u Americi ukazuju da mnogo bolje rezultate ostvaruju nastavnici koji su završili obuku za rad s nadarenima od onih koji to nisu.

Nastavnik nadarenih učenika treba se konstantno stručno usavršavati i unapređivati kvalitet svoga rada.

Ključne riječi: nadarenost, talenat, profesionalizam, stručno usavršavanje, razvoj, efikasnost, produktivnost.

Uvod

Inkluzivna edukacija pored uključivanja djece s određenim poremećajima u razvoju (djeca s oštećenjem vida, sluha, govora, mentalnih sposobnosti itd.), zatim diskriminirane (zbog različite kulture, religije, jezika, spola, boje kože) i socijalno zapuštene djece, odnosi se i na rad s nadarenom djecom. Nadareni učenici spadaju u kategoriju djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama te im je potrebno pristupati s posebnom pažnjom.

Nastavnicima su uvijek bili izazov nadareni i talentirani učenici. Njima se od davnina posvećivala posebna pažnja. Ipak, tek u XX stoljeću osniva-

ju se akademske discipline koje osiguravaju profesionalnu obuku za poučavanje djece velikih potencijala.

U nekim državama je potrebna posebna univerzitetska diploma za rad s nadarenim učenicima, dok se u drugima od nastavnika zahtijevaju samo želja i entuzijazam za rad s takvom populacijom. Većina razvijenijih zemalja prakticira izdavanje posebnih certifikata za rad s nadarenima, koji služe kao dodatak univerzitetskoj diplomi.

U Americi, preko stotinu univerziteta nudi različite studije za obuku nastavnika za rad s nadarenim učenicima. Njihovi nastavnici imaju mogućnost za stručno usavršavanje i za profesionalni razvoj u sljedećim institucijama:

- *Ljetni instituti - period obuke je 4-6 sedmica.*
- *Demonstrativni centri - centri u kojima nastavnici mogu istraživati i učiti gotovo o svim problemima s kojima se suočavaju u radu s nadarenim učenicima.*
- *Servisni centri za određenu regiju - centri koji služe za udovoljavanje potreba nastavnika u nekoliko obrazovnih područja.*
- *Koledži i univerziteti (Jenkins, Friedman, et al., 1983.).*

Kada je riječ o brizi za otkrivanje i razvoj darovitosti u našoj državi, ne možemo biti previše sretni i zadovoljni (Muminović, 2003.; Arslanagić, 2001.).

Rezultati koje ostvaruju naši nadareni učenici na međunarodnim takmičenjima i smotrama ukazuju da smo država s velikim intelektualnim potencijalima. Međutim, svi ti uspjesi i priznanja naših nadarenih učenika rezultati su entuzijazma pojedinaca a ne sistema kojim se regulira problem otkrivanja i razvoja darovitosti.

Naši nastavnici koji rade s nadarenim učenicima nemaju mnogo mogućnosti za stručno usavršavanje u ovoj oblasti. Čak i u dodiplomskom studiju ova oblast je, uzimajući u obzir njen značaj, zapostavljena i zanemarena.

Prilikom istraživanja faktora razvoja nadarenih matematičara¹ utvrdio sam da se njihovi nastavnici gotovo nikako ranije nisu teorijski ni praktično susretali s ovom oblašću. Samo su dva nastavnika čitala doktorsku radnju prof. dr. Šefketa Arslanagića, dok su ostali rekli da uopće nisu ništa čitali iz oblasti darovitosti.

¹ Istraživanje sam proveo 2003. i 2004. godine. Riječ je o kvalitativnom istraživanju u kome su analizirani faktori razvoja deset učenika nadarenih za matematiku od njihovog rođenja do momenta istraživanja. Uzorak istraživanja su činili još i roditelji te profesori matematike ispitanika.

Sve ove činjenice ukazuju na prazninu u našem obrazovnom sistemu te upućuju na potrebu za radovima ovakve i drugih vrsta.

Ovim radom ćemo pokušati pomoći našim nastavnicima u njihovim nastojanjima na boljem i kvalitetnijem radu s nadarenim učenicima. Pokušat ćemo najprije prikazati različite pristupe određenju i poimanju darovitosti. Zatim ćemo prezentirati različita mišljenja i konsenzus stručnjaka iz ove oblasti o tome kakve osobine treba da krase nastavnike nadarenih učenika, kako bi oni mogli efikasno raditi s ovom populacijom. Također, pokušat ćemo predstaviti mogućnosti razvoja vještina pri radu s nadarenim učenicima, kao i karakteristike produktivne prakse pri radu s njima. Na kraju ćemo izvesti zaključke i prezentirati korištene reference.

Rad, u svakom slučaju, može mnogo doprinijeti našim nastavnicima u njihovom stručnom usavršavanju i profesionalnom razvoju u oblasti darovitosti.

Poimanje darovitosti

Pojmovima “nadaren”, “talenat”, “genijalac”, “kreativan” pristupalo se na više načina, s različitih gledišta i s različitim ciljevima. Ponekad se dolazilo i do različitih rezultata istraživanja i različitih zaključaka. Sve ovo govori o kompleksnosti problema nadarenosti pa zbog toga neki autori smatraju da ne postoji cjelovita teorija o nadarenima (Gojkov, 1999.; Knežević-Florić, 1999.).

Najčešće se za darovitost upotrebljavaju pojmovi “nadarenost” i “talenat”. Određeni autori ne prave razliku među tim pojmovima, dok ih drugi različito definiraju. U *Pedagoškoj enciklopediji* (1989.) ne nalazimo razliku među tim pojmovima:

Darovito, talentovano, obdareno dete – istorijski gledano, darovitom decom najpre su pod uticajem Termana, koji je prvi sistematski poučavao obdarenu decu, smatrana deca sa visokom intelektualnom sposobnošću (u smislu opšte darovitosti), zatim deca čiji su rezultati trajno visoki u mnogim oblastima (Viti, Witty), a potom se težište stavlja na kreativne procese, da bi se sa razvojem psihologije ličnosti u definiciji darovitog deteta naglasak stavio na “jedinствен skup crta ličnosti” (Milinković) kao distinktivnu karakteristiku darovitosti. Darovitom (talentovanom) decom takođe se smatraju ona sa izuzetno razvijenim specijalnim sposobnostima kao što su: muzičke, likovne, dramske i sl. Darovitost je mnogostrana, raznovrsna i povezana sa celokupnom ličnošću deteta, može postojati u različitom ste-

penu i kvalitetu i pod dejstvom stimulativnih uslova moguće ju je kontinuirano razvijati.

M. Čudina-Obradović (1991.) nadarenost definira na sljedeći način:
"Nadarenost je neobičnost, iznimnost ponašanja koja se ogleda u kvalitetnijem, boljem, značajnijem rezultatu ili produktu nego što ga postižu ostali pojedinci sa sličnim karakteristikama."

Ejub Čehić (1998.) je koristio tri termina:

- talentiranost,
- nadarenost i
- obdarenost.

Obdarenu djecu karakterizira sposobnost da sve predmeta u školi savladaju bez većih poteškoća. Jednostavno, sve im ide. Ova djeca se teško opredjeljuju u izboru škole i zanimanja. Njihov problem je u tome što ih sve interesira, pa u svom izbornom zanimanju ne postižu maksimum.

Kada je u pitanju pojam "talenat", pod njim se podrazumijeva manifestacija potencijalne darovitosti. Njime se označava područno-specifična darovitost, npr., matematički talenat, talenat u muzici, talenat u umjetnosti, talenat u likovnom stvaralaštvu, talenat u jezičkim sposobnostima.

Enciklopedijski rječnik pedagogije (1963.) donosi sljedeću definiciju pojma talenat:

Talenat – prirodna sposobnost koja pojedincu omogućuje visoko dostignuće u određenom području, npr. u muzici, matematici itd. Pod talentom se podrazumijeva sposobnost koja je već razvijena. Sama mogućnost ili tendencija da se takva sposobnost razvije naziva se dispozicijom.

Pored pojmova "nadaren" i "talentiran" susrećemo i pojmove "genijalnost" i "kreativnost".

Genije je pojam koji unutar pojma "darovitosti" ima dva značenja. Oba su značenja povezana sa shvatanjem vrlo visokog stepena sposobnosti. Unutar psihometrijske definicije terminom "genijalac" označeni su ljudi čiji je koeficijent na testovima inteligencije viši od 160.

Danas je pojam "genije" u ovom statističko-psihometrijskom smislu napušten i upotrebljava se termin "izuzetno visoko nadaren". Uočeno je da izuzetno daroviti imaju neke specifične karakteristike (superosjetljivost, superkritičnost i sl.), što im, za razliku od ostalih darovitih, stvara određene teškoće u društvenoj adaptaciji.

Drugo značenje pojma genije odnosi se na osobu koja tokom dužeg razdoblja stvara djela koja imaju značajan i dugotrajan uticaj na ljudsku misao i dostignuća. To su djela koja u shvatanju ili razumijevanju zakona prirode

i umjetnosti najčešće znače prodor, zaokret ili postavljanje stvari “naglavačke” (Drašković, 1998.).

Kada je riječ o kreativnosti u svim shvatanjima i definicijama ovog pojma, zajednička su dva elementa:

- kreativni pojedinac uočava, vidi, doživljava i razmišlja na nov, neuobičajen, originalan način;
- kreativan pojedinac proizvodi nove, neuobičajne, originalne ideje i djela (Muratović, 2003.).

Društveni značaj identifikacije i razvoja darovitosti

Briga o nadarenima ne predstavlja nikakvu novost. Njima se još od davnina posvećivala posebna pažnja, bilo institucionalna ili individualna, kao rezultat entuzijazma pojedinaca koji su bili svjesni mogućnosti razvoja darovitih (i mogućnosti njihovog doprinosa društvu), kao i njihovog propadanja, odnosno gubljenja u masi. Tako je, npr., Platon pozivao društvo da posveti posebnu brigu odgoju “svijetle djece” bez obzira na socijalni status njihovih roditelja.

Također, stari Grci su vrlo cijenili svoje dijalektičare, a Rimljani svoje graditelje.

U XVI stoljeću Italijani su se ponosili svojim umjetnicima, u XVII Nijemci svojim kompozitorima, a Englezi u XIX stoljeću svojim književnicima. Svi su ostavili trajne uspomene ne samo društvenoj zajednici u kojoj su živjeli već cijelom čovječanstvu.

U američkom obrazovnom sistemu prepoznajemo krajnju ozbiljnost rješavanja spomenutog pitanja. Oni imaju škole koje pohađaju samo nadareni učenici, a nastavni planovi i programi prilagođeni su njihovim potencijalnim sposobnostima. Također, u okviru redovnih škola postoje odjeljenja formirana od nadarenih učenika. U zadnje vrijeme naglašavaju uključivanje (inkluziju) takve djece u redovne razrede i kreiranje individualiziranih edukacionih planova (IEP-Individualised Educational Program) za svako uključeno dijete.

Briga o nadarenima je posebno naglašavana u vremenima krize, u vremenima kada je trebalo naciju izvesti iz ekonomskih, socijalnih ili kulturnih neprilika.

Prepoznavanje navedenih problema zajedno s potrebom iskusnije radne snage kreiralo je osjećaj krize i depresije kod američkog naroda (Engblada, 1987).

Identifikacija i razvoj nadarenih u sovjetskom obrazovnom sistemu dosegli su izuzetan značaj pedesetih i šezdesetih godina prošlog stoljeća. Političari i znanstvenici su bili saglasni o važnosti brige o nadarenima. Štaviše, političari su posredstvom psihologa nametnuli dogmu da je uspjeh potpuno uvjetovan utjecajem okruženja, a ne genetski. Oformili su specijalne škole za nadarene, a poseban značaj su pridavali razvoju matematičke darovitosti i prirodnim znanostima, jer su im oni najviše doprinicali razvoju nuklearnog i drugog oružja, istraživanju svemira i ekonomskom razvoju.

Dodatni motiv za ovakvo interesovanje za nadarene bila je i utrka u razvoju s Amerikom i drugim razvijenim zemljama.

U Velikoj Britaniji posljednjih nekoliko godina sve državne škole posvećuju sistematsku brigu darovitoj djeci. Djeca u školu polaze s pet, a izuzetno bistra i s četiri godine, ali su način rada, organizacija odgojno-obrazovnog procesa i prostori u kojima djeca borave vrlo promišljeno prilagođeni potrebama djece. Posebna naobrazba učitelja za rad s darovitima i prilagođenje djetetu putem tzv. obogaćenog kurikuluma, omogućuju stjecanje više znanja, koja se postavljaju šire uključivanjem srodnih područja i produbljuju istraživačkim pristupom. Prije svih ostalih zadaća, u školi se vodi računa o razvijanju pozitivne slike o sebi i samopoštovanju djeteta. Privatne škole za darovitu djecu (od 3. do 13. godine) osobito brinu za njihove posebne potrebe (angažiranjem mentora za pojedina umjetnička područja, stručnjaka za pojedina znanstvena područja, psihologa specijaliziranog za rad s darovitima i sl. (Cvetković-Lay, 1995.).

Zanimljivo je spomenuti mišljenje Jamesa Gallaghera, nekadašnjeg predsjednika *Svjetskog vijeća za edukaciju nadarenih i talentiranih* (World Council for Gifted and Talented education), koji kaže da briga o nadarenima nije jedinstvena karakteristika američkog društva, već da je ona iskazivana i u mnogim drugim društvima. On vjeruje da postoje dva bitna faktora koji doprinose manjem ili većem zanimanju za razvoj nadarenih:

- nacionalni interes za intelektualne resurse i
- privilegija političke filozofije (Engblada, 1987.).

Društvo mora imati osobe s velikim sposobnostima koje će se sukobiti s brzim promjenama i kompleksnošću svijeta. Posebna nastojanja moraju biti uložena kako bi se identificirali, razvili i koristili ljudi superiornih sposobnosti.

Briga o razvoju nadarene djece karakteristika je svakog kvalitetnog obrazovnog sistema jer, upravo, nadarene osobe su nadograditelji civilizacijske tekovine i širenja kulture, a koliko sredina u kojoj žive brine o njihovom razvoju mjerilo je njene uklopljenosti u savremene civilizacijske tokove.

Izuzetni rezultati na internacionalnim takmičenjima iz različitih oblasti i rezultati s raznih sajмова inovatora pokazatelji su postojanja izuzetnog intelektualnog potencijala u bosanskohercegovačkom društvu. Međutim, briga za identifikaciju i razvoj nadarenih učenika rezultat je motiva pojedinih entuzijasta, koji su imali nezatnu društvenu podršku, te su čak doživljavali i neprijatnosti pri traženju materijalne potpore.

Naše društvo, svjesno situacije u kojoj se nalazi, treba ozbiljnije pristupiti identifikaciji i razvoju darovitih i poduzeti neodložive korake ka ostvarenju tog uzvišenog cilja. Istina je da pred našim obrazovnim sistemom postoje određeni problemi objektivne prirode, koji se ne mogu tako lako i brzo riješiti, ali pitanje nadarenih ne bi nikako smjelo biti zapostavljeno. Ulaganje u razvoj nadarenih jeste najisplativije društveno ulaganje, jer se vjeruje da će to oni višestruko nadoknaditi svojom kreativnošću. Smatramo da državu ne bi mnogo koštalo da oformi stručne timove, koji bi radili na identifikaciji i razvoju darovitih u saradnji s njihovim nastavnicima i profesorima.

U savremenom svijetu nadarenim pojedincima, posebno nadarenoj djeci, posvećuje se sve veća pažnja. Njihov doprinos društvu je dokazan i kristalno jasan, a pretpostavlja se da njihovo vrijeme tek dolazi u ovom stoljeću, stoljeću u kome se očekuju radikalne promjene u naučnom, ekonomskom, društvenom i tehnološkom razvitku. Stoga su u posljednjih nekoliko godina intenzivirane aktivnosti na proučavanju i razvoju fenomena darovitosti.

Kako su mnoge razvijene zemlje naglašavale i intenzivirale identifikaciju i razvoj darovitih u vremenima društvene krize, a naše društvo se još uvijek nalazi u postratnom oporavku, briga o nadarenima bi morala biti mnogo veća, jer društvo treba izvući iz aktuelne situacije i sukobiti se sa svim novim naučnim i tehnološkim dostignućima.

Darovite u njihovom razvoju treba da podrže porodica, škola, privredni subjekti, šira društvena zajednica i pojedinci. U savremenom svijetu, njima se sve više posvećuje pažnja jer njihovo vrijeme tek dolazi u ovom stoljeću za koje se pretpostavlja da će biti stoljeće znanja, informacija i stvaralaštva.

Izgradnja djelotvornih osobina kod nastavnika nadarenih učenika

Personalne osobine nastavnika su vrlo važne. One doprinose sposobnosti dobivanja povjerenja učenika. Nastavnik nadarenih učenika mora posjedovati psihološku i emocionalnu zrelost. Također, potrebno je da poznaje vlastite nedostatke i atipična ponašanja, kako bi pomogao nadarenom učeniku

da što bolje prihvati svoje nedostatke. Afektivno područje u oblasti darovitosti je veoma kritično.

Rezultati istraživanja ukazuju kako su poznati i uspješni pojedinci na pitanje ko je napravio najviše promjena u njihovom životu odgovorili da su to bili nastavnici koji su ih uvjeravali da će ostvariti izuzetno dobre rezultate. Drugi su kazali da su tim promjenama doprinosili nastavnici koji su kod njih izgrađivali dugoročne ciljeve (Engblada, 1987.).

Da bi neko bio «idealna» nastavnika nadarenih učenika, pored toga što mora posjedovati izuzetne sposobnosti poučavanja i biti veoma zainteresiran za rad s nadarenim učenicima, on mora i uspješno završiti odgovarajuću obuku.

George Polya (Polya, 1987.), izuzetan stručnjak u oblasti obrazovanja, govoreći o nastavnicima kaže:

«Budi zainteresovan za svoj predmet i posjeduj znanje o svome predmetu. Oboje, interes za predmet i poznavanje predmeta neophodni su za nastavnika. Interes stavljam na prvo mjesto zato što istinski interes za predmet vam daje šansu da postignete potrebno znanje, dok nešto znanja sa nedovoljno interesa može da vas učini još lošijim nastavnikom.»

Mnogi stručnjaci u ovoj oblasti smatraju da je, također, veoma važno da nastavnik posjeduje entuzijazam u traženju novih ideja i da bude uzor (model) učeniku u kontinuiranom traženju znanja.

Abraham J. Tannenbaum o tome kaže:

«Nastavnik mora biti uzor učeniku. Uvijek mora imati nešto reći. Mora biti mudriji, upućeniji u oblasti kao što su: astronomija, fizika, književnost i sve drugo, ali mora dodijeliti prostor i učeniku kako bi i on mogao zadovoljiti svoje strasti kroz dijeljenje svoga znanja, iskustva i mišljenja. Nastavnici, također, uvijek moraju biti veoma dobro pripremljeni i ispoljavati izrazit respekt prema učenju.» (Engblada, 1987.)

Neophodno je da nastavnik ispoljava ljubav prema znanosti. Ljubav prema knjizi i učenju kod nastavnika stalno osigurava jedan svjež pristup, pun entuzijazma, a kod učenika, također, potiče veću motiviranost. Ovakav pristup ne samo da ima pozitivan efekat pri radu s nadarenim učenicima već ga treba primjenjivati i u drugim situacijama.

Nastavniku je mnogo važnije pomoći učeniku da on sam otkrije načine kako ustrajavati u visokom intenzitetu motiviranosti za učenje nego da on bude obični prenositelj znanja. Mnogim istraživanjima je također utvrđeno da nadareni pojedinci mnogo više vole samostalne i individualne aktivnosti nego predavanja.

Suzan Harsford (1986) navodi sljedeće bitne osobine efikasnog nastavnika nadarenih učenika: dobro poznavanje nastavnog sadržaja, samopovjerenje, dobar osjećaj za humor i organizacijske sposobnosti. Ona navodi još neke vitalne karakteristike dobrog nastavnika. To su: razumijevanje nadarenih učenika, otvorenost novim idejama prilikom rada s njima, prihvatanje njihovih ideja, velika fleksibilnost, omogućavanje individualizacije, entuzijazam, vještina komunikacije, inteligencija i posjedovanje vještina poučavanja djece prema njihovim ličnim stilovima učenja.

Konsenzus nadarenih učenika, istraživača i pedagoga koji rade s nadarenim učenicima dao je listu obilježja cijenjenih kod svih predavača, a posebno kod onih koji rade s nadarenim učenicima (Bruni et. al., 1987.). Idealan nastavnik za rad s nadarenim učenicima mora biti:

- emocionalno zdrava, realna i autentična osoba koja uvažava, ali je osjetljiva kada su u pitanju drugi, poštuje druge ljude i vjeruje im, poštena je i iskrena te fleksibilna, snalažljiva i dosjetljiva osoba;
- energična i vitalna osoba;
- osoba s iskustvom i zrelošću;
- osoba s jakim zaleđem u svojoj oblasti;
- čovjek koji ima kulturne i intelektualne interese kako unutar tako i izvan polja svoje profesije;
- osoba koja demonstrira entuzijazam za nauku i poučavanje mladih;
- sposobna da oživi predmet izučavanje te efektivno komunicira s učenicima i voli izlagati ideje;
- osoba usmjerena ka učeniku, pokazujući pri tome lični interes za učenike, njihova uvjerenja i mogućnosti;
- vođa je i motivator koji može slušati učenike i često učiti iz onoga što oni kažu i rade;
- osoba koja posjeduje jak smisao za humor i sposobnost da učenje učini zabavnim;
- osoba koja razumije socijalne, emocionalne i edukativne potrebe nadarenih učenika te preferira poučavati ovu kategoriju učenika;
- osoba koja razumije način razmišljanja i stilove učenja nadarenih učenika, posebno onda kada se razmišljanja razlikuju, prihvata nove i drugačije ideje te tolerira ponekad prisutnu dvosmislenost i moguću nejasnost;
- osoba s izraženim entuzijazmom u pogledu traganja za novim saznanjima i idejama, ko poučavanje mladih vidi kao vid unapređivanja vlastitog intelektualnog razvoja;

- osoba dovoljno uvjerena u svoje sposobnosti, samouvjerena u tolikoj mjeri da se ne može uplašiti rada s nadarenim učenicima, odupire se iskušenju da se intelektualno natječe s učenicima te umjesto toga potiče zajedničko traganje za novim saznanjima, cijeni promjene, razvoj i samoaktualizaciju kako sebe tako i drugih.

Naravno, nerealno je očekivati da će sve gore navedene karakteristike biti pronađene u jednoj osobi, ali ova lista prezentira ideale za kojima tragamo (Arslanagić, 2001). Možda ono što je najvažnije u finalnoj analizi jeste da nastavnik može raditi s nadarenim učenicima, pomoći im u skladu s njihovim visokim potencijalom i motivirati ih da pozitivno misle o sebi i svome radu.

Nema sumnje da su neki nastavnici pri poučavanju nadarenih učenika efikasniji od drugih, međutim, postavlja se pitanje da li nastavnik koji radi s nadarenima mora biti i sam nadaren. Kada se sagledaju sugerirane i neophodne karakteristike nastavnika koji rade s nadarenom populacijom, vidljivo je da on ne mora biti nadaren, ali je potrebno da bude visoko inteligentan i veoma upućen u oblast koju predaje.

Razvoj produktivnih vještina kod nastavnika nadarenih učenika

Pored visoke inteligencije, dobrog poznavanja materije i drugih poželjnih osobina, nastavnik nadarenih učenika treba uspješno završiti odgovarajuću obuku kako bi mogao adekvatno poučavati nadarene učenike.

Prilikom empirijskog istraživanja u Americi, 200 stručnjaka u oblasti obrazovanja nadarenih zamoljeno je da naprave listu poželjnih karakteristika nastavnika za nadarene i talentirane učenike (Engblada, 1987.). Prva osobina koja je posebno istaknuta jeste sposobnost poučavanja, dok je kod talentiranih, pored sposobnosti poučavanja, naglašena i kompetencija u specifičnoj oblasti.

Prilikom drugog istraživanja, u državi Teksas, istraživao se efekat obuke za nastavnike nadarenih učenika. U projekat je bilo uključeno 75 nastavnika od kojih je 44 završilo obuku za poučavanje nadarenih, a 31 nastavnik nije pohađao obuku.

Rezultati su bili veoma signifikantni. Nastavnici koji su završili obuku za poučavanje nadarenih učenika u kurikulum su uvrstili aktivnosti kojima razvijaju kreativno mišljenje te je kreativnost kod njihovih učenika izrazito razvijenija nego kod učenika onih nastavnika koji nisu prošli obuku.

Također, u ovom istraživanju vršena je određena komparacija odgovora nastavnika. Potrebno je bilo odgovoriti, odnosno opisati karakteristike po kojima bi prepoznali nadarene pojedince, zatim kako bi reagirali u određenim problemskim situacijama prilikom rada s njima. Nastavnici koji su prošli spomenutu obuku naveli su vrlo konkretne karakteristike i situacije po kojima bi prepoznali nadarene pojedince i veoma širok izbor mogućnosti poduzimanja različitih aktivnosti u situacijama koje su spomenute u anketi, dok su odgovori nastavnika koji nisu pohađali obuku bili veoma siromašni i nepotpuni.

Nastavnik nadarenih i talentiranih učenika generalno je odgovoran za sljedeće aktivnosti:

- organiziranje aktivnosti koje doprinose obogaćivanju učenika i nastavnika u školi,
- prikupljanje i razmjena informacija o inovativnom poučavanju, osiguravanje egzemplarnih materijala te pomoćnog osoblja i posebnih aktivnosti koje doprinose razvoju nadarenih učenika,
- prilagođavanje kurikuluma sposobnostima nadarenih učenika,
- koordiniranje i savjetovanje studenata, roditelja i nastavnika o uspjehu, karijeri, profesionalnoj orijentaciji i drugim problemima vezanim za darovitost,
- poticanje visoke samopercepcije, kreativnosti, produktivnosti i vođenja (Jenkins, Friedman, et al., 1983.).

Nastavnik nadarenog učenika nikada ne smije biti zadovoljan tim da više ili brže poučava. Mora konstantno tragati za novim i boljim načinima kako očuvati povoljan kontinuitet uspjeha i kako unaprijediti uspjeh nadarenog učenika. Produktivan nastavnik nastoji efikasno diferencirati nastavu. Engblada (1987.) navodi sljedećih osam faktora koji ukazuju na efikasnu diferencijaciju:

1. Nastavnik nadarenih učenika mora biti upoznat s jedinstvenim karakteristikama i razvojnim specifičnostima intelektualno nadarenih i kreativno talentiranih učenika. Mora prepoznavati i razumijevati stilove učenja kod svih učenika (nadareni, prosječni učenici, spolne razlike ...).
2. Prakticiranje individualizacije jeste neophodno iskustvo zbog nekoliko razloga. Prvo: posebno se naglašava pristup nadarenom učeniku kao individui, jer svaki učenik ne posjeduje sve osobine nadarenog učenika. Neki eksperti sugeriraju kreiranje individualiziranog obrazovnog plana (IEP) za svakog učenika posebno. Drugo: nadareni učenici preferiraju samousmjeravajuće (self-directed) aktivnosti, posveću-

jući se tim aktivnostima više nego onima u kojima ih nastavnik obaveže.

3. Obuka na višem nivou mišljenja – učenja – komunikacijskog iskustva je neophodna. Nastavnik nadarenog učenika mora biti sposoban poticati viši nivo mišljenja i razumijevati divergentno i konvergentno mišljenje.
4. Obuka za razumijevanje različitih uputa olakšat će poučavanje neophodnih vještina za samostalno učenje i samostalni studij nadarenih učenika. Samostalno učenje je vitalni dio dobrog programa za nadarene. Učenici treba da stiču neophodne vještine kako bi mogli kvalitetno selektirati teme i oblasti za istraživanje, formulirati istraživačka pitanja, zatim koristiti različite načine prikupljanja i obrade podataka te kreirati efektivan izvještaj o rezultatima istraživanja.
5. Nastavnik nadarenih učenika mora znati kako da razvija kreativnost i mora biti svjestan prakse koja obuzdava kreativnost. Nastavna klima u učionici mora osiguravati odgovarajuću samoprocjenu (self-esteem) i ponuditi sigurnost za rizične kreativne poduhvate. Također se moraju prihvatiti i cijeliti individualne razlike. Svaki učenik se treba osjećati sigurnim, ali ne u toj mjeri da ograničava ili sputava kreativne odgovore ili aktivnosti drugih učenika.
6. Nastavnik nadarenih učenika mora uspješno završiti obuku razvoja kurikuluma koja obuhvata akceleraciju i obogaćivanje.
7. Nastavnik nadarenih učenika mora biti svjestan emocionalnih potreba nadarenih učenika, te završiti obuku kako bi pomogao nadarenom učeniku da popravi negativno samopoimanje (self-concept) i nisku samoprocjenu (self-esteem). Studije ukazuju da nadareni učenici nemaju veće samopouzdanje od prosječnih učenika. Oni, kao i drugi učenici, moraju zadovoljiti svoje emocionalne potrebe kako bi bili motivirani na najvišem nivou.
8. Nastavnik treba biti vješt u korištenju različitih metoda poučavanja. Također, mora biti vješt u vođenju različitih istraživanja. Nastavnik treba biti osposobljen za različite vrste komunikacija i grupnih procesa, npr. za vođenje diskusije, vođenje sastanaka na kojima se rješavaju problemi socijalne prirode, za ohrabrivanje različitih ideja i kognitivnih traganja, za održavanje grupne dinamike i za razvoj sposobnosti vođenja kod učenika.

Nastavnici nadarenih učenika imaju mogućnost i za razvoj vlastite karijere pri radu s nadarenim učenicima. Generalno, pri radu s nadarenim učenicima oni su uključeni u sljedeće aktivnosti (Jenkins, Friedman, et al., 1983.):

- direktan rad s nadarenim učenicima,

- konsultiranje s redovnim nastavnicima,
- vođenje administracije o nadarenoj djeci,
- pohađanje, na koledžima, određenih kurseva o darovitosti,
- vođenje istraživanja,
- konsultacije s lokalnim školskim distriktima i regionalnim servisnim centrima oko programiranja za nadarene.

Pedagoško iskustvo (poučavanje, opservacije razreda, pisanje članaka) najvažnije je za univerzitetsko istraživanje. Također, veoma važne aktivnosti u koje je uključen nastavnik nadarenih učenika su: socio-konsultativno iskustvo (aktivnosti vezane za socijalizaciju, brzo integriranje informacija i davanje odgovarajućeg mišljenja), planiranje (organiziranje sastanaka, izrada projekata, istraživanje, uspostavljanje kontakata s određenom populacijom) te interaktivno iskustvo (konsultiranje koledža, organiziranje i prezentacija materijala i rezultata). Sve spomenute aktivnosti mogu mnogo doprinijeti razvoju karijere i razvoju profesionalizma kod nastavnika ukoliko su oni za to zainteresirani i ukoliko takvim aktivnostima pristupaju s entuzijazmom.

Karakteristike produktivnog rada s nadarenim učenicima

Potrebno je shvatiti ozbiljno bilo koje pozitivno isticanje djece u nastavi. Nastavnici takvoj djeci treba da posvete posebnu pažnju putem praćenja njihova rada i stimuliranja na razne načine. To je jedna od metoda otkrivanja nadarenosti.

Rad s nadarenom djecom treba da bude različit od rada s prosječnom djecom. Individualizacija, mentorstvo, konsultacije, akceleracija, obogaćivanje, najbolji su pristupi pri radu sa spomenutom populacijom. Veoma efikasne metode rada s nadarenima su razgovori, pismeni radovi i diskusija. Grupni rad i problemska nastava, također, često mogu biti korisni. Potrebno je djecu upućivati na rad kod kuće. Poželjno ih je upućivati i na dodatnu literaturu.

U razredu treba vladati atmosfera opuštenosti i slobode. Učenike, također, treba ohrabriti da pitaju, odgovaraju, komentiraju...

Interakcije profesor-učenik moraju biti veoma bliske. Vrlo je korisno razgovarati s nadarenima o vannastavnim aktivnostima i vannastavnim temama.

Raznim strategijama profesori treba da potiču djecu. Također, mogu se koristiti raznim sredstvima ostvarivanja tog cilja. Neka od tih sredstava su: odlasci na takmičenja, ocjene, pohvale, interpretacije koristi kvalitetnog rada, prezentacija uspješnih rezultata itd.

Prilikom ostvarivanja slabih rezultata potrebno je promišljeno reagirati. U ovakvim i sličnim situacijama razvijanje optimizma i primjereni razgovori mogu biti veoma korisni.

Ukoliko profesori ne kreiraju individualni edukacijski plan za nadarene, oni treba da budu vrlo fleksibilni pri korištenju redovnog nastavnog plana i programa. Profesori treba da što dublje i šire prerađuju taj plan, a nastavne sadržaje prilagođavaju potencijalima nadarenih pojedinaca.

Nadarenu djecu je potrebno upućivati na dodatnu nastavu i sekcije u oblasti njihove darovitosti. U takvim organizacijskim oblicima mogu proširivati i produbljivati svoje znanje i na taj način aktivirati svoj potencijal.

Nastavnici nadarenih učenika treba da koriste različite strategije podrške i poticanja individualnog razvoja. Korisno ih je mijenjati ako se neke ne pokazuju efikasnim. Primjereni razgovori o karijeri, poštovanje uspjeha i izražavanje sreće i zadovoljstva zbog uspjeha pozitivno utječu na emocionalni razvoj nadarenih učenika.

Dječiju radoznalost potrebno je afirmirati i proširivati, a ne iskorjenjivati. Onda kada je moguće, potrebno je djecu voditi da sami tragaju za odgovorima u okruženju ili literaturi. Potrebno je kod djece graditi pozitivne stavove prema radu, upornosti i nauci.

Djeci je također neophodna sloboda. Posebno je poželjna kod kuće pri izboru materijala za rad, vremena za rad, način rada i sl. Ukoliko dođe do negativnog etiketiranja, potrebno je spriječiti njegov utjecaj na dijete. Savjetovanja i odgovarajuća pojašnjenja korisna su sredstva za eliminiranje negativnih utjecaja etiketiranja djece.

Uloga nadarenog učenika kao instruktora je poželjna i preporučljiva, jer s više aspekata može pozitivno djelovati na individualni razvoj. Stoga, nastavnici nadarenih učenika treba da iskoriste i podržavaju takve mogućnosti.

Nastavnici nadarenih učenika treba da utječu na definiranje ciljeva nadarenih učenika. Poželjno je postaviti visoke, ali ostvarive ciljeve. Također, preporučeno je razgovarati i o načinu ostvarivanja ciljeva, jer ako se postave visoki ciljevi, potrebno je poticati djecu na upornost i ustrajnost u radu kako bi se ciljevi ostvarili.

Korisno je utjecati na formiranje vrijednosti kod djece. Potrebno ih je uvjeriti da je važno i korisno truditi se za ostvarivanje postavljenih ciljeva. Kada djeca imaju izgrađene odgovarajuće vrijednosti prema određenim ciljevima, mnogo lakše će ostvarivati te ciljeve.

Nastavnici nadarenih učenika treba da obrate pažnju na samopercepciju nadarenih učenika. Lijepo ih je uvjeriti da su izuzetno sposobni i da je to za njih veoma korisno. Adekvatna slika o sebi i svjesnost o svojim sposobnostima može motivirajuće djelovati na učenike.

Korisno je da nastavnici nadarenih učenika ostvaruju neki vid komunikacije i saradnje s roditeljima pri radu s nadarenima. Ta saradnja treba biti usmjerena ka sugestijama i savjetima za dalji napredak nadarenih učenika.

Zaključak

U svijetu se mnogo više pažnje posvećuje otkrivanju i razvoju darovitosti nego što je kod nas. Gotovo u svim razvijenim zemljama, da bi nastavnik mogao raditi s nadarenim učenicima on mora uspješno završiti odgovarajuću obuku i steći diplomu ili certifikat za rad s nadarenom populacijom.

Prema mišljenju mnogih eksperata u oblasti obrazovanja, najisplativije ulaganje jeste ulaganje u razvoj darovitosti, jer će se to ulaganje poslije višestruko nadoknaditi njihovim doprinosima društvu.

Da bi nastavnik mogao uspješno voditi nadarene učenike, mora se potruditi da prihvati i primijeni u praksi sugestije stručnjaka iz oblasti obrazovanja. Također, mora stalno nastojati da unaprijedi i profesionalizira svoj rad. Bez entuzijazma i interesa za unapređenje prakse, nijedan nastavnik neće ostvariti zadovoljavajuće rezultate. Štaviše, bez ova dva faktora može čak izgubiti na kvaliteti svoga rada, što se svakako manifestira na učeničkim rezultatima. Dakle, nastavnik treba nastojati da gradi i razvija sve one osobine za koje postoji konsenzus stručnjaka u oblasti obrazovanja. Također, potrebno je da nastavnik nadarenih učenika stalno traga za novim idejama kako i na koji način ostvariti što bolje rezultate u svome radu.

- Abstract -

From times immemorial, talented individuals were treated in particular manner in their communities, weather by institution or enthusiastic individuals who were aware of the developmental possibilities of talented students. Identification of talented persons and care for their development was particularly intensified during fifties and sixties of the last century. Now, most of developed countries are focused on talented persons by organising schools and training for them. Teacher who works with talented students should be motivated properly and enthusiastic enough to achieve exceptional results.

Some researches done in USA indicate that teachers who were trained to work with talented students have achieved better results, than those who were not properly educated.

Teacher working with talented students should improve his/her knowledge and skills constantly improving the quality of his/her professional work.

Literatura:

1. Arslanagić, Š.: *Aspekti nastave matematike za nadarene učenike srednjoškolskog uzrasta*, Udruženje matematičara Bosne i Hercegovine, Sarajevo, 2001.
2. Bruni, J., H., C., et al.: *Providing opportunities for the mathematically gifted*, Virginia, 1987.
3. Cvetković-Lay, J.: *Ja hoću i mogu više*, Alinea, Zagreb, 1995.
4. Čudina-Obradović, M.: *Nadarenost razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*, Drugo izdanje, Školska knjiga, Zagreb, 1991.
5. Čehić, E.: *Psihološko-pedagoške pretpostavke odgoja i obrazovanja djece sa posebnim potrebama*, "Porodica i dijete", XLV/1998, br. 3.
6. Drašković, B.: *Daroviti i obrazovna odiseja*, ABC Grafika, Beograd, 1998.
7. *Enciklopedijski rječnik pedagogije*, Matica Hrvatska, Zagreb, 1963.
8. Engblada, P., A.: *Gifted and talented education: its potential to benefit all children*, ("U-M-i" – Dissertation Information Service), The University of Michigan, University Microfilms International, 1987.
9. Gojkov, G.: *Rana identifikacija darovitosti*, (Grupa autora), *Zbornik 5*, Viša škola za obrazovanje vaspitača – Vršac Universitatea "Banatul" – Timisoara, Vršac, 1999.
10. Knežević-Florić, O.: *Platon - "Obdarenost" kao datost*, *Zbornik 5*, Viša škola za obrazovanje vaspitača – Vršac Universitatea "Banatul" – Timisoara, Vršac, 1999.
11. *Pedagoška enciklopedija*, Zavod za udžbenika i nastavna sredstva, Beograd, 1989, str. 92.
12. Muminović, H.: *Određenje i identifikacija nadarenosti (Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine – Zbornik radova)*, TEPD – Teacher Education and Professional Development i Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu, Sarajevo, 2003.
13. Muratović, H.: *Daroviti učenici i njihov razvoj u školi (Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine – Zbornik radova)*, TEPD – Teacher Education and Professional Development i Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu, Sarajevo, 2003.
14. Polya, G., *Mathematical Discovery, On understanding, learning and teaching problem solving*, Combined Edition, Chapter 5 - Problems, John Wiley & Sons, New York /Chichester/ Brisbane / Toronto, 1987, 117-128.
15. Reva Jenkins-Friedman and others: *Professional Training for Teachers of the Gifted and Talented*.
<http://www.kidsource.com/kidsource/content2/professional_gifted.html#What>
(5.8.2006.)

Lejla Karijašević

ULOGA OBITELJI U RAZVOJU NADARENOG DJETETA - ANDRAGOŠKI ASPEKT

- Sažetak -

Nadarenost nije jednostavno definirati, jer ne postoji jedan (ispravan) odgovor šta ona jeste, već mnogobrojni i različiti odgovori koji uzimaju u razmatranje mnoge uvjete i kriterije (vrijeme njenog javljanja, karakteristike ponašanja ili predviđanje budućeg ponašanja, vrstu ponašanja i slično).

Smatra se da postoji čak 160 definicija nadarenosti (Cvetković-Lay, 1995), što dovoljno govori o složenosti ovog pitanja / fenomena. Od definicije, odnosno razumijevanja nadarenosti zavise svi ostali koraci koji će se poduzeti, kao što su: prepoznavanje, identifikacija, odgojno-obrazovni rad i slično.

Vrlo bitnu ulogu u svim ovim fazama imaju roditelji, odnosno obitelj nadarenog djeteta. Različito od nekih shvatanja, nadarena djeca mogu biti rođena u svim obiteljima, bez obzira na obrazovni nivo roditelja, socioekonomski status, (ne)nadarenost roditelja i slično. Vrlo je važno da roditelji pruže poticajno, stimulativno, obogaćeno okruženje svome djetetu kako bi razvilo svoje potencijale, ali i pozitivne osobine ličnosti, sliku o sebi, samopoštovanje.

Ključne riječi: roditelji, obitelj, nadareno dijete, nadarenost, stimulativna sredina, škola za roditelje.

Uvod

O nadarenosti ne postoji samo jedna definicija i ne postoje slaganja o tome što je nadarenost. Mnogo je autora koji proučavaju ovaj fenomen, razvijaju teorije o nadarenosti, definiraju je, daju prijedloge za prepoznavanje, identifikaciju, odgojno-obrazovni rad s nadarenom djecom. Sve ovo usložnjava brigu, podršku, rad s nadarenom djecom.

Neki autori (npr. Ogilvie) smatraju da je nadarenost bilo koji oblik iznadprosječnog funkcioniranja, dok drugi (npr. Renzulli) ističu da se po tim po-

drazumijevaju: visoke (opće i / ili specifične) sposobnosti (posebno inteligencija), kreativnost i osobine ličnosti (posebno motivacija).

Zovko (1999.) navodi da je moguće razlikovati jednodimenzionalne i višedimenzionalne definicije nadarenosti. Jednodimenzionalne definicije se zasnivaju na prihvatanju inteligencije kao kriterija nadarenosti. Osnovni kriterij je visok koeficijent inteligencije, mjereno određenim testovima inteligencije. Ovo nastojanje potječe još iz 20-ih godina prošlog stoljeća kada je Terman započeo svoje longitudinalno istraživanje i kao kriterij uzeo visok IQ. Međutim, iako je do danas bilo dosta negativnih kritika vezanih za određivanje nadarenosti isključivo na osnovu ovog kriterija, mora se naglasiti da je u mnogim istraživanjima i nastavnoj praksi prisutno i danas.

Nadarenost zavisi i od određenih društveno-historijskih okolnosti. Razne sposobnosti i talenti dolaze do izražaja i prema potrebama društvene sredine i vremena. U primitivnim plemenima, nadarenim je smatran dobar lovac, stari Grci su nadarenim smatrali dobrog govornika, umjetnika ili pobjednika na nekom od različitih sportskih takmičenja i olimpijada, a za Rimljane je to bio dobar vojnik. Srednji vijek je dao heretike, reformatore religije, vođe seljačkih buna, itd. Novije doba daje istraživače, velike umjetnike, pronalazače. Da li je neko dijete nadareno zavisit će, dakle, i od toga što neko društvo u određenom trenutku smatra nadarenošću. Naprimjer, u Sjevernoj Americi stereotip (popularan) super-djeteta je: on („za ovo je uvijek on“, Freeman, 2001:27) je odličan sportist, prirodni vođa, stipendist, tjelesno izgleda vrlo dobro, u dobroj je formi - heroj. S druge strane, britanski stereotip „super-djeteta“ izgleda ovako: on („još uvijek je muškarac“, Freeman, 2001:27) je usamljen i mnogo čita, moguće je da svira violinu. On je mladi intelektualac, izgleda staromodno, teško nalazi prijatelje, nije vođa, jer se u Britaniji talenat u vodstvu i sportu ne smatra posebnim uspjehom (Freeman, 2001).

Winner (1996; prema: Cvetković-Lay, 2002) izraz "nadarenost" koristi za opisivanje djece s ova tri obilježja: 1. *prijevremena razvijenost* (brže napredovanje od prosječne djece); 2. *insistiranje da sviraju po svom* (viša kvaliteta postignuća, drugačiji putevi učenja, samostalnost i samopouzdanje) i 3. *žar za svladavanjem* (visoka motiviranost, opsesivan interes). Ova autorica ističe da je nadareno dijete rođeno s neuobičajenom sposobnošću da savlada određeno područje (ili područja).

Ovo je u skladu s Renzullijevim razumijevanjem ko je nadareno dijete. Renzulli (1978, 1998; prema: Gargiulo, 2006) je predložio koncepciju nadarenosti "troprstenasti model" sugerirajući tri faktora značajna za identifikaciju dječijih sposobnosti, koja uključuje: natprosječnu sposobnost, kreativnost (originalnost) i posvećenost zadacima (motivaciju).

Nadareno dijete je, dakle, dijete koje ima natprosječne (opće i specifične) sposobnosti i određene osobine ličnosti, što, nažalost, ne mora uvijek rezultirati natprosječnim rezultatima u određenom području (područjima), a što zavisi od mnogih faktora.

Koliko roditelji znaju o ovome? Koliko znanje mijenja ponašanje (djelatnu komponentu stava)?

Teškoće nadarenih u obitelji

Nadareno dijete može imati određenih poteškoća u obitelji. Ustvari, te teškoće su obostrane. Nadareno dijete postavlja velike zahtjeve pred svoje roditelje, kojima nije lako odgovoriti na postavljene izazove, te održati skladne odnose u obitelji i očuvati autoritet. Nadareno dijete svojim sposobnostima, zahtjevima, načinom života “traži” da se ostali članovi prilagođavaju njemu, dok roditelji¹ treba na sve to da djeluju pozitivno i odgovore adekvatno, a to je posebno teško ukoliko u obitelji ima još djece, a koja nisu nadarena.

Ekstremni primjeri negativnog utjecaja roditelja na razvoj i odrastanje nadarenih možemo vidjeti u sljedećim primjerima (Winner, 1996; prema: Cvetković-Lay, 2002):

- J. Ruskin, pisac, je imao dominantnu majku, koja ga je dovela do toga da pobjegne od kuće nakon živčanog sloma.
- J. S. Mill, filozof, imao je nemilosrdnog oca koji ga je tako “pritiskao” da mu nije dopuštao ni najmanji odmor od teškog dnevnog rada. Kasnije je očitovao tešku depresiju i pobjegao je iz obitelji.
- N. Wiener, veliki matematičar, utemeljitelj kibernetike, imao je oca koji ga je disciplinirao baš u svemu, sprečavajući mu samostalnost i ne dopuštajući mu njegove interese i hobije. Polaskom u školu, Wiener je odmah upisan u treći razred, koledž je upisao s 11 godina, a doktorat je stekao s 18 godina na Harvardu. Patio je od teške depresije kao mladić.

Roditelji mogu biti stimulativni ili ne. To pokazuju navedeni primjeri, a istraživanja govore i o pozitivnim iskustvima.

¹ Zanimljiv je primjer roditelja koji se bore da njihova nadarena djeca ostanu u okviru specijalnog odgoja i obrazovanja, jer samo na taj način mogu dobiti adekvatnu podršku. (“Tennessee Parents Fight To Keep Gifted in Special Ed” u School Law News)

Uloga roditelja u razvoju djece

Autori su razmatrali ulogu roditelja u razvoju nadarenog djeteta. Nekoliko pretpostavki se spominje u vezi s tim (Čudina-Obradović, 1991): često se pretpostavlja da nadarena djeca imaju nadarene roditelje, što nije potvrđeno u statističkim analizama; statistički podaci nisu potvrdili ni pretpostavku da se nadarena djeca mogu naći isključivo u obiteljima višeg socioekonomskog statusa, kod bogatijih i bolje obrazovanih roditelja. Nadarena djeca se mogu naći u obiteljima svih obrazovnih razina, a najveći broj ove djece dolazi iz obitelji srednjeg ekonomskog i obrazovnog statusa.

Roedell i saradnici (1980; prema: Čudina-Obradović, 1991) zaključuju da je za razvoj nadarenosti važniji aktivan angažman roditelja u odgoju djece nego njihov stepen obrazovanja ili ekonomska moć. Autori ističu da se među obrazovanim roditeljima može, češće, naći aktivan interes i svjesno olakšavanje razvoja djece. Također, roditelji koji su i sami nadareni bit će osjetljiviji na znakove nadarenosti svoje djece i spremniji da im pruže podršku.

Prema Bloomu (Čudina-Obradović, 1991), važnost roditelja je, prije svega, u njihovoj percepciji izuzetnosti djeteta, a ona pokreće sve aktivnosti obitelji, usmjeravanje djeteta u intenzivnom, brzom i kvalitetnom stjecanju vještina u kojima će se najbolje ispoljiti djetetove sposobnosti. Bloomova (1982) istraživanja potvrđuju važnost rane socijalizacije, važnost obitelji i prvih nastavnika u postepenom razvoju intrinzične motivacije, odlučnosti da se postigne cilj i odlučnosti da se radi najbolje što se može.

Cvetković-Lay (1995) navodi da su dva temeljna faktora u odgajanju emocionalno zdravog djeteta: dijete mora znati da je voljeno i dijete mora znati pravila igre. Potrebno je da roditelji imaju vremena za svoje dijete, da mu pokazuju ljubav na što više načina, da ga ohrabruju, ali i da postave pravila, koja će biti jasna, primjenjiva, kojih će se pridržavati dosljedno, koja će biti pravedna. Dijete mora osjetiti ljubav, poštovanje i vođenje, imati slobodu, ali treba mu i ritam dana, predvidivost, ustaljene navike, spoznaja da je svijet uređeno mjesto u kojem vladaju određena pravila. Sve to ulijeva sigurnost. Roditelji ne bi trebali zaboraviti da su upravo oni uzor svojoj djeci, da ne "izlažu" dijete kao simbol socijalnog statusa, da izbjegavaju pretjeranu isplaniranost u životu djeteta, da dopuste djetetu da bude "normalno" ljudsko biće, da potiču dijete da pretpostavi odgovornost za svoje ponašanje, da su iskreni, da postavljaju ograničenja, da naglašavaju pozitivno, da nikad ne prestaju komunicirati. Komunikacija podrazumijeva i razmjenu osjećaja i mogućnost izbora, a odbiti treba samo nepoželjno ponašanje, a ne dijete.

Ovo je u skladu s onim što ističe Karnes (Čudina-Obradović, 1991), koji navodi da efikasna obiteljska okolina mora osigurati zadovoljenje četiri osnovne potrebe nadarenog djeteta:

- potrebu za ljubavlju i sigurnošću
- potrebu za novim iskustvima
- potrebu za postizanjem uspjeha
- potrebu za osjećajem odgovornosti i nezavisnosti

Može li jedan andragoški ciklus osigurati bolje uvjete u obitelji? Pokazalo se da može. Medić i saradnici su razvili program „Socio-edukativni program za porodicu – Škola za roditelje“ u koji su uključili određen broj roditelja (obitelji). Neki od roditelja koji su bili uključeni u program izjavili su: „Ova Škola je za mene kao novi putokaz (...) Kada se nađem u „bunkeru“ života, ona mi pomaže da rešim svoje dileme, da bolje prihvatim realnost onakvu kakva ona stvarno jeste.“; „Ja svima pričam o ovom programu. Ljudi iz moje okoline su jako zainteresovani za sve teme i posebno kako se to ovde radi.“; „Meni moj sin kaže: 'Ti mama kako ideš u Školu meni si neka-ko drugačija'. Meni je ovde super (...) jedva čekam sredu da dođem.“, što potvrđuje našu prethodnu tvrdnju.

U priručniku „Škola za roditelje“ (Medić i sar., 1997) prikazano je 35 radionica koje su podijeljene u četiri ciklusa. U ciklusu Dijete, druga radionica se odnosi na dječije potrebe, a osnovni cilj ove radionice jeste upoznavanje roditelja s dječijim potrebama, te sagledavanje specifičnih mehanizama njihovog zadovoljenja, koji neizostavno uključuju posredovanje odraslih.

Autorice su u Edukativnom bloku definirale pojam “potrebe”, navele podjelu potreba, obrazložile motivacijsku snagu potreba i opisale načine iskazivanja potreba. U ovoj radionici oslonile su se na Maslovljevu hijerarhiju potreba, koja se u osnovi ne razlikuje od četiriju vrste potreba koje je dao Karnes (1983).

Radionica se sastoji iz triju vježbi. U prvoj vježbi roditelji rade u parovima i trebaju odgovoriti na pitanje: Da li se potrebe djeteta razlikuju od potreba odraslih? i obrazložiti svoj odgovor. U drugoj vježbi roditelji rade individualno i potrebno je da, prema vlastitom razumijevanju, šest osnovnih² kategorija dječijih potreba poredaju prema važnosti. U trećoj vježbi ove radionice grupa roditelja se dijeli u dvije podgrupe. Jedna podgrupa (uz pomoć člana stručnog tima) navodi na koji način svaka potreba može biti poti-

² Potreba za ostvarivanjem sebe, potreba za znanjem i razumijevanjem stvari, potreba za stjecanjem samopouzdanja i samopoštovanja, potreba za ljubavlju i pripadanjem, potreba za sigurnošću, fizičke potrebe.

cana, odnosno na koji način roditelj može svaku od njih adekvatno zadovoljiti kod djeteta. Druga podgrupa (uz pomoć člana stručnog tima) diskutira i bilježi na koji način može doći do nezadovoljenja dječijih potreba. Nakon svake vježbe slijedi predstavljanje rezultata, diskusija o njima i zaključci.

Pomoću ove radionice (i navedenih vježbi) moguće je kod roditelja razvijati znanje o dječijim potrebama. Djelujući na saznavnu komponentu stava moguće je i utjecati na djelatnu komponentu, što bi doprinijelo boljim uvjetima u svakoj obitelji, pa tako i u obitelji u kojoj raste nadareno dijete. Nadarenom je djetetu, posebno, potrebna prihvatajuća, razumijevajuća i stimulativna (obiteljska) sredina u kojoj bi se zadovoljavale njegove (osnovne) potrebe.

Nadarenom djetetu je potrebna stimulativna sredina

Nadarenom djetetu je potrebna stimulativnija sredina nego prosječnom (Cvetković-Lay, 2002). S obzirom da oni uče brže i lakše od prosječnog djeteta, potreban im je širi raspon aktivnosti od uobičajenog. Zbog toga je potrebno osigurati prave poticaje, koji će biti raznoliki, ali koji će i ohrabrivati učenje, osigurati adekvatne materijale za igru i učenje, pružiti djetetu mogućnost da uči po modelu, te osigurati što više iskustava, vježbi, jer je kvalitativno rano iskustvo presudno za kasniji razvoj visokih sposobnosti.

Ipak, najznačajnije od svega jeste osigurati kvalitet rane emocionalne veze (attachment)³, jer sretne i sigurne bebe su mnogo upornije u pokušajima kada zadaće postaju sve složenije (Messer, 1990; prema: Cvetković-Lay, 2002). Osim toga, dobra emocionalna veza s nekom bliskom osobom (prije svega s majkom) utječe na cjelokupni razvoj djeteta, kako na intelektualni, tako i na socijalni, emocionalni, tjelesni. Obiteljska struktura je značajna u odrastanju nadarenog djeteta.

Zajonc (1976; prema: Cvetković-Lay, 2002) je istraživao odnos sposobnosti, veličine obitelji i reda rađanja, te utvrdio da prvorođena djeca imaju bolje rezultate na testovima inteligencije i postignuća. On to tumači time, između ostalog, što oni dobivaju više isključive i nepodijeljene roditeljske pažnje, dobivaju više nagrada za postignuća i skloniji su dominaciji.

Cornell i Grossbery (1987; prema: Cvetković-Lay, 2002) su uporedili rezultate dobivene na Skali obiteljskog ozračja, koju su ispunjavali roditelji polaznika posebnog programa za nadarene, s procjenama nastavnika i mjerama ličnog prilagođavanja datim učenicima. Pronašli su pozitivnu vezu

³ O značaju attachmenta za razvoj djeteta vidjeti i u: Pašalić Kreso, A. (2004)

između uzajamno podržavajućih i otvorenih obiteljskih odnosa i djetetove samoprocjene na skali samopoštovanja i dobre prilagođenosti. Obitelji nadarenih učenika imale su visoke rezultate na unutrašnjoj povezanosti i otvorenosti, što ukazuje da visoko vrednuju uzajamne, pozitivne odnose, kao i otvoreno iznošenje misli i osjećaja u obitelji, ali ne naglašavaju usmjerenje ka postignuću, kao što bi se očekivalo.

Nadarena djeca veoma rano pokazuju znakove nadarenosti i ukoliko su roditelji dovoljno informirani i aktivno se bave djecom, onda će biti spremni što ranije prepoznati ove znakove, pružiti adekvatnije poticaje i obratiti se za pomoć, savjet i podršku stručnjacima. Podaci do kojih je Cvetković-Lay (1995) došla svojim istraživanjem potvrđuju ovaj stav. Jedno od pitanja u anketi, primijenjenoj u istraživanju, za roditelje je bilo: U kojoj dobi djeteta ste postali svjesni da imate drugačije dijete? Njih 98% je odgovorilo da je do treće godine djeteta primijetilo da se njihovo dijete razlikuje od ostale djece. Neki od odgovora su bili (Cvetković-Lay, 1995):

- Vrlo rano, već u prvim mjesecima života.
- Kada je progovorila, oko 1,5 godine.
- U dobi oko dvije godine, kada je naučila sve boje i slova.
- U dobi od 18 mjeseci bili smo već sigurni da se razlikuje od druge djece.
- Sa 2,5 godine, kada je sam naučio slova.

Istraživanje potvrđuje da se nadarena djeca mogu prepoznati već u ranoj dobi i da je uloga roditelja u prepoznavanju i adekvatnom poticanju djeteta izuzetno velika.

Rezultati istraživanja Britanske nacionalne udruge za nadarenu djecu (1987; prema: Cvetković-Lay, 1995) potvrđuju, također, da roditelji mogu veoma rano uočiti znakove iznimnih sposobnosti djeteta. Od 125 roditelja obuhvaćenih istraživanjem, s djecom u dobi od jedne do deset godina, gotovo $\frac{3}{4}$ njih uočava iznimne sposobnosti djeteta do njegove treće godine, a samo 7% roditelja do četvrte godine nije bilo svjesno da dijete ima natprosječne sposobnosti

Ponekad se dešava da roditelji prepoznaju natprosječne sposobnosti svoje djece, ali da društvo ne odgovori adekvatno na njihove zahtjeve. Radi ilustracije navodimo pismo jednog američkog novinara koji je napisao sljedeće (izvor: Kneedler i sar., 1984):

“Moja supruga i ja smo često isfrustrirani nesposobnošću i nezainteresiranošću odgovornih u školstvu da odgovore bilo kojim direktnim ili djelotvornim načinom na potrebe specijalno talentirane djece. Zapravo, teško je

navesti pojedinačne edukatore koji žele prihvatiti ideju da su pomenuta djeca različita i da imaju lične i obrazovne potrebe drugačije nego “prosječna” djeca. Naše rješenje je bilo da našu, posebno pametnu, jedanaestogodišnju djevojčicu koja ide u sedmi razred i ostalu njoj sličnu djecu, zovemo “hendikepiranim”; to će sigurno privući pažnju edukatora, vjerujte mi (...) Možda će jednoga dana cilj u obrazovanju, politici i zakonima biti obrazovanje koje odgovara svim učenicima (...)”

Dakle, roditelje možemo i moramo podučavati. Je li to dovoljno? Ovaj primjer pokazuje da nije. Potrebno je da se i škola / nastavnici (društvo) aktivno angažiraju u podršci i radu s nadarenim učenicima.

Na prvi pogled se čini da je vrlo jednostavno poučavati nadarenu djecu⁴. Ko ne bi volio raditi s djetetom koje brzo shvata stvari, koje je kreativno i motivirano, kojem nije potrebno ponoviti više puta jednu te istu stvar da bi razumjelo.

U stvarnosti, to je mnogo teže. Njihove izražene sposobnosti i neobični ili napredni interesi traže nastavnike koji su inteligentni, kreativni i motivirani. Jednostavno vođenje produktivne diskusije s nadarenim učenicima je zahtjevan zadatak za svakog nastavnika (Hallahan i Kauffman, 1997). Stoga, nastavnici nadarene djece moraju biti vješti u procjeni učeničkih sposobnosti, interesa i posvećenosti zadatku i sposobni da pomognu jedni drugima da prepoznaju karakteristike koje ukazuju da će učenik imati koristi od specijalnog odgoja. Samo će nastavnici sa širokim interesima, dobro informirani i s bogatom kreativnom energijom biti sposobni za identifikaciju, poučavanje i vođenje nadarenih učenika.

Ewglblada (1987) smatra da je neophodno da nastavnici koji rade s nadarenim učenicima imaju odgovarajuće osobine. Iz njene rasprave izdvajamo: *poučavajući, nastavnici trebaju pomoći nadarenim učenicima da otkriju kako da pronađu put do zadovoljavanja vlastitih interesa, a ne da samo nastavnici budu izvori znanja i da svaki nastavnik posjeduje entuzijazam za traženje novih ideja i da budu model za traženje novih znanja.*

Učenici koji su nadareni predstavljaju izazov za nastavnike u toku cijele školske godine zbog nivoa informacija i stepena kreativnosti koje moraju

⁴ “(...) 30 do 50 posto populacije školske djece ima pojedine talente, a čak deset posto ih je darovito. U mnogim slučajevima učitelji ne znaju prepoznati darovito dijete, i potreban im je sustav dodatne izobrazbe učitelja za prepoznavanje i rad s darovitom djecom (...)” zaključuje Cvetković-Lay (2002.), naglašavajući da nadarena djecu nisu uvijek odlična i ističući društvenu ravnodušnost prema ovoj kategoriji djece. Ovo potvrđuje i izjava jednog nadarenog učenika u Hrvatskoj, koji kaže da mu pamet samo smeta, aludirajući da je sve što kaže, veliki problem. (www.nadarenost.net)

“donijeti” u razred. Suština poučavanja je u komunikaciji. Komunikacija u razredu mora biti dvosmjerna, jer i nastavnici mogu učiti od svojih učenika. Nadareni učenici, baš kao i sva ostala djeca, imaju potrebu za poučavanjem koje će podupirati njihov cjelokupni razvoj. Osim toga, nadareni učenici poštuju nastavnike koji su spremni da ih slušaju jednako kao što i sami govore. Oni trebaju čuti kada su nešto ispravno ili pogrešno uradili i osjetiti da je nekome stalo do njihovog rada.

“Moj posljednji nastavnik matematike nije govorio šta smo dobili na testu. Nasreću, nisam želio to da znam, jer matematiku nisam radio dobro u to vrijeme. Ali, ne znam kako on očekuje da nas nešto nauči iz toga.” (Freeman, 2001:140)

Ukoliko je poučavanje slabo, moguće je da učenici nekada pretrpe nepotrebnu intelektualnu frustraciju (Freeman, 2001).

Vrlo je važno, također, da nastavnici poznaju i razumijevaju prilike i odnose u obitelji iz koje dijete dolazi.

Vrste „nadarenih obitelji“

Postoje različita razumijevanja obitelji, pa samim tim postoji i mnogo definicija⁵. Ipak, ono što je najbitnije za obitelj jeste njena funkcionalnost. Bitno je kako članovi funkcioniraju između sebe i koliko obitelj zadovoljava potrebe svakog pojedinog člana.

Roditelji kojima je postignuće izuzetno važno, ali ga nisu i sami ostvarili u dovoljnoj mjeri, često svu energiju usmjeravaju u postignuće svoje djece. Roditelji koji su i sami postigli odgovarajuće uspjehe, otvaraju različite mogućnosti svojoj djeci, bez prisiljavanja, uz poticanje samostalnosti i nenametljiv nadzor. Na taj način djeca bez prisiljavanja pokušavaju ovladati određenim oblastima, dok oni na koje se vrši kontinuiran pritisak prestaju slijediti interese i teže postignućima onog trena kada izmaknu roditeljskoj kontroli. Preambiciozni roditelji vrše pritisak na svoju djecu kako bi se mogli kroz njih pokazivati i veličati. Posebno je taj pritisak prisutan kada su u pitanju djeca talentirana za muziku, jer na taj način moguć je javni nastup i prezentacija djece. Za optimalan razvoj svakog, pa tako i nadarenog, djeteta bitno je da postoji adekvatan prostor koji stvaraju nenametljivi, fleksibilni i

⁵ Vidjeti u: Pašalić Kreso, A. (2004)

neautoritarni roditelji. Roditelji ne bi trebali biti usmjereni na dijete, nego trebaju imati vremena za svoje dijete (Cvetković-Lay, 2002).

Optimalno okruženje za razvoj nadarene djece imamo u kombinaciji obiteljske podrške i topline ujedinjene sa adekvatnim poticajima. Na ovu kombinaciju upućuje Csikzentmihaly (1993; prema: Cvetković-Lay, 2002) u svojoj longitudinalnoj studiji nadarenih adolescenata. Autor je karakteristične tipove obitelji podijelio u četiri skupine:

- **razlikovne obitelji** su one koje daju mnogo intelektualnog poticaja, ali malo emocionalne podrške,
- **integrirajuće obitelji** su one koje pružaju mnogo emocionalne podrške, ali premalo intelektualnih poticaja,
- **složene obitelji** su one koje osiguravaju i emocionalnu podršku i intelektualne poticaje,
- **jednostavne obitelji** su one koje ne osiguravaju ni jedno ni drugo, odnosno izostaje i emocionalna podrška i intelektualno poticanje.

Prema ovoj podjeli i opisu najpoželjnija je *složena obitelj*. Djeca iz takvih obitelji više vremena provode učeći u obiteljskom domu, imaju visoka postignuća u polju natprosječnih sposobnosti i na upitnicima izjavljuju da su sretna.

Prema rezultatima istraživanja moguće je, također, navesti šest općih pravila optimalnog obiteljskog okruženja za odgoj nadarene djece (Cvetković-Lay, 2002.):

- Nadareno dijete zauzima posebno mjesto u obitelji: ono je često jedino dijete ili prvorođenac.
- Nadareno dijete odrasta u “obogaćenom” okruženju - zanimljivom, promjenljivom, poticajnom. Domovi ovakvih roditelja su prepuni knjiga, djetetu se od najranije dobi čita, posjećuju se zanimljiva mjesta i slično.
- Takve obitelji su usmjerene na dijete: roditelji svu svoju energiju usmjeravaju prema tome da osiguraju dovoljno poticaja i vježbi u području gdje se očituje talenat.
- Oba roditelja su modeli koji postavljaju veoma visoke “unutrašnje standarde” i imaju visoka očekivanja u pogledu postignuća u području talenta djeteta. Međutim, kada su roditelji isključivo orijentirani na postignuće, onda je to opasno za dijete.
- Oba roditelja potiču i nagrađuju nezavisnost djeteta.
- “Dobitna” kombinacija u razvoju nadarenog djeteta je kombinacija visokih očekivanja i poticaja, s jedne strane, i tople, njegujuće emocionalne podrške, s druge strane.

Dakle, ovo je optimalno okruženje za nadarenu djecu. No, da bi se njemu približilo moguće je roditelje poučavati u školi za roditelje. U priručniku „Škola za roditelje“ autorice su dale (i primijenile) različite radionice koje se odnose na obitelj, odnose među članovima u njoj, na partnersko roditeljstvo, odgoj i odgojne stilove i slično. Sve ove teme su zanimljive za roditelje i lako primjenjive. Roditeljima se mogu, također, preporučiti i određeni postupci koje oni mogu organizirati i realizirati s djecom kako bi se oni razvili do mogućeg maksimuma (ovo se posebno odnosi na nadarenu djecu).

Čudina-Obradović (1991) navodi da su najefikasniji “obrazovni” postupci koje roditelji mogu provoditi sljedeći:

- **čitanje**: često čitanje djetetu; zajedničko čitanje i traženje informacija iz knjiga, časopisa, mapa, novina; upoznavanje s knjigama kao izvorima informacija; omogućavanje pristupa knjigama;
- **razgovor**: aktivno širenje dječijeg rječnika: pronalaženje smisla, značenja, primjera u imenima stvari i akcija, traženje sinonima i nijansi u značenju; izgrađivanje kvalitetnih pojmova kod djece; uključivanje djece u razgovor odraslih za vrijeme zajedničkih obroka, aktivnosti i slično; odgovaranje na pitanja (uz povremeno zajedničko traženje odgovora iz različitih izvora);
- **druge zajedničke aktivnosti**: odlaženje u kino, pozorište, zoološki vrt, muzeje, na izložbe, sportske priredbe, uz razgovor, komentiranje, reproduciranje doživljaja nakon povratka kući; započinjanje nove aktivnosti ili interesa na osnovi razrade doživljenog i slično.

Dakle, neminovno je da roditelji imaju značajnu ulogu u razvoju nadarenog djeteta. Dijete velik dio vremena provodi u svojoj obitelji i roditelji bi mogli (znatno više) učiniti za njegov cjelokupni razvoj. Odgovarajuće škole za roditelje bi mogle značajno pomoći roditeljima u toj ulozi, a posebno u odgoju nadarenog djeteta.

Zaključak

Definirati nadarenost je vrlo važno, ali sam pojam je fleksibilan i uvijek relativan. Mnogi autori, istraživači su pokušali odgovoriti na pitanje šta je nadarenost i ko su nadarena djeca. Zbog toga, danas postoji mnogo definicija nadarenosti, koje su nam bitne zbog samog razumijevanja ovog fenomena i koraka koje je potrebno poduzeti da bi se odgovorilo na odgojno-obrazovne potrebe nadarene djece. Nadareno dijete ima natprosječne sposobnosti i

specifične osobine. Iako je bilo nastojanja da se dokaže da je za razvoj nadarenosti jedino važna nasljedna komponenta, ipak se iz ovoga ne može isključiti stimulativno djelovanje okoline i sama aktivnost pojedinca.

Nikada nije rano započeti razvijati sposobnosti djeteta, to je prvi zaključak do kojeg je došla Freeman (2001) u svojim istraživanjima. U tom smislu zaključujemo da su roditelji (obitelj) posebno bitni u razvoju nadarenog djeteta, posebno u djetinjstvu, jer dijete s njima provodi najviše vremena. Istraživanja (npr. Cvetković-Lay, 1998) su pokazala da roditelji vrlo rano mogu primijetiti da je njihovo dijete drugačije u odnosu na prosječnu djecu. Ovu snagu treba "iskoristiti" i pružiti roditeljima društvenu podršku organiziranjem pedagoško-andragoške ustanovu u kojoj bi mogli potražiti odgovarajući savjet i dobiti potrebnu podršku, pomoć, informacije, iskustvo. U sklopu ove ustanove bi se mogla organizirati škola za roditelje unutar koje bi se organizirale i realizirale različite teme koje su u vezi s rastom, razvojem, odgojem djece i neka specifična pitanja u vezi s nadarenom djecom.

Mnogo toga mogu uraditi i sami roditelji. Najznačajnije od svega jeste osigurati kvalitet rane emocionalne veze (attachment), jer sretne i sigurne bebe su mnogo upornije u pokušajima kada zadaće postaju sve složenije. Osim toga, dobra emocionalna veza s nekom bliskom osobom utječe na cjelokupni razvoj djeteta, kako na intelektualno tako i na socijalno, emocionalno, tjelesno područje.

S obzirom da nadarena djeca uče brže i lakše od prosječnog djeteta, potreban im je širi raspon aktivnosti od uobičajenog. Zbog toga je potrebno osigurati prave poticaje, koji će biti raznoliki, ali koji će i ohrabrivati učenje, osigurati adekvatne materijale za igru i učenje, pružiti djetetu mogućnost da uči po modelu, te osigurati što više iskustava, vježbi, jer je kvalitetno rano iskustvo presudno za kasniji razvoj visokih sposobnosti.

Svako dijete zaslužuje posebnu brigu svojih roditelja, ali i društva, pa tako i nadareno dijete, koje zbog svojih natprosječnih sposobnosti ima i specifične odgojno-obrazovne potrebe.

- Abstract -

It is not easy to find the proper definition of talent for there is not one (right) answer to the question: „What talent really means? “ There are a lot of various answers including many different conditions and criteria (time when talent has occurred, behavioural characteristics or anticipation of the future behaviour, type of behaviour and so on).

It is considered that there are as many as 160 definitions of talent (Cvetković-Lay, 1995) that speaks enough about the complexity of that question/ phenomenon. Definition, or to say understanding talent as a phenomenon is relevant for all other steps that should be taken later on: recognition, identification, education, etc.

Talented child parents' or family's role is crucial for all these phases. In distinction from some believes talented children could come from any family regardless educational level of parents, their social state, and (a) talented parents and so on. It is very important for parents to be supportive, and to offer stimulating and challenging setting to their child so she/he could develop its potentials, but also positive characteristics as a person, self-respect and real image of his/her personality.

Literatura:

1. Cvetković-Lay, J. (2002); *Darovito je, što ću sa sobom?*; Zagreb: Alinea.
2. Cvetković-Lay, J. i Sekulić-Majurec, A. (1998); *Darovito je, što ću sa njim?*; Zagreb: Alinea.
3. Cvetković-Lay, J. (1995); *Ja hoću i mogu više*; Zagreb: Alinea.
4. Čudina-Obradović, M. (1991); *Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*; Zagreb: Školska knjiga.
5. Ewgbłada, P. A. (1987); *Gifted and Talented Education: Its potential to benefit all children*; The University of Michigan.
6. Freeman, J. (2001); *Gifted children growing up*; London: The Cromwell Press, Trowbridge, Wilts.
7. Gagiulo, M. R. (2006); *Special Education in Contemporary Society – An Introduction to Exceptionality*; Thomson Wadsworth.
8. Hallahan, P. D. & Kauffman, M. J. (1997); *Exceptional Children-Introduction to special education*; Allyn and Bacon.
9. Kneedler, D.R.; Hallahan, P. D. & Kauffman, M. J. (1984); *Special Education for Today*; New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
10. Medić, S., Matejić-Đuričić, Z. i Vlaović-Vasiljević, D. (1997); *Škola za roditelje: Socio-edukativni program za porodicu*; Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
11. Pašalić Kreso, A. (2004); *Koordinate obiteljskog odgoja*; Sarajevo: Jež i Filozofski fakultet.
12. Zovko, G. (1999); *Učenici s osobitim potrebama*, u Zborniku radova: *Osnove suvremene pedagogije*; Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
13. www.nadarenost.net.

PARTNERSTVO OBITELJI I ŠKOLE IZ UGLA PEDAGOŠKO-ANDRAGOŠKE TEORIJE I PRAKSE

- Sažetak -

Često se konstruktivno rješavanje odgojnih problema kao i problema s učenjem temelji na teorijskim i praktičnim postavkama pedagogije, psihologije, sociologije, andragogije i drugih srodnih nauka.

Kreativno sudjelovanje škole i roditelja nudi velike mogućnosti i priliku za poboljšanje kako života u školi tako i života u obitelji i lokalnoj zajednici. Partnersko sudjelovanje između škole i roditelja je doprinos razvoju demokratske i humane škole koja se s roditeljima trudi uspostaviti dijalog jednakopravnog i uzajamnog sudjelovanja. Učitelji i roditelji su u partnerskom odnosu podjednako odgovorni za djetetov napredak i razvitak. Imaju prava i dužnosti koje ih na isti način vežu i obavezuju.

Ono što je dijete usvojilo u svojoj obitelji, osnova je za svaki odgojni rad u školi. Škola mora polaziti od ovih stavova u svome odgojnom radu, pogotovo onda kada obitelj nije izvršila i ne izvršava svoju odgojnu ulogu na adekvatan način. Individualizirani pristup učeniku i njegovoj obitelji, a potom sistemski pristup u razumijevanju obiteljskih odnosa samog učenika doprinijeće izgradnji partnerstva škole i roditelja učenika. Bez ovakvog pristupa učenik ostaje samo jedinka. Da bi se partnerstvo što kvalitetnije razvijalo, dobro je poznavati nedostatke i prednosti koji utječu na motivaciju za partnersko sudjelovanje. Poznavanje nedostataka i prednosti zapravo nas usmjerava ka izboru odgovarajućih motivacijskih strategija uz pomoć kojih je moguće uspješno poticati roditelje na partnersko sudjelovanje u odgoju i obrazovanju (njihove) djece.

Kako naglašava Epsteinova: „Partnerstvo se gradi na osnovama uzajamnog povjerenja i poštovanja, a zahtijeva vrijeme i strpljenje“.

Ključne riječi: djelotvorna suradnja, uspješna komunikacija, partnerstvo obitelji i škole, obrazovanje roditelja.

Uvod

Uzmemo li u obzir raznolikost koja postoji među obiteljima – bezbroj vjerovanja, vrijednosti, osjećaja i briga koje svaki roditelj donosi u školu i raznoli-

kost stavova i ponašanja učitelja, uspješno uključivanje roditelja u rad škole može izgledati kao pretežak zadatak. Miješanje starijih i mladih roditelja i nastavnika, iskusnih i neiskusnih roditelja i nastavnika, stvara mnoge prepreke u formiranju pozitivnih međuljudskih odnosa. Kada roditelji i nastavnici rade skupa, kao i u bilo kom odnosu, sasvim je prirodno da će biti prilika kada će se javiti poteškoće.

Dok koncept roditelja kao partnera u djetetovom iskustvu iz škole dobija na popularnosti, on nije uvijek podržavan u praksi (Berger, 2000.). Roditeljske uloge i odgovornosti možda nisu ustanovljene u filozofiji škole. Čak i ako su precizno utvrđene, mogu biti prenesene roditeljima na loš način. Naprimjer, neki nastavnici nikad ne posvete vremena objašnjavanju roditeljima kako se mogu uključiti i ne uspijevaju potaći njihovo učešće. Roditelji će biti zadovoljni kada shvate u čemu je smisao suradnje, kada osjete i steknu vlastiti utisak da su doprinijeli ostvarenju važnog cilja, koji vodi ka zdravom, uspješnom djetetovom razvoju i napretku. Obitelj je prvi i najvažniji odgovatelj, te je kao takva odgovorna za zdrav razvitak svog djeteta. Škola, kao odgojna ustanova, u tome može i treba pomoći obitelji. Odgoj u školi treba biti samo nadopuna, a nikako zamjena za obiteljski odgoj (Bratanić, 1993., str. 75-105).

Pa ipak, zašto je tako teško motivirati roditelje na djelotvornu suradnju?

Razlog leži u tome što se njihovi stavovi, želje, interesi, očekivanja i potrebe (za sigurnošću, poštivanjem, uspjehom i prihvatanjem) veoma razlikuju. Važno je da učitelji postanu svjesni toga, jer se jedino tako mogu odlučiti za odgovarajuće motivirajuće strategije, uz pomoć kojih će roditelje zainteresirati za lakšu i efikasniju suradnju.

Školska klima i stavovi roditelja

Svaka škola se razlikuje po svom karakteru (koji obično uspostavlja direktor škole) i odražava moral i stavove nastavnika. Neki kažu: "Dođite, pridružite nam se u ovom uzbudljivom pozivu obrazovanja". Drugi kažu: "Vi narušavate moju teritoriju. Škole su posao za profesionalce. Pošaljite nam vašu djecu. Vratit ćemo vam ih svaku večer, ali u međuvremenu, neka se svako od nas drži svojih vlastitih odgovornosti." U prvom primjeru, postoji vedrina u duhu obrazovanja. U drugom, dominantni su strah i izbjegavanje (Berger, 2000.).

Roditelji donose različite stavove u relaciju kuća-škola. Neki roditelj može osjećati uzbuđenje i iščekivanje oko predstojeće posjete školi, dok drugi može biti pogođen strahom pred odlazak na roditeljski sastanak. Roditelji dolaze iz različitih sredina. Ako su njihova prethodna iskustva iz škole bila ugodna i uspješna, oni će vjerovatnije uživati u ponovnim posjetama školi. Ako su njihova iskustva bila ispunjena neuspjehom i razočarenjima, bilo stvarnim ili zamišljenim, pomi-

sao na školu je deprimirajuća; ako se i približe školi, to biva sa strepnjom. Kada uvažavate, razumijete i poštujete kulturno i društveno porijeklo roditelja, vjerovatnije je da ćete uspjeti u izgradnji partnerstva i škole.

Zajedno s roditeljskim prijašnjim iskustvima idu i trenutne nedaće. U nekim oblastima teret siromaštva će uništiti roditelje. Roditelji koji su zaokupljeni pukim preživljavanjem imaju vrlo malo energije za samoispunjenje ili zadovoljavanje emocionalnih i obrazovnih potreba svoje djece. Tako Maslow u svojoj hijerarhiji potreba naglašava da se moraju zadovoljiti osnovne potrebe prije nego osoba pređe na više stepenice na ljestvici ka samoaktualizaciji. Roditelji koji se bore s nezaposlenošću, egzistencijalnim pitanjima i socijalnim promjenama trebaju posebno razumijevanje.

“Ljudi svih uzrasta su uhvaćeni u moćnu mrežu ispredenu od dvije niti; načina na koji su tretirani u prošlosti i načina na koji ih pritišće sadašnjost.” (Hymes, 1974., str. 16.)

Škola mora biti sistem podrške koji djeluje u saradnji s kućom, prije nego što je još jedan u nizu od onih koji roditelje posmatra kao promašaj.

Dodajte roditeljsku zabrinutost za dobrobit svoje djece i shvatit ćete zašto relacije škola-kuća mogu biti ili negativna suočavanja ili uspješna partnerstva.

Tako je Hymes rječito opisao relaciju roditelj-dijete-nastavnik kada je rekao da roditelji vole svoju djecu, i ako nastavnik “osjeća istu tu ljubav”, onda postaje prijatelj roditelju. Pokažite vašu zainteresiranost za dijete i roditelji su na vašoj strani. Budite nemarni, budite nedosljedni, budite hladni prema djetetu i roditelji nikada neće moći usko surađivati s vama. Taknuti dijete znači taknuti roditelja. Pohvaliti dijete znači pohvaliti i roditelja. Kritika djetetu predstavlja udar za roditelja.

Slabljenje iskustava sa školom, osjećaji neprimjerenosti, slab uspjeh djece i trenutne nedaće mogu prouzročiti da neki roditelji ostanu podalje od škole. S druge strane, neki roditelji nastoje da dominiraju i prisilno se vežu uz škole. Između ova dva ekstrema su:

- roditelji kojima je potrebno ohrabrenje da dođu u školu,
- roditelji koji spremno odgovaraju kad su pozvani, i
- roditelji koji se osjećaju ugodno kada dolaze u školu i uživaju u nekoj vrsti uključenosti u obrazovnom procesu (vidi Sliku 4., Berger, 2000.).

Svaka grupa roditelja zahtijeva različitu profesionalnu reakciju. Roditelji koji nastoje ostati po strani trebat će vremena da prevladaju negativna prošla iskustva i nauče cijeniti to da se školi može povjeriti da pomogne njihovoj djeci. Ako škola ima klimu gostoprimstva i susretljivosti, tri grupe roditelja u sredini će se osjećati dobrodošlim. Ove će grupe, koje obuhvataju najveći broj roditelja, uskoro početi doprinositi školskim aktivnostima. Oni također mogu stvoriti odbor za pružanje podrške budućim planovima škole.

Roditelji u dominantnoj grupi također mogu postati pozitivni faktori. Njima treba dopustiti vodstvo tako što će preuzeti neku odgovornost, kao što je prikupljanje sredstava ili organiziranje društvenih okupljanja. Nuđenje raznih zadataka i različitih nivoa uključivanja pruža roditeljima sigurnost da mogu dati doprinos u skladu sa svojim talentima i vremenom kojim raspolažu, te dopušta da se osjećaju ugodno kad dolaze u školu i uživaju u uključivanju u odgojno-obrazovni proces.

Kao što je već spomenuto, pojedini roditelji sa sobom nose negativna iskustva iz perioda svog školovanja, što u velikoj mjeri stvara atmosferu u kojoj je nemoguće razvijati partnerski odnos. Njihova osjećanja mogu biti u tolikoj mjeri snažna da roditelji izbjegavaju i pomisao na uključivanje u bilo koju aktivnost vezanu za školu i školski život. Neki roditelji smatraju da im učitelji ne pružaju dovoljno pažnje ili iskazuju nepoštivanje prema njihovom životu i vrijednostima kojih se pridržavaju. Treći opet smatraju da se nije dobro suprotstavljati učitelju jer on "zna najbolje" i svaka kritika upućena s njihove strane bila bi nezamisliva. Čak i roditelji koji su motivirani za rad i pomoć u školi skloni su vjerovanju da svaka pozitivna inicijativa za dijete, u svakom slučaju, dolazi isključivo od učitelja i pedagoških stručnjaka. Mnogi roditelji se žale da im škole ne daju odgovarajuće mogućnosti za evaluaciju i povratnu informaciju vezanu za njihovo sudjelovanje u školskim aktivnostima.

Odnos roditelj-učitelj, čija je karakteristika sudjelovanje i razumijevanje, trebao bi voditi do prevladavanja neskladne komunikacije koju predstavljaju Intihareva i Kepec (2002.):

Neskladna komunikacija između roditelja i učitelja

RODITELJI	UČITELJI
Roditelji se moraju suočiti s problemom.	Učitelji se žele suočiti s problemom.
Zbog svoje nesigurnosti dopuštaju da im stručnjaci nameću svoje stavove.	Zbog svoje stručnosti osjećaju potpunu kompetenciju.
Postavljaju se u inferioran položaj u odnosu na stručnjake i prepuštaju im brigu o djetetu.	Učitelj zauzima ulogu "moći" i postaje imun na kritiku.
Kada roditelji osjete da stručnjaci problemu ne prilaze emocionalno, počinju pokazivati otpor.	Otpor kod roditelja u učitelju izaziva osjećaj da roditelji ne slijede njegove upute.
Imaju osjećaj da su prisiljeni otkrivati intimnu sferu svoga života.	Postavljaju se u profesionalnu poziciju (patvorena otvorenost).
Napola izgovorena istina roditelje najčešće	Učitelji daju nepotpune informacije.

će opterećuje.	
Vrlo često i bez razloga pretpostavljaju da ih se testira ili da su podvrgnuti nekom eksperimentu.	Povrijedi ih roditeljsko nepovjerenje ("roditelji su teški").
Očekuju posebnu pažnju za svoje dijete.	Nije lako zadovoljiti potrebe pojedinca unutar veće skupine.
U davanju informacija nisu dovoljno otvoreni i realni.	Iako se žele osloniti na njihove informacije, nemaju povjerenja.
Imaju osjećaj krivice jer smatraju da ne prate dovoljno upute stručnjaka.	Izazivaju kod roditelja dodatni osjećaj krivice.

Mnogo manje neprilika i neprijatnih situacija između roditelja i učitelja događa se ukoliko se bolje upoznaju, ukoliko učitelji bolje upoznaju roditelje i obitelj iz koje dijete dolazi. Od velike važnosti za učitelja je da sazna (ili zna) djetetov položaj u obitelji, odgojne utjecaje obitelji na dijete kao i odgojne probleme koji proizlaze iz položaja obitelji u društvu. Na taj način učitelj postaje „osjetljiviji” za probleme koje roditelji imaju s djecom.

Ono što Kuorelahti (2003.) ističe kao uvjete otpora kod djece prema školi, vrlo opravdano se može primijeniti i za roditelje u odnosu na školu. A to su:

- nemoć,
- osjećaj nemoći,
- škola mi ne odgovara,
- otpor prema nejednakom obrazovnom iskustvu i
- kulturna potpora.

Dakle, otpor se može uspješno prevladati ukoliko roditelji imaju pozitivan odnos s učiteljem i ukoliko osjete da ih se sluša. Tako se stvara dobar preduvjet za kvalitetan školski i obiteljski život, kao i razvoj partnerskog odnosa roditelj-učitelj / kuća-škola.

Dobra komunikacija¹ koja se odvija onda kada postoje neki problemi, na neki način predstavlja terapijski proces koji dobro utječe na dijete. Komunikacija ujedno predstavlja i preventivni proces koji osigurava pojavljivanje problema u što manjoj mjeri. Na drugoj strani preventivne (dobre) komunikacije je težnja da roditelji dolaze u školu onda kada djeca imaju najmanje problema. Na taj način je manjim "koracima" moguće savladati veće. Roditelji i učitelji moraju shvatiti da je odnos roditelj-učitelj potreban i onda kada dijete nema niti odgojnih niti obra-

¹ (...), uspješni sugovornici su ljudi koji su u stanju dobiti ono što traže od druge osobe, a da pri tome održavaju odnos pod uvjetima prihvatljivim za sve strane. Wilson, L., Partnerships-Families and Communities in Canadian Early Childhood Education, Georg Brown College, 1997., str.160.

zovnih problema. Kao treći vid preventive je sprječavanje u najširem smislu, a to podrazumijeva povezivanje ljudi koji na različite načine brinu za odgoj i obrazovanje iste djece. Kreativno povezivanje ljudi oblikuje prijatnu klimu koja pospješuje kvalitet života uopće².

Stavovi učitelja koji onemogućavaju razvoj partnerstva

Lynn Wilson (1997.) ističe da mnogi učitelji sebe vide kao eksperte u odnosu roditelj-učitelj, što u velikoj mjeri onemogućava proces razvoja partnerstva. Ovakav odnos se zapravo treba temeljiti na znalačkoj komunikaciji koja će teći od učitelja ka roditelju. Roditelji su vrlo često izopćeni iz procesa u kojem se donose odluke i zbog toga se osjećaju bespomoćno. Do toga dolazi zato što učitelji smatraju da roditelji nisu sposobni donositi dobre odluke i ispravne načine realizacije pojedinih ideja. Mnogi se učitelji obeshrabre kada roditelji ne cijene njihove pokušaje da razviju strategije partnerstva, ili su u nekim slučajevima, čak, i neuspješni. Ne shvaćajući kompleksnost "obiteljskog ili roditeljskog" dana, pojedini učitelji postaju ozlojeđeni kada primijete da se roditelji ne pridržavaju pravila koje su im oni odredili. S druge, pak, strane imaju osjećaj da roditelji pred njih postavljaju (ponekad) nemoguće zahtjeve. Mnogo od onoga što se dešava u odnosu roditelj-učitelj zasniva se na moći i kontroli. U većini škola roditelji bivaju pozvani na suradnju pod učiteljevim uvjetima.

Neki učitelji se brinu da bi uključivanje roditelja predstavljalo teret za njihov ionako pretrpan radni dan, dok s druge strane imamo i učitelje koji su voljni uključiti roditelje, ali do određenih granica i uz strahovito dosadne ili teške zadatke. Drugi, pak, "drže" roditelje na pristojnoj udaljenosti smatrajući da bi mogli kritizirati njihov pedagoški rad. Treći, opet, misleći da roditelji nemaju dovoljno pedagoške naobrazbe i da ne znaju postupati s djecom ne dopuštaju uključivanje roditelja u bilo kakav rad. Smatraju također da će, ukoliko neko od roditelja vidi "incident" u razredu, na neadekvatan način tu informaciju prenijeti drugim roditeljima.

"Tendencija da se roditelje smatra inferiornijim, kao i onima kojima je potrebna pomoć, na neki način oskrnavljuje činjenicu da su mnogi roditelji sposobni kako doprinositi školi tako i prihvatati zahtjeve. Roditelji mogu biti efikasni partneri jedino onda kada učitelji počnu slušati šta roditelji govore i kada shvate značaj i veličinu roditeljskog zalaganja i mogućnosti njihovog doprinosa odgoju i obrazovanju djece." (Wilson, 1997.)

² /02/03/99-Creating Effective Teacher-Parent Collaborations, Education Up Close, Teaching Today, <http://www.glencoe.com/sec/teachingtoday/educationupclose.phtml/5>, 15.09.2003.

Subjektivna mišljenja, stavovi i ubjedenja roditelja i učitelja

Na zanimanje za kvalitetnije sudjelovanje između obitelji i škole utječu subjektivni i ukorijenjeni stavovi roditelja i učitelja. Njih je teško presjeći, gotovo nemoguće, sve dotle dok se roditelji i učitelji sami ne odluče na promjene. Mnogi roditelji žive u uvjerenju da učitelje ne zanimaju niti njihova djeca niti oni sami. Vrlo slično razmišljaju i učitelji kada kažu da roditelji ne znaju i ne vide koliki trud oni ulažu u njihovu djecu. Tako se roditelji i učitelji vrte u začaranom krugu svojih subjektivnih razmišljanja koja im onemogućavaju adekvatnu suradnju. Takav "odnos" svakako utječe na odgojno-obrazovni uspjeh učenika, na osobni i profesionalni razvoj učitelja i na povjerenje i osjećanja koja formiraju roditelji.

Marija Bratanić (1991.) u svojoj raspravi o suradnji između roditelja i učitelja, na koju gleda kroz interakcijski proces, naglašava da pozitivan odnos učitelja prema roditeljima potiče odziv na suradnju roditelja. Istovremeno, pozitivan odnos roditelja prema pedagoškom radu učitelja na isti način razvija učiteljev odnos prema roditeljima.

Vrlo često su roditelji u svojoj ulozi partnera u školi unaprijed sigurni da će prije svega morati slušati učiteljeve upute šta i kako s djetetom kod kuće. Bolji osjećaj u pogledu takvih razmišljanja počinje se javljati ukoliko učitelji njih slušaju, raspituju se za dijete, ponekad pitaju za savjet ili pomoć. To je recipročan odnos primanja i davanja međusobne pomoći i savjeta, što razvija i pospješuje partnersko sudjelovanje.

Mnogi roditelji su opterećeni poslom koji obavljaju, načinom na koji će zaraditi dodatni novac za svoju i egzistenciju svoje obitelji ili jednostavno nemogućnošću da se zaposle. Sve su to razlozi zbog kojih imaju malo ili gotovo nikako vremena za svoje dijete i za sudjelovanje sa školom. Posebno se ne žele uključivati u šire društveno područje života i rada škole.

S obzirom na poteškoće na koje nailaze i s kojima žive, roditelje je potrebno razumjeti, vremenski im se prilagoditi i individualno posvetiti. Istovremeno ih je potrebno osvijestiti da je, uprkos nedaćama koje doživljavaju, njihovo dijete na prvom mjestu. Treba imati na umu da su i dječiji problemi i nelagodnosti često posljedica problema roditelja. Bronfenbrenner (1997.) se pita da li će roditelji uskoro moći efikasno vršiti svoje starateljske uloge. To svakako zavisi od zahtjeva, uloge, stresa i podrške koji dolaze iz drugih okruženja. Vrednovanje sopstvene sposobnosti, kao i njihovo viđenje djeteta povezani su s takvim spoljašnjim faktorima kao što su: fleksibilnost radnog vremena, pogodnost aranžmana za čuvanje djeteta, prisustvo prijatelja i susjeda koji mogu pomoći u slučaju manjih ili većih hitnih slučajeva, kvalitet zdravstvenih ili društvenih službi i sigurnost naselja.

Sve to utječe na djetetovu odgojno-obrazovnu uspješnost. Iz tog razloga je sasvim pravedno "nagovoriti" roditelje da djetetu posvete više pažnje, da ga saslušaju i pokušaju razumjeti njegove želje, nadanja i očekivanja.

U ovu skupinu se ubrajaju i preambiciozni roditelji. Oni predstavljaju drugu krajnost i zbog svojih egocentričnih interesa se bez problema uključuju u rad učitelja i škole. Ovakvi slučajevi mogu imati negativne posljedice na ostale roditelje, pa i učitelje i učenike. Previše ambiciozne roditelje, čiji odnos vrlo često graniči i s beskrupuloznim oblicima ponašanja, smatrajući da su njihove ideje i djela najbolji, potrebno je na adekvatan način savladati i istovremeno pokušati pridobiti što više ostalih roditelja za suradnju.

Obitelji odgojno i obrazovno manje uspješne djece su manje motivirani za suradnju sa školom. Neuspjeh djece utječe na njihovo (ne)povjerenje u školu i učitelja. Mnogi roditelji ne mogu i ne znaju pomoći djetetu jer nisu dovoljno i odgovarajuće obrazovani, ali vrlo često i roditelji koji to jesu djeci ne mogu pružiti pomoć. Roditelji misle da je njihovo dijete najslabije. Boje se za njegovu budućnost, a ujedno su na njega ljuti jer mu ne znaju i ne mogu pomoći. U takvom položaju postaju negativno nastrojeni i prema djetetu i prema učitelju. Negativna iskustva nemoći i razočarenja roditelje potiskuje u podređen položaj. Izbjegavaju suradnju s učiteljem misleći da je jedino on taj koji ima „moć“ nad učenikovom sudbinom, prepuštajući mu većinu zadataka iako bi zajednički uloženi trudom postigli mnogo bolje rezultate.

Jednako se dešava i s učiteljima: loše se osjećaju jer kod djeteta ne doživljavaju poseban uspjeh. Opterećeni su činjenicom da je potrebno dijete naučiti "zadanom" sadržaju da bi mogao preći u naredni razred. Podjednako ih brine kako će ih ocjenjivati drugi učitelji, njihove kolege, ukoliko dijete ipak pređe u naredni razred, svjesni činjenice da se preko učenika evaluira i njihov pedagoški rad. Nemirni, odgojno problematični, učenici s poteškoćama u učenju bude u učitelju osjećaje ljutnje, otpora i mržnje. Neprijatna osjećanja učitelj usmjerava ka roditeljima i učenicima, što svakako nije u skladu s mitom o idealnom učitelju koji bi uvijek trebao vladati sobom, biti tolerantan i topao.

Učitelji i roditelji krivicu za djetetov neuspjeh prebacuju jedni na druge. Prepreke izazvane međusobnim optuživanjem za posljedicu imaju prekid dijaloga. To svakako ne omogućava konstruktivnu pomoć djetetu. Nelagoda koja nastaje prouzrokovana činjenicom da ni jedni ni drugi ne mogu pomoći djetetu slabo utječe na njihove međusobne odnose.

Ovdje ćemo se podsjetiti na rečenicu Epsteinove koja glasi: "**Partnerstvo se gradi na osnovama uzajamnog povjerenja i poštovanja, a zahtijeva vrijeme i strpljenje**". Dobre partnerske odnose neće poremetiti konflikti, debate i neslaganja, dapače, oni osiguravaju strukturu i procese za rješavanje problema i održavaju se, čak i jačaju, nakon što se poteškoće prevladaju. Bez ovakvog

pristupa, bilo koji problem, pa i minoran, doprinosi daljem produbljanju jaza i nesuglasica (vidjeti više u: Epstein, 1996.).

Roditelji i učitelji su opterećeni previsokim očekivanjima, emocionalno su opterećeni i ne pronalaze uspješne načine za rješavanje problema. Roditelji žive u strahu da učitelj svojom ocjenom kroji budućnost njihovog djeteta. Učitelji se, pak, zbog ocjena boje biti prijazniji i otvoreniji prema roditeljima. Opravdano ili neopravdano zaključuju da bi boljim odnosom prema roditeljima kod njih mogli probuditi pomisao da će takvim ponašanjem učeniku "progledati kroz prste".

Tek onda kada se učitelji oslobode mita o idealnom učitelju, koji je jednostavno čovjek, njihov odnos prema roditeljima i učenicima se može promijeniti.

Ipak, učitelj je u mogućnosti pridobiti roditelje na suradnju jedino ukoliko ih bolje upozna. Na taj način ih može bolje razumjeti i pokazati im da i on kao učitelj i odgajatelj ima probleme i poteškoće. Vrlo je važno da učitelj kod roditelja "potraži" i potvrdi ona njegova odgojna djelovanja u kojima je dobar, npr. odgajanje djetetovih radnih navika. To je jedini put da se i roditelj osjeti važnim i poštovanim i da dobije veće povjerenje u dijete, učitelja i školu.

Partnerstvo obitelji i škole kao andragoški problem

Partnerstvo obitelji i škole s obzirom na ciljanu grupu (roditelje), načine sudjelovanja, organizaciju rada i obrazovanje roditelja, spada u područje pedagoške prakse. Upravo iz tog razloga potrebno je prilikom rada s roditeljima pridržavati se nekih didaktičkih principa, oblika i metoda rada, kao i zakonitosti andragoškog obrazovnog ciklusa.

Pedagoško-andragoški i didaktički principi su temeljne pretpostavke za odgojno-obrazovni rad s odraslima. Oni usmjeravaju pedagoško-andragošku praksu, naglašavaju specifičnosti organiziranja i ostvarivanja predviđenog obrazovanja odraslih. Pojedini principi su toliko opći da važe i za pedagogiju i za andragogiju. S obzirom na praktična iskustva, Wilson (1997.) posebno navodi tri principa koja je potrebno poštovati u odnosu s roditeljima:

- princip uvažavanja i poštivanja osobnosti roditelja;
- princip međusobnog sudjelovanja;
- princip poštivanja individualnih razlika među roditeljima.

Na principu *uvažavanja i poštivanja* osobnosti roditelja temelje se kvalitetni međusobni odnosi. Tako roditelj, kao i svaki čovjek, igra različite uloge u svom životu, koje su manje ili više odgovorne. Uz te manje ili više odgovorne uloge i zadaće javljaju se različite želje i ciljevi, potrebe i očekivanja, brige i obaveze, problemi i poteškoće, stavovi i vrijednosti, kao izvori životnih iskustava koje je

vrijedno uvažavati, poštivati i na njima graditi sve ostale odnose. Poštivanjem integriteta roditelja, oslušujući njihove želje i htijenja, te poštujući njihova iskustva, učitelji uspostavljaju most povjerenja i plodne suradnje. Takav odnos učitelja prema roditeljima ima velikog utjecaja na kvalitetan odnos roditelja prema učiteljima.

Princip *međusobnog sudjelovanja* između škole i obitelji temelji se na zajedničkoj brizi za djetetov cjelovit razvoj i napredak. Pravo i istinsko partnersko sudjelovanje temelji se na međusobnom poštivanju, povjerenju i priznanju roditelja i učitelja – šta je i koliko pojedina strana u partnerstvu doprinijela i može doprinijeti razvoju partnerstva. Sve konkretne probleme, koji su povezani s odgojno-obrazovnim radom, obitelj i škola zajednički rješavaju, međusobno se nadopunjuju i podržavaju. Kada roditelji dožive dobra iskustva u radu s učiteljima i streme ka zajedničkom cilju, onda su spremni mnogo više dati u takvoj vrsti suradnje. Jednako se dešava i s učiteljima koji dobiju pozitivan odziv od strane roditelja. Njihov odnos postaje tješnji, prisniji i s učenicima se lakše i brže povezuju i "sporazumijevaju".

Među roditeljima postoje velike *individualne razlike*. Razlikuju se po sposobnostima, značaju, temperamentu, interesima, starosti, socijalnom i ekonomskom statusu i mnogim drugim faktorima. Za nastavnika je vrlo važno da te razlike prepozna, poštuje, da svakog od roditelja što bolje upozna i na taj način prilagodi način komunikacije s obzirom na intelektualne, emocionalne i socijalne posebnosti.

Ovdje je potrebno istaći da svaki roditelj, svaka obitelj, najbolje poznaje svoje dijete. Učitelj učenika poznaje po njegovom učenju i ponašanju uglavnom iz škole, dok roditelji poznaju djetetov cjelokupan razvoj od rođenja pa dalje. Roditelji su duboko emocionalno vezani za svoju djecu, jer su "njihovi", dio njih samih. U velikoj ljubavi prema djetetu, roditelji ponekad mogu biti nekritični i nerealni; od njih očekuju previše ili premalo. Vrlo često se dešava da ne primijete probleme koji se javljaju kod njihove djece, a ponekad ni prednosti, ili im se one jednostavno čine nevažnim. To su činjenice koje učitelji moraju prihvatiti s razumijevanjem. Od velike važnosti je, kako ističe Montgomery (1999.), da učitelj poveže obje "strane" djeteta, školsku i obiteljsku, u jedinstvenu i samo sebi svojstvenu sliku. U zajedničkom razgovoru koji uključuje iskustva roditelja i nastavnika, lakše se analizira problem, ako postoji; lakše se odgovori na mnoga nejasna pitanja – šta se može uraditi kod kuće, šta u školi, a šta djeca mogu uraditi sama. Zlatno pravilo je da učitelji u razgovorima s roditeljima poštuju i uvažavaju njihova individualna iskustva s djecom.

Obrazovanje roditelja

Toffler kaže da bi brojni roditelji, kad bi za to imali priliku, napustili svoju roditeljsku ulogu zbog velikog tereta koji ta uloga nosi. S druge strane, pak, roditeljstvo je najljepši i najodgovorniji poziv, složit će se mnogi autori u svojim radovima, za koji se ne osposobljava na formalan, institucionalan način. Većini djece, roditelji predstavljaju prve i najbolje prirodne odgajatelje i učitelje, a kuća-obitelj najljepša i najbogatija odgojno-obrazovna institucija. Neka djeca i mladi ljudi, nažalost, nisu tako sretni. Istraživanja potvrđuju da način odgoja roditelja ima najviše utjecaja na odgoj djece - tu podrazumijevamo načine odgoja koji mladi roditelji prenose na svoju djecu. Nije mali broj slučajeva gdje su upravo odgojni postupci naših roditelja iz doba našega djetinjstva neprimjereni za današnje vrijeme i istovremeno uzrok mnogim problemima između roditelja i djece, pa i učitelja i učenika.

Da bi roditelji danas mogli biti uspješniji odgajatelji potrebno je da dobro poznaju razvoj djeteta i odgojne postupke u različitim razvojnim periodima, kao i ulogu i značaj obitelji za njegov razvoj i napredak. Pored toga, važno je da znaju mogućnosti odgojno-obrazovnih "ponuda", kao i da izaberu najbolje za svoje dijete. Tim zahtjevima mnogi roditelji ne mogu udovoljiti, posebno ako se njihov odgoj temelji na iskustvima njihovih roditelja. Roditelji današnjeg vremena trebaju nova znanja i vještine, koja mogu dobiti jedino obrazovanjem.

U stručnoj literaturi koja se bavi tematikom obrazovanja roditelja, nailazimo na različita poimanja i to: obrazovanje za roditeljstvo, rad s roditeljima, savjetodavni rad za roditelje, vođenje roditelja, obrazovanje za obiteljski život. Pored različite terminologije postoje i razlike u samom određenju pojma. Tako neki autori pod pojmom obrazovanje roditelja smatraju samo one sadržaje koji se odnose na odgoj djece, drugi pak u to uključuju i sadržaje koji su vezani za cjelokupan obiteljski život, što znači da pod tim podrazumijevaju i potrebe roditelja kao individua unutar obitelji i unutar međuljudskih odnosa.

Maleševa (1995.) iznosi mišljenje da je obrazovanje roditelja "intervencija koja ima za cilj pomaganje roditeljima da u svojoj ulozi djeluju što uspješnije". Takva obrazovna zalaganja daju roditeljima nova iskustva i znanja; omogućavaju im da razmišljaju (da sebi postavljaju pitanja) o svojim ustaljenim načinima razmišljanja, reagiranja i ponašanja. Na taj način roditelji upoznaju i razvijaju nove metode rada s djecom, sa samim sobom i širom okolinom. Dalje, Maleševa (1995.), prema Geswich (1995.), daje širu definiciju obrazovanja odraslih i kaže da je obrazovanje roditelja "svako zalaganje za napredovanje razvoja i učenja roditelja u učenju različitih uloga, koje uključuju i odgojnu dimenziju i dimenziju osobnosti u bračnim ulogama i odnosima".

S obzirom na opredjeljenja šta je roditeljstvo, razlikuju se i ciljevi obrazovanja. Tako Maleševa (1995.) citira Williamsa (1985.), koji naglašava da je cilj obrazovanja roditelja "pomoć roditeljima za uspostavljanje pozitivnih odnosa između djece i roditelja te na toj osnovi građenje i poticanje djetetovog razvoja i napretka". Pojedini autori smatraju da je temeljni cilj obrazovanja roditelja sprječavanje neuspješnih roditelja da djeluju "pogrešno", a neki pak misle da je obrazovanje tek kompenzacija za neuspješan odgoj; neki smatraju da je tematika obrazovanja roditelja tako važna da bi roditelji morali biti uključeni u sve obrazovne programe, a drugi su suprotnog mišljenja i brane stajalište da se u obrazovne programe trebaju uključiti tek pojedini roditelji. Slično se dešava i s izborom sadržaja za obrazovanje roditelja. Neki stručnjaci su mišljenja da je izbor obrazovnog sadržaja, poučavanja i davanja informacija isključivo njihovo područje, a drugi, oni više demokratskog usmjerenja, smatraju da roditeljima treba dati priliku da se sami opredijele u skladu sa svojim potrebama, pri čemu će im stručnjaci biti na raspolaganju sa svojim savjetima.

Maleševa (1995.) nadalje kritički razmišlja o klasičnim oblicima obrazovanja roditelja, koji se u školama obično pripremaju u smislu masovnih frontalnih predavanja. S tim u vezi treba reći, da se u tom slučaju ne bježi od predavačke metode, koja svakako ima svoje prednosti, ali i slabosti. Npr., roditelji se pozivaju na predavanja o odgojno-obrazovnim temama za koje se smatra da su im potrebne. Takav način obrazovanja sastoji se u tome da roditelji što prije prevladaju nedostatke u odgojnom radu s djecom. Stručni timovi su oni koji te informacije i znanje posreduju, a roditelji pasivni slušaoci i gledaoci - komunikacija je, dakako, jednosmjerna. Postoji mnogo razloga zbog kojih takva vrsta obrazovanja nije najprimjerenija. Oni koji pripremaju takve načine rada s roditeljima trebali bi biti svjesni da su i roditelji stručnjaci na određenim područjima, da su na svojim radnim mjestima i oni odgovorni i da obavljaju određene vrste poslova koji zahtijevaju ovakve ili onakve vještine, te zbog toga teško prihvaćaju ulogu "neznalice". Prilikom takvih načina obrazovanja, koji potiču od "gore prema dolje", roditelji gube povjerenje u sebe i svoje roditeljske sposobnosti; dobivaju osjećaj nemoći i ovisnosti o stručnjacima. Osjećaj nekompetentnosti smanjuje sposobnost za učenje i preuzimanje inicijative. Iz toga proizlazi i činjenica da roditelji "bježe" od takvih obrazovnih susreta, jer jednostavno nisu u jednakopravnoj poziciji. Nedostaje im odnos koji se temelji na pozitivnim potvrdama, uvažavanju i poštivanju. Slaba iskustva takvih obrazovnih predavanja osvjetljavaju potrebu za novim, boljim, kvalitetnijim i učinkovitijim programima koji će gajiti roditeljsku kompetenciju. Prilikom pripremanja obrazovnih programa potrebno je pridržavati se zakonitosti obrazovnog ciklusa, koji se sastoji u sljedećem (Intihar&Kepec, 2002.):

- otkrivanje obrazovnih potreba;
- planiranje i programiranje;

- realizacija ciljeva i zadataka;
- praćenje i ocjenjivanje (stimulacija pozitivnih procesa, korigiranje negativnih).

U literaturi nailazimo, kao osnovu kritičkih gledanja na klasične metode obrazovanja roditelja, na drugačija polazišta (principe) za razvijanje kvalitetnijih programa obrazovanja odraslih. Ovdje navodimo slijedeću podjelu (Maleš, 1995., str.18):

- aktivnosti roditelja
- jasni ciljevi i očekivani rezultati
- uvažavanje postojećeg znanja roditelja
- timski rad - razmjena iskustava
- mogućnost izbora sadržaja, metode i oblika rada
- osjećaj vlastitog zadovoljstva

Aktivnost roditelja

Roditelji kao aktivni sudionici u rješavanju konkretne problemske odgojne situacije puno više nauče nego kao pasivni slušaoci koji od predavača dobiju sva rješenja. Konkretne odgojno-obrazovne potrebe tjeraju roditelje na aktivnije sudjelovanje, čemu doprinose i metode rada zasnovane na iskustvu.

Jasno određeni ciljevi i očekivani rezultati

Roditelji moraju poznavati ciljeve koje žele doseći. Što više roditelji znaju i saznaju o mogućnostima svog utjecaja na razvoj djeteta, više pažnje će posvetiti vlastitim postupcima i pokušati izbjegavati neodgovarajuće načine ponašanja. Velik značaj u procesu obrazovanja imaju kratke konkretne odgojne aktivnosti s konkretnim rezultatima. Roditelji se uključuju u odgojni program kada su sigurni da će na osnovu novih znanja i vještina kvalitetnije odgajati svoje dijete i na taj način mu pružiti adekvatnu pomoć.

Uvažavanje postojećeg znanja roditelja

Roditeljima je potrebna podrška za sve što već dobro znaju i rade. Treba poštivati njihove interese i mogućnosti i na toj osnovi graditi dalje sadržaje određenog obrazovnog programa. Na taj način oni razvijaju nove vještine i dolaze do novih znanja koja su im potrebna za uspješno roditeljstvo. Važno je istaći da roditelji i stručni tim, dakle oni koji izvode program, moraju znati da ne postoje unificirani, jedinstveni i svevažeći primjeri za dobar odgoj i dobro roditeljstvo.

Timski rad - razmjena iskustava

Programi obrazovanja roditelja su mnogo uspješniji ukoliko su sadržajno i andragoško-didaktički tako zasnovani da svaki roditelj doživi što više ohrabre-

nja i odgovarajuće podrške. U grupnom radu roditelji uče kako i na koji način i druge uključiti u rješavanje svojih konkretnih problema; nauče se međusobnom pomaganju. Na taj način, roditelji se uče izbjegavanju bilo kakvih težnji da omalovažavaju druge i njihov rad. Zajedno s ostalima izmjenjuju iskustva i ideje, te traže odgovarajuća rješenja. Praksa je pokazala da roditelji najbolje uče jedan od drugoga, jer se u tom odnosu osjećaju jednakopravni. U takvim grupama postoji veći osjećaj empatije i razumijevanja, nego u komunikaciji sa stručnjacima i savjetnicima.

Mogućnost izbora sadržaja, metode i oblika rada

Kao što je već rečeno, roditelji se između sebe razlikuju po znanju, interesima, stilu učenja i rada, pa je to i razlog zbog kojeg obrazovni programi za roditelje moraju biti organizirani u skladu s tim činjenicama. Cjelokupna organizacija bi se trebala temeljiti na jednom fleksibilnom odnosu koji će roditeljima omogućiti osjećaj ugone, mogućnost brze i lake koncentracije za rad i mogućnost sudjelovanja u aktivnostima koje su za njih odgovarajuće. Roditelji, kao i većina nas, najbolje uče kada su sadržaji povezani sa situacijama iz svakodnevnog života, kako bi bili u prilici nove ideje upotrijebiti u specifičnim situacijama. Programi obrazovanja roditelja moraju poštivati iskustva i različite potrebe i biti zasnovani na zajedničkim razmišljanjima i idejama. Posebnu pažnju treba posvetiti činjenici da se radi o obrazovanju odraslih, za koje iskustvo igra posebnu ulogu, te je potrebno svakoj ciljanoj grupi, s obzirom na njihove želje i potrebe, prilagoditi odgovarajuće metode i oblike pedagoških radionica (one mogu biti organizirane na roditeljskim sastancima, na "posebnim" satima za roditelje, unaprijed dogovorenim susretima i druženjima i slično).

Osjećaj vlastitog zadovoljstva i uspjeha kod roditelja

Ohrabrenje i podrška roditeljima može doći od vođe obrazovnog programa za roditelje, od drugih roditelja ili djeteta. To je način na koji se kod roditelja budi želja za nastavkom obrazovanja i za dalji razvoj roditeljskih vještina.

U zadnjih trideset godina, ističe Maleševa, u svijetu su se razvili različiti programi, koji se, naravno, razlikuju s obzirom na filozofske temelje i koncepciju. Među najpoznatijim su: Gordonova strategija uspješnog roditeljstva, Gintov humanistički pristup i Bernov pristup transakcijske analize.

Kvalitet dobrih obrazovnih programa, konkretno izvođenje, analiziranje i vrednovanje su za roditelje i stručne timove pokazatelji neprestanog razvoja i rasta. Obrazovanje roditelja trebalo bi biti posebnost svake škole i pokazatelj demokratskog odgoja; ono ne doprinosi samo širokom znanju roditelja nego povećava i njihovu odgovornost za ostvarivanje ciljeva i zadataka odgoja i obrazovanja cjelokupnog društva. Programski sadržaji bi se trebali zasnivati na

aktuelnim intencijama i principima, a svakako biti u skladu s ciljevima i zadacima naših odgojno-obrazovnih sistema. Svaka škola neka pođe od svojih mogućnosti, od mogućnosti i razvijenosti svoje društvene sredine, ali istovremeno neka misli i na širok raspon obrazovne, kulturne, socijalne, vjerske, profesionalne, pa i ekonomske razine roditelja, tj. obitelji svojih učenika. Jer, odgoj i obrazovanje neće biti uspješno niti kvalitetno bez građenja i razvoja partnerstva obitelji i škole, u čijem centru je, dakako, dijete.

- Abstract -

Constructive resolving of educational problems as well as learning problems is frequently based on theoretical and practical postulates of Pedagogy, Psychology, Sociology, Andragogy and other related sciences. Creative participation of school and parents offers great possibilities and opportunity for improvement of the school life as well as the life in family and the local community. Partnership among school and parents and their common participation help the development of democratic and human school trying to establish a dialogue of equality and cooperation with parents. Being partners, teachers and parents are both responsible for development and progress of a child. They both have rights and obligations connecting them and making them responsible.

Values that child had accepted in his/her family are the base for any kind of upbringing and schooling. School should start from these attitudes in its educational work especially when family did not contribute or does not realize its primary educational role in adequate way. Individualized approach to the pupil and his/her family, and then systematic approach in understanding relationship within the family of each pupil or student will contribute partnership among parents and school to be developed. Without such approach, pupil remains an isolated individual only. It is useful to know all inadequacies and advantages impacting the motivation for school/parents partnership to be developed properly. Knowledge of inadequacies and advantages will guide us in choosing adequate motivation strategies successfully encouraging parents to cooperate as partners and to participate within (their) children education process.

Epstein underlines: „Partnership is built on mutual confidence and respect requesting time and patience“.

Literatura:

1. Berger, H. E. (2000.): Parents as partners in education - Families and Schools Working Together, Upper Saddle River, New Jersey.
2. Bratanić, M. (1991.): Mikropedagogija - interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja, Školska knjiga, Zagreb.
3. Bronfenbrenner, U. (1997.): Ekologija ljudskog razvoja, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
4. Epstein, J. (1996.): Six tips of including parents in ECE, Center for Educational Research and Innovation, OECD.
5. Intihar D. & Kepec M. (2002.): Partnerstvo med šolo in domom, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
6. Kuorelahti, M. (2003.): Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine - Rad škole sa djecom i omladinom sa emocionalnim problemima i /ili poremećajima u ponašanju, TEPD, Sarajevo.
7. Maleš, D. (1995.): Pedagoško obrazovanje roditelja, Zbornik radova, Međunarodni znanstveni kolokvij, Rijeka.
8. Montgomery, M. J. (1999.): Building bridges with parents, Tools and Techniques for Counselors, Corwin Press, California.
9. Mogniote, A. (1994.): Odgajati za demokraciju, Educa, Zagreb.
10. Novak, B. (1998.): Oblikovanje partnerstva med šolo in starši, Družina-šola, Založba Družina, Pedagoški inštitut, Ljubljana.
11. Wilson, L. (1997.): Partnerships families and communities in Canadian early Childhood Education, George Brown College, Ontario.

U POVODU

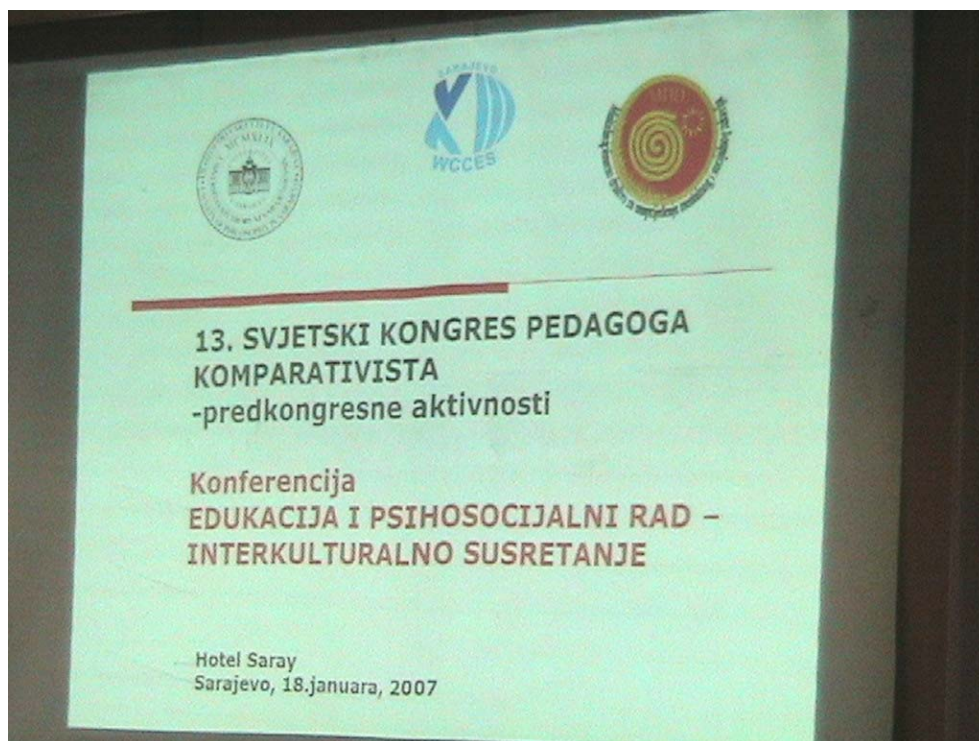
*Emina Dedić,
Larisa Kasumagić*

USUSRET XIII SVJETSKOM KONGRESU PEDAGOGA KOMPATIVISTA

Konferencija „Edukacija i psihosocijalni rad - interkulturalno susretanje“

U septembru 2007. godine, Sarajevo će biti domaćin XIII svjetskog kongresa pedagoga komparativista. S ciljem promoviranja kongresnih ideja i širenja duha komparativizma, u Sarajevu je održana jednodnevna konferencija „Edukacija i psihosocijalni rad – interkulturalno susretanje“ koja je okupila velik broj profesionalaca različitih pomagačkih struka.

Skup "Edukacija i psihosocijalni rad – interkulturalno susretanje" pripada onim andragoškim aktivnostima koje omogućuju ljudima susretanje i upoznavanje doprinoseći tako pozitivnom razvoju ljudske svijesti o stvaranju bliskih veza s drugim i drugačijim. Tamo gdje ljudi različitih identiteta uvažavaju jedni druge, poznaju jedni druge i jedni s drugima razmjenjuju iskustvo preuzimajući pozitivna postignuća zbog olakšanja vlastitog života, može se govoriti o interkulturalnom susretanju. Ne možemo spoznati sebe i svoju kulturu (u ovom slučaju kulturu profesije u kojoj jesmo) bez susretanja i kompariranja s drugima. Činjenica postojanja različitih profesija koje se bave čovjekom označila je postojanje jedne profesionalno multikulturalne zajednice i cilj konferencije je, između ostalog, bio omogućiti da profesionalna multikulturalnost bude shvaćena kao kvalitet ili stanje koje se "hrani" interkulturalnim susretanjima i dijalogom. Konferencija je bila izraz potrebe za više susretanja, slobodnih i otvorenih razgovora, iskrene razmjene i pozitivnih i negativnih iskustava, zajedničkih naučnih istraživanja. Ukratko rečeno, bila je izraz potrebe za lokalnim partnerstvom u obrazovanju, koje na Kongresu i nakon njega ima šansu postati internacionalno partnerstvo.



Plakat Konferencije

Konferencija je održana 18. januara u Sarajevu, u organizaciji Multidisciplinarnog društva za prevenciju mentalnog zdravlja (MDD) – Sarajevo, članova Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu i Organizacionog odbora XIII svjetskog kongresa komparativnih edukatora. Po svojoj namjeni pripadala je pretkongresnoj aktivnosti koja je imala za cilj pripremiti učesnike da na predstojećem kongresu nastupe kao samostalni izlagači i prezentiraju rezultate vlastitog rada u oblasti interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

Težila je okupiti stručnjake pomagačkih profesija radi razmjene informacija o dosadašnjim postignućima na polju interkulturalnog odgoja kroz dvije dimenzije: edukativnu i psihosocijalnu.

Ideja vodilja za organizaciju Konferencije sadržana je u stavu da se znanstvene discipline i različita područja profesionalnog rada s ljudima mogu smatrati različitim kulturama. Multikulturalnu dimenziju velikih zajednica, onih kojima je u fokusu interesovanja čovjeka uočavamo kod izuzetne bliskosti između humanističkih i društvenih znanosti s umjetnošću. Konferencija je, dakle, bila namijenjena multikulturalnoj zajednici profesionalnih po-

magača, kojima je u fokusu interesovanja čovjek kao pripadnik najrazličitijih ciljnih grupa s kojima ti pomagači rade. Tako se na istom radnom zadatku našlo 180 pripadnika najrazličitijih profesija:

- djelatnici psiho-pedagoške službe u osnovnim i srednjim školama, te direktori škola;
- pedagozi i psiholozi zaposleni u različitim ustanovama i organizacijama koje su nositelji i realizatori ideje interkulturalnog susretanja (nevladin sektor);
- odgajatelji u dječijim vrtićima, učitelji i nastavnici u osnovnim školama, te profesori u srednjim školama;
- umjetnici i djelatnici akademija scenskih i likovnih umjetnosti, koji su učestvovali u edukacijskim i psiho-socijalnim projektima;
- socijalni radnici i direktori službi za socijalni rad;
- polaznici poslijediplomskih studija iz područja društvenih i humanističkih znanosti;
- univerzitetski profesori, predavači, suradnici pedagoških akademija, filozofskih i drugih nastavničkih fakulteta;
- oni koji su prisutvom izrazili želju da kao izlagači učestvuju na predstojećem XIII kongresu pedagoga komparativista čiji je moto «Živjeti zajedno: Edukacijski i interkulturalni dijalog».

Osnovni ciljevi Konferencije bili su:

1. Omogućiti najnovije spoznaje o projektima i studijima koji se bave interkulturalnim susretanjima u obrazovnom sistemu, sistemu socijalne zaštite, u prostoru umjetnosti i scenskog izraza, te u oblasti psiho-socijalnog rada.
2. Razmotriti mogućnost individualnih i zajedničkih nastupa različitih profesionalnih skupina na predstojećem XIII kongresu komparativnih edukatora koji će se održati u Sarajevu od 3. do 7. septembra 2007.
3. Razmijeniti iskustva o dosadašnjim naporima da se djeluje u skladu s potrebom "živjeti zajedno" i "učestvovati u dijalogu".
4. Ojačati mrežu profesionalne podrške i razumijevanja u BiH.



**Pozdravno obraćanje Dženane Kalaš,
članice Organizacionog odbora Konferencije i voditeljice
Multidisciplinarnog društva za unaprjeđenje mentalnog
zdravlja – Sarajevo (MDD)**

U skladu s postavljenim ciljevima oblici rada na Konferenciji bili su koncipirani kao kombinacija plenarnog i grupnog rada. Uvodni i završni dio programa imao je za cilj da pruži učesnicima jasan okvir u kojem se toga dana radilo, a grupni rad je omogućio susretanje i upoznavanje, te interaktivno i iskustveno učenje u međusobnoj razmjeni informacija.

Rad u plenumu vodili su izlagači prof. dr. Adila Pašalić-Kreso, doc. dr. Mirjana Mavrak, mr. Amel Alić i mr. Larisa Kasumagić, s temama koje su govorele o poticanju duha komparativizma i internacionalizma u obrazovanju u BiH, o interkulturalnom susretanju i (ne)razumijevanju, o «pomagačima» kao multikulturalnoj zajednici, te o načinu pisanja i prijavljivanja rada i učešća na XIII svjetskom kongresu pedagoga komparativista.

Rad u osam grupa, koje su brojale po 20 sudionika, angažirao je i šesnaest moderatora. Osim koncentracije na lično upoznavanje, rad u grupama imao je za cilj predstavljanje vlastitih projekata na kojima su sudionici do tada radili i povezivanje njihovog rada s temama koje su predviđene za XIII svjetski kon-

gres pedagoga komparativista. Grupe su bile heterogene po mnogim kriterijima: različite profesije, različita starosna dob sudionika, različita kvaliteta i količina osobnog iskustva u sličnim kongresnim i konferencijskim aktivnostima. Ovo je – iako potcrtavajući multikulturalnu dimenziju Konferencije – predstavljalo i stanovitu opasnost da potrebe svih sudionika neće biti zadovoljene ovim sadržajnim i organizacijskim oblicima rada. Tako su se za istim stolom našli univerzitetski profesori, već iskusni u strategijama prijavljivanja radova i prezentiranja vlastitih postignuća, djelatnici NVO sektora ili odgojno-obrazovnih institucija, koji su također bilježili mnoge javne nastupe, ali i kolegice i kolege iz školske prakse, službe za socijalni rad, koji nisu imali ovo iskustvo. S pravom se može reći da je stoga i sama grupa predstavljala trećeg „voditelja“ u ovom radu.

Evaluacija je pokazala da su očekivanja sudionika, i pored njihovih različitosti, ispunjena, posebno s obzirom na potrebu susretanja s kolegama, uspostavljanja novih kontakata, te prikupljanja informacije više o detaljima aktivnog učešća u predstojećem Kongresu.



Plenarni dio Konferencije

Tim koji je organizirao Konferenciju sačinjavala 22 člana, vođena MDD-om. MDD je nevladina organizacija koja je s radom počela 1998. godine. Kao strukovno udruženje profesionalnih pomagača, MDD je do sada učestvovao u nizu projekata okupljajući najrazličitije ciljne grupe, ali je Konferencija „Edukacija i psihosocijalni rad – interkulturalno susretanje“ bila poseban izazov i zabilježena kao veliki uspjeh zbog velikog odziva sudionika. Pored financijske pomoći WCCES-a (Svjetskog udruženja pedagoga-komparativista), rad Konferencije je, osiguravanjem početnih sredstava, omogućilo i Ministarstvo kulture i sporta Kantona Sarajevo, koje je sa MDD-om u suradnji već dugih pet godina, dokazujući tako svoju spremnost da podrži projekte koji ne pripadaju samo jednoj strukovnoj skupini.

Posebno treba naglasiti da je Konferencija „Edukacija i psihosocijalni rad – interkulturalno susretanje“ projekt u čijoj su organizaciji i realizaciji ravnopravno imale učešće institucije formalnog i neformalnog obrazovanja (Filozofski fakultet – Odsjek za pedagogiju i MDD), te lokalne i internacionalne organizacije.

Ovaj organizacijski niz na kraju treba „začiniti“ podatkom da su pored članova MDD-a, Organizacionog odbora XIII svjetskog kongresa, moderatora iz drugih institucija formalnog i neformalnog tipa (Pedagoška akademija u Sarajevu i „Step-by-step“ - Centar za obrazovne inicijative), te predavača s Odsjeka za pedagogiju, svoju ljubav i pomoć u organiziranju Konferencije pružili i studenti Odsjeka za pedagogiju. Potpuno volonterski, ne zane-marujući pritom studijske obaveze, predano su radili u pripremi i izvođenju svih aktivnosti koje su se zbivale toga dana u Hotelu Saraj.



Rad Konferencije volonterski i "srcem" su pomogli studentice i studenti Filozofskog fakulteta, Odsjeka za pedagogiju

Ova konferencija o interkulturalnom susretanju pripada pretkongresnoj aktivnosti, koja je težila ka otvaranju svjetskih pedagoških i naučnih iskustava. To je izraz potrebe za okupljanjem i razmjenom iskustava jedne veoma brojne, znanstveno i stručno moćne multikulturalne zajednice koja stalno ima na umu progres čovječanstva putem modernizacije obrazovanja.

Završavajući ovaj kratki izvještaj u koji su teško mogli stati svi naši utisci i emocije koje nosimo sa sobom nakon Konferencije, poslužiti ćemo se riječima profesorice dr. Adile Pašalić Kreso kojima se obratila skupu: *«Ako ne može Sarajevo (ili Bosanac i Hercegovac) u svijet, može svijet u Sarajevo (u Bosnu i Hercegovinu). Ako ne može bosanskohercegovački pedagog na svjetske kongrese i konferencije, može svjetski kongres u BiH.»*

Tako nam preostaje da u iščekivanju kongresnog septembra 2007, kada bi se u Bosnu i Hercegovinu trebalo sliti hiljadu učesnika iz cijelog svijeta, ne zaboravimo šta je to što mi svijetu možemo reći o sebi, pokazujući da identitet naše zemlje nije samo identitet zemlje u tranzicijskom poslijeratnom vremenu, već zemlje koja može svoja naučna i stručna iskustva ravnopravno dijeliti s drugima.

PRIKAZI / OSVRTI

**Prikaz knjige *Nastavnik u inkluzivnom okruženju*,
dr. Sadete Zečić, mr. Zumrete Jeine,
Štamparija "Fojnica" d.o.o., Fojnica 2006.**

»**Nastavnik u inkluzivnom odjeljenju**« autorica dr. Sadete Zečić i mr. Zumrete Jeine je djelo nastalo iz potrebe da se izradi jedan dugo očekivani i veoma potreban priručnik namijenjen nastavnicima koji rade ili se pripremaju da rade u inkluzivnim odjeljenjima. Uz osnovne teorijske postavke data je i jasna slika manjkavosti dodiplomskog obrazovanja kako nastavnika razredene nastave tako i stručnjaka u oblasti defektologije. Dobru i uspješnu kompenzaciju za to čine različiti oblici profesionalnog usavršavanja i razvoja, što je u ovom radu jasno predstavljeno, uz profiliranje poželjnih osobina i kompetencija inkluzivnog nastavnika. Objavljivanjem ove knjige dat je dragocjen doprinos profesionalnom usavršavanju nastavnika i njihovoj praktičnoj uspješnosti kako bi oni prošli kroz što manje lutanja, grešaka i mogućih odustajanja.

Koraćanje kroz poglavlja

Knjiga »**Nastavnik u inkluzivnom okruženju**« obuhvata ukupno **220 strana** teksta s velikim brojem priloga i primjera za praktičnu primjenu, popisa korištene literature, te indeksa pojmova. Glavni dio rada sadrži pored predgovora još **9 poglavlja** sa sljedećim naslovima:

- Nastavnik, dijete i porodica u inkluziji i reformi obrazovanja
- Osnovna polazišta u razumijevanju inkluzivnog obrazovanja
- Mogućnost inkluzivnog obrazovanja učenika s nedovoljno razvijenim saznavnim sposobnostima
- Dodiplomska edukacija u funkciji pripreme nastavnika za inkluzivno obrazovanje
- Profesionalno usavršavanje nastavnika za inkluzivno obrazovanje
- Profil inkluzivnog nastavnika
- Iskustva nastavnika u inkluzivnom obrazovanju

- U susret novim izazovima
- Prilozi

U prvom poglavlju »**Nastavnik, dijete i porodica u inkluziji i reformi obrazovanja**« autorice nastoje da uvedu čitaoca u brojne dileme i probleme koje nameće ideja inkluzije. Ovdje se sagledavaju ta pitanja iz ugla nastavnika, njegovih potreba i mogućnosti, iz ugla djeteta i mogućnosti da ono ostvari odgovarajući uspjeh u redovnoj školi, a onda svakako i iz ugla porodice.

U drugom poglavlju »**Osnovna polazišta u razumijevanju inkluzivnog obrazovanja**« raspravlja se o pravima svakog djeteta na školovanje, o potrebi mijenjanja i napuštanja različitih opterećenja prošlosti, o profesionalizmu nastavnika i nastavničkoj zakletvi, a potom se ukazuje na značaj timskog rada u organiziranju inkluzivnog obrazovanja.

U trećem poglavlju »**Mogućnost inkluzivnog obrazovanja učenika s nedovoljno razvijenim sazajnim sposobnostima**« autorice svoj rad fokusiraju na djecu s umanjenim sazajnim sposobnostima. One ovdje nude mogućnost klasificiranja takvih sazajnih mogućnosti, te tabelarni prikaz osnovnih karakteristika djece s mentalnom retardacijom koju je moguće educirati.

U sljedećem, četvrtom poglavlju »**Dodiplomska edukacija u funkciji pripreme nastavnika za inkluzivno obrazovanje**« autorice se bave problematikom edukacije nastavnika i njihovom stručnom pripremljenošću za rad s djecom s posebnim potrebama. Komparirana su dva nastavna plana i to Pedagoške akademije u Sarajevu i Defektološkog fakulteta u Tuzli. One konstatiraju da postoji potpuno odvojena edukacija nastavnika zavisno od toga da li se pripremaju za podučavanje djece očekivanog razvoja ili djece s nedovoljno razvijenim sazajnim sposobnostima. Prema sadašnjem stanju stvari oba stručnjaka su educirana i profesionalno formirana tako da rade svako na svom "kolosijeku" (regularnoj i specijalnoj školi). Iako se neki obrazovni sadržaji koje oni izučavaju u toku studija prepliću ili čak podudaraju, oni u pravilu nisu pripremani za inkluzivnu nastavu, za timski rad, zajedničku saradnju, uzajamno nadopunjavanje, niti za rad s roditeljima. Upravo to su one najvažnije dimenzije koje nedostaju kako jednom tako i drugom stručnjaku da bi bili uspješniji u inkluzivnoj nastavi.

Peto poglavlje »**Profesionalno usavršavanje nastavnika za inkluzivno obrazovanje**« usmjereno je na analiziranje trenutnih oblika profesionalnog usavršavanja kao i na zagovaranje kontinuiranog razvoja novih profesionalnih vještina. Između ostalog one navode: »Misija profesionalnog razvoja ima za cilj da pripremi i podrži edukatore u njihovim naporima da pomognu

svim učenicima radi postizanja visokog standarda učenja i razvoja.« U ovom poglavlju dat je i primjer uspješnog kursa profesionalnog usavršavanja kao i nekoliko radionica.

U šestom poglavlju »**Profil inkluzivnog nastavnika**« predstavljen je mogući profil nastavnika inkluzivne nastave, neophodne karakteristike za takav rad te njegove najvažnije kompetencije. Ovaj dio rada je utoliko značajniji ukoliko će skrenuti pažnju kreatora visokoškolskih kurikuluma za obrazovanje nastavnika da ugrade neophodne sadržaje koji pomažu da se budući nastavnici profiliraju što adekvatnije zahtjevima inkluzivne nastave.

Poglavlje naslovljeno kao »**Iskustva nastavnika u inkluzivnom obrazovanju**« sadrži nekoliko primjera koji ukazuju na sve izazove, probleme i poteškoće kroz koje su prolazili ili prolaze nastavnici pioniri inkluzivne nastave.

U poglavlju »**U susret novim izazovima**« autorice nastoje da rezimiraju stanje u našem obrazovnom sistemu, zakonskim rješenjima, nastavničkoj osposobljenosti, organiziranosti samih škola, funkcioniranju stručnih timova i dr. za realiziranje inkluzije u obrazovanju.

Iza navedenih osam poglavlja slijedi dio naslovljen kao »**Prilozi**« u kojima će nastavnik naći niz praktičnih uputa kako dijagnosticirati određenu poteškoću kod pojedinog učenika, kako ga opservirati, kako pratiti njegov/njen razvoj, kako sačiniti individualni edukacijski plan, kako formirati timove, kako stalno imati vezu s roditeljima ovih učenika itd.

Prilozi zapravo počinju »**Ključnim pojmovima**« gdje se čitaocu nudi mogućnost da sasvim jasno i precizno ovlada najvažnijim terminima kako bi lakše ušao u svijet prakse samog inkluzivnog obrazovanja i kako bi prema datim primjerima mogao odmjeravati vlastiti rad.

Značaj knjige za teoriju i praksu inkluzije

Iako su već ranije mnoge zemlje preduzele određene korake u cilju izjednačavanja statusa sve djece pa i one s poteškoćama u razvoju, smatra se da inkluzija dobiva internacionalne razmjere donošenjem Konvencije UN-a o pravima djeteta 1989, a zatim Svjetske deklaracije o obrazovanju za sve na Konferenciji u Jomtien (Tailand) u 1990. godini. Nakon toga slijede dokumenti kao što su "Standardna pravila za ujednačavanje šansi za osobe sa poteškoćama" 1993. god. i „Salamanka izjava“ i okvirni plan akcije usvojen na Svjetskoj konferenciji o obrazovanju za posebne potrebe u Španiji 1994., kao i uvažavanje potreba roditelja djece s posebnim potrebama.

Međutim, pogrešno bi bilo inkluziju shvatati samo kao pokret uključivanja djece s poteškoćama u razvoju u "redovan sistem školovanja". Ispravnije

ga je razumijevati kao jedan otvoreni proces koji teži da ukloni i da stalno otklanja barijere za ravnopravno učenje i participiranje sve djece u školskom sistemu.

Obrazovni sistem BiH doživljava u poslijeratnom vremenu različite promjene i transformacije: decentralizaciju upravljanja, reformiranje osnovnog obrazovanja od osmogodišnjeg ka devetogodišnjem, integraciju i inkluziju djece s posebnim potrebama u “redovan sistem školovanja”, školovanje romske djece i djece drugih marginaliziranih grupa, borbu za kvalitetno obrazovanje, uvažavanje individualnih potreba i mogućnosti svakog učenika itd.

U fokusu svih ovih promjena nalazi se nastavnik sa svim svojim znanjima, sposobnostima, kompetencijama, ali i svojim ograničenjima, nemoćima i nespremnostima. Postaje sve jasnije da je nastavnik ta ključna osoba svakog reformskog zahvata i da od njegove spremnosti, motiviranosti i njegovog znanja ovisi umnogome rezultat svake reforme.

Malo je knjiga i priručnika u nas koji pomažu nastavniku da ojača svoje kompetencije i da bude uspješan u **javnoj osnovnoj i obaveznoj školi , oslobođenoj od svakog oblika diskriminacije, inkluzivnoj i spremnoj da podjednako uspješno izlazi ususret potrebama svakog djeteta.** Ova knjiga barem djelimično popunjava tu prazninu i sigurno će pomoći brojnim nastavnicima da se bolje snađu u svim ovim burnim promjenama koje ih svakodnevno zahvataju.

Prema Delorsu, “obrazovanje je putovnica za život”, samo je na tom putovanju ili tokom priprema za njega neophodno prihvatiti **da smo svi različiti, a svi ravnopravni i da upravo zbog tih različitosti moramo poštovati pojedinačne i posebne potrebe.**

Treba, dakle, ne samo poštivati i uvažavati ljudske razlike nego iz njih i učiti, a pritom zatvoriti vrata predrasudama, segregacijama, stigmatizacijama i podjelama bilo koje vrste. Samo tako možemo ići dalje i razvijati istinsku ravnopravnost, jednakost i demokratičnost i obrazovnog sistema i društva u cjelini. Knjiga „Nastavnik u inkluzivnom okruženju“ još je jedan vrijedan doprinos ovom suvremenom obrazovnom nastojanju.

POZIV NA SARADNJU I SUGESTIJE SARADNICIMA

Časopis "Obrazovanje odraslih" objavljuje originalne stručne i naučne radove, saopćenja, recenzije, vijesti iz andragogije i prosvjetno-kulturnog života u našoj zemlji i izvan nje, kao i informacije iz rada centara za edukaciju odraslih.

Časopis objavljuje samo one radove koji nisu objavljivani. Radovi se dostavljaju na kompjuterskoj disketi formata "3.5" uz jedan otisnut primjerak. Opseg radova može biti najviše do 16 stranica normalnog proreda (30 redova na stranici, sa 60 znakova u redu, oko 4800 riječi), izuzimajući prostor za sažetak i korištenu literaturu. Radovi kao što su prikazi, osvrti, kritičke opservacije, informacije i slično trebaju biti opsega do 5 stranica. Prateći materijal teksta (tablice, sheme, crteži, grafikoni, fotografije i sl.) treba biti jasan i čist kako bi se mogao reproducirati.

Uz tekst je potrebno priložiti sažetak na pola strane papira A₄ (do 150 riječi), kojim se čitatelj obavještava o svrsi rada, najvažnijim rezultatima i zaključku. Iza sažetka potrebno je navesti ključne riječi (do 6 riječi) koje su stručno i naučno relevantne za prezentirani problem.

Sve reference teksta, bilješke ili popis korištene literature, treba da budu date po savremenim metodološkim zahtjevima. Poziv na izvor treba navesti u tekstu naprimjer: (Gonnet, 1997) ili ako se radi o citatu (Filipović, 1987, 56). Ako su dva autora, treba navesti oba (Kulić i Despotović, 2001), a ukoliko ih je više prezime prvog i saradnici (Delors i sar., 1998). Ove slučajeve ne treba navoditi u bilješkama. Bilješke se isključivo koriste za dopunu, pojašnjenje ili komentarisanje nečega što je rečeno u tekstu. Na kraju teksta navode se djela koja su spomenuta u referencama i korištena literatura, abecednim redom prema prezimenima autora (knjige, zbornici, časopisi):

Adizes, Isak (1994), *Upravljanje promjenama*, Beograd, Privredni pregled.
Desforges, Charles (2001.), *Učenje izvan škole*. U: Desforges, Charles (ur.), *Uspješno učenje i poučavanje*, Zagreb, Educa.

Pastuović, Nikola (1991.), *Teorija kurikuluma u obrazovanju odraslih*, Theleme, 1/1991.: 15-27.

Redakcija nije dužna objavljivati radove onim redom kojim pristižu.

Rukopisi se ne vraćaju.

Rukopisi se šalju na adresu: Bosanski kulturni centar,

Alipašina 9, 71000 Sarajevo

tel. / fax.: +387 33 / 20 15 54

e-mail: jubkc@bih.net.ba