

## ДИДАКТИКА У УСЛОВИМА ИНКЛУЗИВНЕ НАСТАВЕ

*Сажетак:* Дидактика је кључни предмет наставе, која се као таква, одувек изучавала на свим наставничким факултетима. Њен циљ је да открије принципе и законе успешне наставне делатности, како би се практично унапредио процес образовања. Међутим, у пракси није увек тако. Од школске 2010/11. године, у сва одељења и школе у Републици Србији, уведена је инклузија у образовању. По дефиницији, инклузивна настава је стратегија и филозофија образовања, односно дидактички систем, концепција или модел организованог учења, креирања и поучавања ученика са посебним образовним потребама у редовна одељења и школе. Структура и ток инклузивне, битно се разликује од традиционалне наставе. Поред тога, наставници своју компетентност за рад у инклузивној настави доводе у питање. Они у инклузивној настави имају другачије компетенције и улоге: преовлађујуће позиције, најчешће функције и стил рада који је прилагодљив посебним образовним потребама ученика. Садржаји дидактике као најопштије науке о настави, дуги низ година нису се мењали и конципирани су према потребама традиционалне наставе. Знања која се стичу у дидактици примерена су наставницима за рад у традиционалној настави, које више нема у основним школама, па је у условима инклузивне наставе постала мање функционална. Стога се смисленим чини питање доприноса дидактике унапређењу наставног процеса, али и питање оправданости изучавања овако конципиране дидактике на наставничким факултетима. У овом раду указује се на нову концепцију дидактике као наставног предмета на наставничким факултетима чији ће садржаји бити конципирани према захтевима данашње наставе која је инклузивна. Не уради ли се тако, постоји реална опасност да дидактика временом изгуби сваки смисао, а прети и опасност да инклузивна настава која има све елементе дидактике и која се у схватању многих њених заговорника помиње као савремена дидактика, узме њено место као наставни предмет на наставничким факултетима.

*Кључне речи:* настава, дидактика, инклузивна настава, наставнички факултети, садржаји наставе дидактике

### Увод

Након индустријске револуције као процеса модернизације, ниједна друштвена појава није изазвала такве идејно-теоријске контроверзе, као што је то инклузија. То је друштвени процес планетарних размера, којим се обез-

<sup>1</sup> zivorad.milenovic@pr.ac.rs

беђује да свако, без обзира на искуство и животне околности, може остварити своје потенцијале. Изазвана друштвеним променама, спроводила се и реформа школства на свим нивоима. У процесима реформе школе, садржана је и инклузија у образовању, као незаобилазан аспект социјалне инклузије, односно, стратегије и филозофије образовања, која омогућава да сви, без обзира на различитости, имају једнако право да учествују у образовању.

Реформа школства је друштвени и педагошки процес. Она, са једне стране, темељно мења политику и позицију образовања, положај ученика и наставника у образовању и организацију система образовања и његових садржаја. Са друге стране, реформа образовања захтева нову организацију школе, примену савремених и проверених метода, примену нове наставне технологије, увођење факултативних предмета, вођење талентованих, али и давање већег значаја ученицима који имају проблеме у развоју и препреке у учењу и учешћу. Уочљиво је да школа кроз своје активности пажњу усмерава на недостатке и слабости у раду, посебно када су у питању ученици са посебним образовним потребама. У прошлости је зато и долазило до подвајања и паралисања инклузивног образовања. Нови систем школства уважава посебне образовне потребе ученика, а друштво поставља школи задатак спровођења инклузивног образовања, како би се обезбедила систематска знања усвојена активним учењем сваког ученика у односу на његове способности.

Данашњи наставници својом *професионалношћу* правдају отпор који имају према инклузији у образовању. Они у променама не виде шансу, него препреку, а у различитости деце виде проблем, а не могућност. Зато се и може стећи утисак да је инклузија у образовању створила напетост у школама и довела до многих противуречности и недоумица, знатно више неголи што има васпитно-образовну ефикасност. Један од разлога су и наставници. Они сматрају да су професионално и стручно оспособљени, да имају педагошко-психолошке, дидактичко-методичке и друге компетенције за васпитање и образовање деце масовне популације, а не и деце са препрекама у учењу и учешћу у инклузивној настави.

С тим у вези, поставља се питање какво је образовање наставника потребно, али и да ли су знања која у току студија, дидактика пружа студентима, довољна за њихов ефикасан рад у инклузивној настави. Наставници као непосредни планери, програмери, реализатори и евалуатори наставе и учења у основној школи, кажу да нису. Нема разлога да се не верује наставницима и не треба превише сумњати у њихову добронамерност, мада они ипак за тако нешто, немају оправдање. Као решење, смисленим се чини увођење инклузивне наставе као наставног предмета на студијским групама на наставничким факултетима. У таквим околностима, посебно ако се узме у обзир чињеница да је инклузивна настава уведена у сва одељења и школе, смисленим се чини постављање питања оправданости изучавања овако структуриране дидактике. О овим проблемима, расправљаће се у овом раду.

## 1. Неки проблеми дидактике и традиционалне наставе

Дидактика је педагошка дисциплина. Но без обзира на то, она има свој предмет проучавања, довољан број научних сазнања, језик комуникације и методологију. Има и своју епистемологију. То значи да дидактика има све елементе самосталне науке. Сажето и прецизно дефинисана је у свим уџбеницима педагогије, као најопштија наука о образовању и/или наставе. Према Раденку Круљу, дидактика је „...грана педагогије која проучава опште законитости образовања, односно утврђује сталне узрочно-последичне везе и односе у стицању образовања у процесу наставе“ (2003: 50). Другачије речено, дидактика је теорија наставе, па стога и проучава васпитно-образовни рад у настави (Vognar i Matijević, 2003). Она анализира наставни процес, поставља начела, облике, методе, средства, типове и структуру наставних часова, разрађује наставне садржаје и др.

Данашњој настави, па и дидактици, углавном се замера да је неефикасна. Расправљајући о проблемима савремене наставе, Светозар Чановић наводи да оне „...међусобно корелирају, интегришу се и прожимају у оној мери у којој то изискује природа и карактер садржаја и у зависности од функционалних и оперативних задатака који се желе постићи“ (2002: 244). Стога се избор, редослед, трајање и корелација структурних момената наставног процеса пројектује и реализује у складу са проценом о најефикаснијој и најрационалнијој комбинацији и координацији свих наведених и других чинилаца у настави. Ови проблеми наставе се још могу решавати и осмишљеном артикулацијом наставног рада. Зато је читав 20. век био посвећен једном великом преиспитивању и критичком пропитивању дидактике, као теорије и праксе. При том се посебно расправљало о настави и учењу у настави. То критичко пропитивање почело је крајем 19. века, а траје и даље. Упркос бројним покушајима реформе образовања, у настави се и даље задржао *разредно-предметно-часовни систем наставе* Јана Амоса Коменског.

У циљу осавремењивања наставе, трага се за новим моделима. У дидактичким изворима налазе се бројне синтагме, као што су „...настава усмјерена на дијете, активно учење, курикулум усмјерен на дијете и др.“ (Matijević, 2008: 188–189). Све ове синтагме упућују на једну, на *наставу усмерену на ученика*. У настави која би се могла означити овом синтагмом, ученик би требало да буде активнији од наставника, или барем једнако активан као наставник. Међутим, то није могуће у настави у којој доминира фронтални облик рада и где је наставник непосредни извор знања и предавач, демонстратор или приказивач. У оваквом облику наставе, ученици не могу бити активни. Они могу само да седе, слушају, гледају, да се диве моћима и знању свог наставника и да се надају да ће се појавити неки атрактиван наставник да их подстакне на разноврсне мисаоне активности.

Настава усмерена на ученика се не може остварити у учионици у којој је сав намештај и опрема усклађен са предавачком наставом и наставником. Ту

се налази и опрема за демонстрацију и показивање. Учионица је опремљена савременим наставним апаратима и средствима. Све је то, међутим, за наставника. За ученике су само столице на којима седе, столови о који ослањају руке да не би пали и свеске у којима записују исто оно што им наставник предаје, демонстрира или показује, што се уосталом налази и у њиховим уџбеницима из којих уче. Наравно да се у оваквим околностима не могу очекивати ефекти наставе. Посебно не када се има на уму да у учионици седе ученици истог узраста, који се међусобно разликују како по свом интелекту, умењима, способностима и вештинама, тако и по својим мотивима, жељама, потребама и интересовањима. Оваквој настави подређене су најновије дидактичке иновације, као што су тзв. *паметна плоча* или пројектори за Пауер Поинт (Power Point) презентације, које наставници у свом раду често користе, више себе ради, своје промоције и обавеза које им је наметнуло руководство школе. Далеко је мање оних који то чине зато што тиме доприносе бољем успеху ученика.

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

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

Данашња деца често не могу или бар не у довољној мери, да покажу своју кинестетичко-телесну интелигенцију. То се као проблем испољава кроз касније школовање, у средњим струковним школама, због чега многа деца избегавају школовање у школама у којима је важна моторичка спретност.

Не може се ни *учити живети заједно* без педагошких, дидактичких и пре свега, методичких сценарија у којима се догађају заједничка искуства. Дискутабилна је и могућност *учења да се зна*. Према Жаку Делору, учити знати, значи савладавање инструмената знања и може се сматрати средством и циљем живота. Као средство, оно служи „...да омогући сваком појединцу – у најмању руку – разумети довољно своју окружју, да би могао живјети достојанствено, развити стручна умијећа и комуницирати...” (1998: 97). Овакво схватање суштине и смисла учења да се зна, омогућава људима да разумеју различите аспекте свог окружења, код њих подстиче интелектуалну знатижељу и креативност и иновативност и омогућује људима да постигну неку своју самосталност. Међутим, предавачко-демонстраторско-показивачка настава не доприноси да ученици стекну потребна сазнања, а још мање да овладају средствима сазнања и споразумевања и разумеју свет који их окружује. Још је мање извесна могућност *учења да се буде*. Традиционална настава, која подразумева да ученици стичу фактографско знање које често није економично, а углавном ученицима потребно само за оцену, не и за живот, не може допринети да ученици стекну знања која ће им омогућити да разумеју свет у коме живе. С тим у вези се и поставља питање оправданости овакве наставе, али и дидактике која углавном ништа није допринела њеном унапређењу и осавремењивању. Под оваквим околностима, није било значајније ефикасности ни у традиционалној настави, а ефекти инклузивне наставе били су још мање изражени.

## 2. Суштина и карактеристике инклузивне наставе

Инклузивну наставу најдуже, најтемељније и најцелисходније проучава *инклузивна педагогија* која још увек није конституисана као самостална дисциплина педагогије. Дефинише се као „...нови дидактички модел организованог поучавања и учења који обухвата, прихвата и интензивно укључује дјецу и младе са препрекама у учењу и учешћу, односно ученике са посебним образовним потребама (тј. са развојним тешкоћама и изнадпросјечне, повратнике, досељенике, припаднике националних мањина, сегрегираних група, оне који говоре различитим језицима) и све остале ученике у одељењу, групи, тандему, школи, према њиховим индивидуалним потенцијалима, интересовањима и очекиваним исходима до личних максимума“ (Илић, 2010: 13). Из ове опширне дефиниције, може се извести одређење инклузивне наставе које је мало једноставније, по коме је инклузивна настава стратегија и филозофија образовања, али и дидактички систем, концепција или модел

организованог учења, креирања и поучавања деце са посебним образовним потребама у редовним одељењима и школама. Основне одреднице инклузивне наставе су: а) настава се планира тако да сви ученици могу да уче, б) на наставним часовима се подстиче учешће свих ученика, в) наставни часови развијају разумевање различитости, г) ученици су активно укључени у своје учење, д) ученици уче кроз заједнички рад, ђ) оцењивање доприноси успеху свих ученика, е) дисциплина се заснива на узајамном поштовању, ж) наставници планирају, одржавају наставу и процењују наставни рад кроз сарадњу, з) домаћи задаци доприносе развијању свих ученика и и) сви ученици учествују у ваннаставним активностима.

Инклузивна настава се може схватити на различите начине. Подразумева укључивање све деце у редовна одељења и школе. Представља и борбу против дискриминације, стигматизације и сваког облика искључивања (ексклузије) ученика из редовног школовања. Она се супротставља и расизму, сексизму и концепту хендикепираности. Полази и од претпоставке да су сва деца рођена као једнака и да заслужују једнако образовање. При том се у инклузивној настави истиче да нису сва деца иста, да поседују различите особине, способности, могућности и посебне образовне потребе, али и склоности, интересовања и жеље. Као одговор на све то, истиче се потреба прилагођавања наставе ученику и израде индивидуалних образовних програма.

Овако конципиран појам инклузивне наставе представља добру основу за различита, па и супротстављена мишљења. Основно питање на које је потребно тражити одговор односи се на кључну и још увек у недовољној мери разјашњену недоумицу, да ли у инклузивној настави укључити баш сву децу са посебним образовним потребама и има ли она своја ограничења. Односно, шта може инклузијом да се добије, а шта евентуално да се изгуби. Посебно, каква су очекивања од наставника у инклузивној настави. Многи се супротстављају инклузивној настави наводећи различите разлоге, пре свега питање финансија, недостатак времена за прављење индивидуалних образовних програма, страха за децу масовне популације и изнадпросечну децу (Karlan et al., 2011). Но без обзира на то, знатно је више аутора који сматрају да је инклузија у образовању могућа. Расправљајући о могућностима инклузије у образовању, Живорад Миленовић наводи „...да је инклузивна настава могућа, да је то савремена дидактика, да има позитивне васпитно-образовне ефекте, па ју је стога потребно прихватити и стално подстицати и развијати“ (2009: 600). У покушају тражења помирљивог решења, чини се смисленим постављање питања које су могућности и ограничења инклузивне наставе.

## 2.1. Предности инклузивне наставе

Могућности инклузивне наставе засноване су на њеним предностима које имају у школи. Углавном су побројане у њеном дефинисању и карактеристикама које је у највећој мери одређују њене координате у васпитању и образовању ученика са посебним образовним потребама. Према Живораду

Миленовићу „...предности инклузивне наставе су за: децу и родитеље деце са проблемима у развоју и препрекама у учењу и учешћу, децу и родитеље деце масовне популације, локалну средину, школу и наставнике“ (2011: 663). Другим речима, у инклузивној настави, ученици са посебним образовним потребама мање су усамљени, отуђени, игнорисани и у мањој мери се осећају запостављено и одбачено или мање вредним и прихваћеним. Социјално окружење у одељењу редовне школе помаже им у учењу и учешћу, не само да поделе своје искуство са осталим ученицима, него и да стекну елементарна знања, умења, вештине, навике и способности. Ученици у инклузивној настави имају више прилика да склапају пријатељства са другим ученицима, без обзира на то имају ли или не тешкоће у развоју и препреке у учењу и учешћу или показују изнадпросечне способности.

## 2.2. Недостаци инклузивне наставе

Основне недоумице инклузивне наставе су дете као проблем и систем као проблем. Дете као проблем може се јавити зато што: а) недовољно учествује у настави, б) не постиже задовољавајуће образовне резултате, в) разликује се од остале деце, г) има посебне образовне потребе, д) захтева посебна помагала, ђ) захтева посебног учитеља и е) има потребу за посебним окружењем. Систем као проблем подразумева: а) негативан став школског особља према инклузији, б) ригидне школске методе, в) неодговарајући курикулум, г) архитектонске баријере, д) недостатак подршке школама, ђ) неукљученост родитеља, е) недостатак помагала, ж) недостатак опреме и з) недовољне компетенције наставника.

Најчешћи недостаци инклузивне наставе су: а) инклузивна настава је педагошки ефикасна у образовању и васпитању деце и младих са лакшим развојним сметњама, али не и за оне са тежим хендикепима; б) инклузивна настава изводи се у редовној школи у којој нису уклоњене архитектонске баријере за кретање ученика са тежим развојним физичким сметњама, а и опрема за њихово учење, оспособљавање и рехабилитацију углавном не постоји; в) у редовној школи са инклузивном наставом нису упослени нити су увек доступни специјализовани стручњаци и њихови тимови за рад са ученицима који имају изразитије развојне сметње, што отежава и континуирано праћење напретка у образовању и развоју ученика; г) потребни су напори и додатна финансијска средства за стално стручно усавршавање свих наставника за инклузивно образовање у редовним школама; д) отежано је, напорно и професионално деликатно планирање и припремање инклузивне наставе и ђ) сложенија је организација васпитно-образовног рада у редовној школи са инклузивном наставом. Један од васпитних циљева, у целокупном процесу социјализације као формирања личности, јесте развој самопоштовања. Успех у активностима зависи од овог осећања, јер ако ученици сами у себе не верују, шансе да успеју у инклузивној настави су минималне. Да би се код ученика развило самопоштовање, неопходно је да се испуне бројни предуслови.

Најчешће помињани су: а) идентификација области које су значајне за нечији *self-concept*, б) емоционална подршка и одобравање од стране околине, в) постигнуће и г) спремност за суочавање са проблемом и многи други. Као што се види, један од значајнијих предуслова је прихватање од стране околине. Увођењу инклузије у образовању, често сеprotиве и родитељи деце уобичајеног развоја, посебно изнадпросечне, сматрајући да ће рад са децом са проблемима у развоју и препрекама у учењу и учешћу ометати оптимални развој ових ученика.

Идеја инклузије у образовању исказује потребу омогућавања оптималног развоја сваком ученику (концепт самореализације). Да би се то постигло, неопходно је да свако дете са посебним образовним потребама с једне стране буде успешно у инклузивној настави, а са друге, да му се створе могућности да оствари све што може (концепт самореализације). Зато је код ових ученика, потребно развити самопоштовање, да би били успешни у инклузивној настави и прихваћени од стране околине и осталих ученика у одељењу (Милојевић и Марковић, 2010). Поред тога, деца са проблемима у развоју и препрекама у учењу и учешћу углавном су у мањини. Као таква, често могу бити неприхваћена, па и исмејавана од остале деце.

Један од могућих недостатака је и то што у инклузивној настави има доста дискриминације, којој се она управоprotиви и залаже се за превазилажење свих њених облика. У инклузивној настави постоје посебне методе, посебни приступи, прилагодљиви приступ ученику и стил рада наставника, индивидуални образовни програми, задаци прилагођени ученику и предвиђање различитих оптималних развоја. Поменуте методе и приступи могу бити схваћени као облик дискриминације. Све то је у супротности са кључним схватањем инклузије у образовању, по којем се заступа идеја о равноправности.

Поред тога и схватања наставника о инклузивној настави заснована су на дилемама, предрасудама и страховима које имају у школској инклузији. То се пре свега односи на недостатак професионалних компетенција и недостатак подршке стручних сарадника школе, али и родитеља деце, па стога наставници и нису мотивисани за рад у инклузивној настави. Они процењују да већ раде у прекобројним одељењима, што представља реметилачки фактор у раду са децом са проблемима у развоју и препрекама у учењу и учешћу која захтевају максималну пажњу наставника и индивидуални рад током целог дана, па сматрају да неће имати времена за реализацију програма и рад са одељењем у целини. Сумња се и да ће баш сва деца са проблемима у развоју и препрекама у учењу и учешћу, бити прихваћена од остале деце и добијати стимулацију која им је потребна у оквиру рада у редовном одељењу.



### 3. Дидактика и/или инклузивна настава на наставничким факултетима

Полазећи од изнесених расправа, смисленим се чини потреба продубљеније анализе сфере дидактике и сфере инклузивне наставе. Смисленим се чини и анализа њиховог одвојеног и/или заједничког значаја за инклузивну наставу која је ма колико то било формално и као законска регулатива, од школске 2010/11. године, уведена у свим одељењима и редовним основним школама у Републици Србији. Овако конципирана редовна, односно у новим околностима *инклузивна настава*, изазвала је више противљења, неголи што је наишла на одобравање. За сада нема ни резултата који потврђују њену значајнију васпитно-образовну ефикасност. Противе јој се и наставници и учитељи, који сматрају да су се у оквиру дидактике и посебних методика, школовали за васпитање и образовање деце масовне популације, па своју компетентност за рад са децом са посебним образовним потребама у инклузивној настави доводе у питање.

Но без обзира на то, инклузивна настава је постала реалност и она је више неизбежна. Са децом са посебним образовним потребама у основним школама нема ко други да ради, осим њихових наставника и учитеља. Од њих се тражи, да у инклузивној настави виде шансу, а не препреку, а у деци са посебним образовним потребама да проналазе њихове могућности а не и проблеме. Да би се лакше схватио и разумео проблем деце са посебним образовним потребама, потребно је дефинисати овај појам. Потребно је дати и класификацију деце са посебним образовним потребама. Управо у класификацији је потребно тражити улогу дидактике, односно инклузивне наставе, у оквиру којих се припремају наставници и учитељи, за рад са децом масовне популације и оне са посебним образовним потребама. Питање које се овом приликом поставља – која од њих и за коју врсту наставе припрема наставнике и учитеље. Посебно, има ли сличности и разлике и у чему се оне огледају.

Дефинисање термина *деца са посебним образовним потребама* сложен је и комплексан посао. У прошлости односио се на децу са проблемима у развоју и препрекама у учењу и учешћу. Овакав приступ (само са медицинског аспекта) стварао је недоумице и око разумевања самог инклузивног покрета. Зато је и долазило до отпора према инклузији, пре свега од стране самих наставника. Он се до данас задржао у схватањима и дефиницијама специјалних педагога и дефектолога (Попадић, 2006; Vach, 2005; Карпунина и Рябова, 2005), али и неких педагога (Дмитровић, 2008). Сви они користе термин *деца са посебним потребама*.

Сва деца са посебним образовним потребама, могу се сврстати у четири категорије. Прву чине деца са проблемима у развоју. Ту спадају деца која имају телесну ометеност, сметње у интелектуалном развоју, сметње говора и гласа, сметње чула слуха, сметње чула вида, деца са тешким хроничним обољењима, деца која имају вишеструке сметње, сметње у понашању, деца

са епилепсијом, деца са блажим облицима Дауновог синдрома, деца са аутизмом и хиперактивна деца. Другу категорију чине деца која имају проблеме у учењу и учешћу. То су деца која су дуже време одсуствовала из школе због болести, деца из непотпуних и разорених породица, васпитно запуштена деца, злостављана деца, деца склона самоповређивању и суициду, деца са посттрауматским стресним синдромом, деца из ратом захваћених подручја, деца повратника, деца из маргиналних средина (мањинске етничке заједнице) и деца која говоре другим језицима. Трећу категорију чине деца масовне популације. У четврту категорију спадају изнадпросечна деца.

Полазећи од ове претпоставке, дидактика као наука, подразумева наставне садржаје чије познавање је од значаја са наставнике и учитеље који су се до сада школовали на високим школама и факултетима за рад у традиционалној настави. Они наводе да су им та знања неопходна само за рад са децом масовне популације, али да немају знања и способности за рад са децом са посебним образовним потребама. Уочљиво је да дидактика не пружа онај оптимум знања наставницима, да би били успешни у раду у инклузивној настави. Та знања, по њиховом мишљењу, могу стећи искључиво у изучавању инклузивне наставе. Она као наставни предмет, за сада на факултетима углавном не постоји. На студијским групама где је уведена има или изборни карактер или се пак изучава само са дефектолошког аспекта.

Поред тога, дидактика је углавном теорија наставе. Онај други, практични или боље рећи методички део наставе, припада методици наставе, односно посебним методикама предметне и разредне наставе. За разлику од дидактике, инклузивна настава подразумева методолошку оспособљеност и методичку обученост наставника за васпитање и образовање деце са посебним образовним потребама у инклузивној настави (Миленовић, 2013). Деца са посебним образовним потребама су, како је у претходним анализама наведено, сва деца без обзира на своје способности, демографско-социјалне и остале карактеристике. Инклузивна настава припрема наставнике и учитеље за рад са свом, док дидактика припрема само наставнике и учитеље за рад са децом масовне популације. Поред тога, инклузивна настава је за разлику од дидактике која је само теорија наставе и теорија и пракса рада са децом са посебним образовним потребама.

Ако је дидактика најопштија наука о настави, то значи да би она требало да оспособљава наставнике и учитеље за рад у настави. Односно, да им пружи оптимално знање које би им било потребно да у потпуности буду компетентни у настави. У пракси инклузивне наставе, која је сада једина настава у свим основним школама, дидактика не пружа потребна знања наставницима и учитељима. То не пружају ни посебне методике, које су педагошке дисциплине, али и продужетак, односно наставак или боље речено пракса дидактике као теријске науке. Смисленим се чини постављање питања постојања овако концептиране дидактике, која се још од Јана Амоса Коменског (1997), није значајније променила. У условима инклузивне наставе, инклузивна на-

става се чини обавезним предметом. С тим у вези се дидактика као наставни предмет на универзитетима у условима инклузивне наставе озбиљно доводи у питање.

### Закључак

Полазећи од чињенице да је инклузивна настава нова дидактичка стратегија, дидактички систем, односно дидактички модел организованог учења и поучавања деце са посебним образовним потребама, назире се помирљиво решење на релацији дидактика и инклузивна настава. Дидактика би и даље требало да остане најопштија теорија о настави. Инклузивна настава би више представљала праксу, односно методiku рада са ученицима са посебним образовним потребама. То не значи да би дидактика требало да остане непромења и на нивоу на коме се сада налази. За тако нешто постојала је потреба знатно пре првих појавних облика и нарочито после увођења инклузије у васпитању и образовању. Дидактика нао научна дисциплина и/или наука, требало би много тога да промени у својој структури и садржају. То се односи на сам предмет њеног проучавања, али и на облике, методе и средства рада, који се дуги низ година нису значајније променили. Циљеви и задаци наставе и даље представљају скуп форми и лепих жеља, који се у настави углавном не остварују у довољној мери, управо из напред побројаних разлога. Али и због самог начина извођења наставе, којим се дидактика углавном не бави, зато што у дидактици не постоје модели рада, за разлику од инклузивне наставе, која иако још увек неконституисана самостална научна дисциплина или наука, има разгранати систем модела инклузивне иновативне наставе. Настава по овим моделима планира се у обрнутом дизајну, а рад са ученицима одвија се уместо кроз уводни, главни и завршни део у традиционалној настави, у више корака који су међусобно условљени. Изнесене расправе указују на велику разлику између дидактике и инклузивне наставе. Ма колико се то свидело научницима у области дидактике, посебно наставницима који дидактику предају као наставни предмет на универзитетима, у данашњим околностима инклузивне наставе, инклузивна настава прихватљивија је од дидактике. То истовремено не значи да дидактика није потребна, па ју је стога као наставни предмет потребно укинути. Инклузивна настава основу има и у инклузивној педагогији која се још увек није конституисала као самостална научна дисциплина. Основу има и у дидактици, која је у овом раду углавном приказана као теорија наставе, у којој се знања стичу за рад у настави уопште, а у пракси се испоставило да су та знања углавном довољна само за рад са децом масовне популације у традиционалној, али не и са децом са посебним образовним потребама у инклузивној настави. С тим у вези је потребно паралелно проучавање и дидактике и инклузивне наставе. То, међутим, не значи да не треба да постоји и повезаност између дидактике и инклузивне наставе. Напротив, ова два предмета требало би да имају исти циљ. Њихов основни циљ би требало да буде

припремање наставника и учитеља, компетентних за рад у инклузивној настави. Да би се то постигло, потребна је модернизација наставе дидактике. Самим тим, дидактика не би требало да се мења, већ да се промени. Односно, да има нову суштину и значај и да има другачију концепцију, али и да буде усмерена на наставнике и учитеље које припрема за непосредни васпитно-образовни рад у школи. Не уради ли се тако, дидактика ће и даље постојати дидактике ради, а не и наставе. Али и наставника и учитеља, којима ће њена знања и сазнања, на начин како су тренутно структурирана у дидактици, све мање бити потребна.

## Литература

- Bach, H. (2005). *Osnove posebne pedagogije*. Zagreb: Educa.
- Bognar, L., Matijević, M. (2003). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Delors, J. (1998). *Učenje blago u nama*. Zagreb: Educa.
- Дмитровић, П. (2008). *Ученици са посебним потребама*. Бијељина: Педагошки факултет у Бијељини Универзитета у Источном Сарајеву.
- Kaplan, I., Miles, S., Howes, A. (2011). Images and Ethics on Inclusion on and Exclusion. Learning through Participatory Photography in Education. *Journal of research in Special Educational Needs*, 11(3), 195–202.
- Карпунина, О., Рябова, Н. (2005). *Специјална педагогика в опрныц схемах*. Москва: Издательство НЦ ЭНАС.
- Коменски, Ј. (1997). *Велика дидактика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Круљ, Р., Качапор, С., Кулић, Р. (2003). *Педагогија*. Београд: Свет књиге.
- Matijević, M. (2008). *Projektno učenje i nastava. Knjiga: „Nastavnički suputnik“*, 188–225. Zagreb: Znamen.
- Миленовић, Ж. (2013). *Наставник у инклузивној настави*. Београд: Задужбина Андорејевић.
- Миленовић, Ж. (2011). *Одгојно образовна учинковитост инклузије у образовању*. У: З. Леутар (ур.) (2011). Монографија са међународног научног скупа *Социјални рад и борба против сиромаштва и социјалне искључености*, одржаног у Москви 20–23.10.2010. године, (657–674). Загреб: Публиша.
- Миленовић, Ж. (2009). *Значај и потреба подстицања и развијања инклузије у образовању*. У: Д. Бранковић (ур.) (2009). Тематски зборник радова са међународног научног скупа *Десети Бањалучки новембарски сусрети Научна и духовна утемељеност друштвених реформи*, одржаног у Бањалуци 27–28.11.2009. године, (591–602). Бањалука: Филозофски факултет Универзитета у Бањалуци.
- Милојевић, А., Марковић, Е. (2010). Могућности и ограничења инклузије. *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену-Лепосавићу*, 6(4), 29–43.
- Попадић, Р. (2006). *Специјална педагогија са методиком*. Источно Сарајево: Филозофски факултет у Источном Сарајеву.
- Чановић, С. (2002). *Проблеми савремене наставе*. Лепосавић: Учитељски факултет у Лепосавићу.

Živorad M. Milenović

## DIDACTICS IN TERMS INCLUSIVE TEACHING

*Summary:* Didactics is a key subject of teaching, which is, as such, has always studied in all teacher training colleges. Its aim is to discover the principles and laws of successful teaching activities in order to effectively improve the learning process. However, in practice this is not always the case. Since the school year 2010/11. year in all departments and schools in the Republic of Serbia, was introduced inclusion in education. By definition, inclusive teaching strategies and the philosophy of education and didactic system, concept, or model of organized learning, creating and teaching pupils with special educational needs in mainstream classes and schools. Structure and flow of an inclusive, is very different from traditional teaching. In addition, teachers their competence to work in an inclusive teaching challenge. Those in inclusive teaching have different competences and roles: dominant positions, most features and the style of work that is adaptable to the needs of special education students. Facilities most general didactics as the science of teaching, for many years have not changed and are designed according to the needs of traditional teaching. Knowledge acquired in didactics are appropriate for teachers working in traditional teaching, which is no longer in elementary school, so in terms of inclusive education has become less functional. Therefore, it makes sense to question the contribution of didactics improving the teaching process, but the question of feasibility study of such surge didactics at teacher colleges. This paper shows a new concept as a subject didactics at teacher training colleges whose contents will be designed according to the requirements of today's teaching that is inclusive. I do not like it, there is a real danger that didactic time lost all meaning, and the danger that threatens inclusive teaching that has all the elements of didactics and that is the perception of many of its proponents, is mentioned as a contemporary didactics, takes its place as a subject at teacher training colleges.

*Key words:* teaching, pedagogy, inclusive education, teacher training colleges, teaching contents didactics