ЗАСТУПЉЕНОСТ РАЗЛИЧИТИХ ОБЛИКА РАДА У ИНКЛУЗИВНОЈ НАСТАВИ КОЈУ ПОХАЂАЈУ УЧЕНИЦИ СА СЕНЗОРНИМ СМЕТЊАМА

Саша Степановић¹
Основна школа „Младост“,
Београд, Србија

Апстракт Облици рада представљају регулаторе тока наставног процеса и зато често образују истраживачку пажњу. Циљ овог рада био је да се испита заступљеност различитих облика рада (фронтални, групни и индивидуални) у инклузивној настави коју похађају ученици са сензорним сметњама. Узорак је чинило 16 основних школа које се налазе на територији Републике Србије у којима се образују ученици са сензорним сметњама (оштећење вида и оштећење слуха: N=69). За прикупљање података о заступљености различитих облика рада коришћено је систематско посматрање, и то на 382 часа који су реализовани у шестом и седмом разреду основних школа. Резултати су показали да је у две трећине посматраних часова превалентна употреба фронталног облика рада (67,7%). У знатно мањој мери је присутан индивидуални облик (22,6%), док се групном облику и раду у пару најређе присуствовало (1,7% и 1,3%). Настава у којој је центар наставник и даље је заступљена у школама, а самим тим и доминантна употреба фронталног облика рада. Узевши у обзир карактеристике и циљеве инклузивног образовања, као и чињеницу да ученицима са сензорним сметњама социјални ангажман кроз рад може бити корисан на више нивоа, фронтални облик по себи није довољан за ефикасни наставни процес. Због економичности и у раду, фронтални облик је ипак неопходно коришћени у једнакој мери као и индивидуални и групни облик рада у свим фазама наставног часа.

Кључне речи: облици наставног рада, инклузија, ученици са сензорним сметњама, фронтални облик рада, групни облик рада, индивидуални облик рада.

Увод

Под наставним облицима рада подразумевају се дидактичке стратегије комуникације ученика и наставника које омогућавају и олакшавају процес учења (Pranjić, 2005). У српској педагошкој литератури облици рада се најчешће деле према активности и

¹ salenono86@gmail.com

броју ученика са којима се током наставе ради. То су: фронтални облик, групни облик (у који спадају и рад у пару и тимски рад) и индивидуални облик рада. То је само једна од бројних класификација (видети Meyer, 2002).

Фронтални облик рада (наставничково излагање према коме се оријентишу ученици) постао је доминантан и општеприсутан у школству увођењем Коменсковог разредно-часовног система у систем масовног школства (Sadler, 2014). Иако је фронтални облик најбоље одговарао тадашњим образовно-васпитним циљевима, савремено образовање које наглашава инклузију као принцип и функционална, применљива знања и вештине као исход не може опстати на превалентном коришћењу једног облика рада чији је најактивнији агент наставник. Напротив, балансирана употреба различитих облика рада које у центар постављају онога који учи може допринети квалитету конструкције знања и односима у учионици (Lewis & Norwich, 2005). Другим речима, у одговору на захтеве модерног образовања које инклузију поставља као педагошки идеал, расподела и организација наставног рада се посматра као један од најважнијих елемената ефикасне наставе. Комбинација наставних облика која приступ знању чини разноврсним и активира сваког ученика у инклузивној настави омогућава ученицима са сметњама или инвалидитетом равноправну социјалну партиципацију и стимулише их да у потпуности испуне своје потенцијале. Када је реч о ученицима са сензорним сметњама, због природе самих оштећења, неопходно је обезбедити низ срединских предуслова као вид подршке. Тачније, окружење мора ићи у сусрет деци са сметњама или инвалидитетом, што поред прилагођених, разноврсних наставних облика, подразумева и креирање посебних планова и програма рада, отклањање архитектонских и других баријера, употребу различитих помагала и посебне начина евалуације успешности (Jablan, Stanimirov i Grbović, 2009; Mitchell, 2008). Ученици са сензорним сметњама који не могу да прате или да буду адекватно укључени у наставу, који нису обухваћени дизајном наставног процеса могу знатно заостати у постигнућима. Последице, њихова мотивација, социјалност и самоефикасност може знатно да опадне. Укратко, у образовању ученика са сензорним оштећењима треба радити на оптималном развоју њихове личности и потенцијала (Hrnjica, 1997).

Фронтални облик рада односи се на наставничково излагање, тј. предавање које ученици слушају, гледају и памте (Radović, 2015; Ruić, 2006) и доминантно је заступљен у нашој педагошкој пракси (Buljubašić Kuzmanović i Petrović, 2014; Ivić, 2016; Markić, 2014). Наставници користе овај облик када уводе све ученике у ново градиво, када резимирају старо, и када је детаљно појашњавање чињеница и изведених закључака неопходно. Најзначајнија предност фронталног облика је његова економичност: сви ученици симултано добијају информације (Jurčić, 2012). У погледу доступног времена и под условом да је спроведен исправно, фронтални облик се може показати врло ефикасним, с обзиром на то да је неизбежан у настави (Bligh, 1998). Шта значи „исправно спроведен“? Богнар и Крагуљ (2010) су сугерисали да су важни дикција, јачина и разумљивост говора, прилагођеност материјала узрасту ученичке групе, демонстрација реченог, мотивисање ученика и излагање сопственог мишљења. У раду с ученицима са сензорним оштећењима параметри правилне употребе фронталног облика изискују додатну пажњу. Глумим и наглумим ученицима је потребно додатно

наглашавање, гласнији говор, статични положај, додатне технике у раду попут драматизације, мултимедијална подршка и провера разумевања (Ковачевић и Radovanović, 2006). Карактеристике говора наставника су такође важне за ученике с оштећењем вида, као и приступ помагалима у виду Брајевог писма или других објеката с рељефом које детету омогућавају да прати излагање (Suzić, 2008).

Највећа слабост фронталног облика је *једносмерносћ* релације наставник–ученик (Terhart, 2001). Природа овакве релације игнорише интерактивну, социјалну природу учења (Rowland, 1987) и може осиромашити читаву мрежу комуникације у одељењу. Из тог разлога потребно је ограничити употребу овог облика. Додатно, фронтална настава се прилагођава ученичком *профитију*, што често није подесно за хетерогену структуру једног инклузивног одељења. Сумарно, негативне последице асиметричне употребе фронталног облика рада су ригидност и нефлексибилност наставног процеса, међусобно дистанцирање ученика и наставника од њих. Ученици са сметњама вида и слуха који су претерано изложени фронталној настави немају много прилика за дружење и сарадничко учење. Ризик неумерене и неприкладне употребе фронталног облика у настави с ученицима са сензорним оштећењима односи се на задржавање у прелажењу материјала, погрешно разумевање, или потпуну немогућност праћења наставе (Lazor, Marković i Nikolić, 2008).

Групни облик рад укључује директну, двосмерну интеракцију између свих учесника у настави, што се постиже дељењем у мање или веће радне групе или организовањем групне дискусије. У раду у пару ученици који имају заједнички задатак сарађују и нужно се прилагођавају једно другом. То значи да имају увид у сопствене и туђе јаке стране и слабости и да могу да разумеју како да их искористе као ресурсе релевантне за задати проблем. Поред тога, рад у пару служи и као припрема за рад у већим групама (Mattes, 2007). Кад је реч о тимском раду, неопходне су сарадња и координација доступним материјалима и временом међу групом ученика са подељеним улогама и заједничким циљем. У свим видовима групног рада активирају се когнитивни процеси – ученици су активни агенти у конструкцији знања. Литература је изнедрила велики број радова који доказују позитивне ефекте групног облика: ученици постају самосталнији, одговорнији, креативнији и самопоузданији (Dean, 2000), уче се поштовању индивидуалних разлика које подстиче емпатију (Gerard & Miller, 1975; Gödek, 2004), стварање пријатељства (Buysse, Goldman, & Skinner, 2003) и развија позитивне ставове према социјалној хетерогености (Johnson, Johnson, Johnson, & Andersen, 1976). Кроз групни рад ученици брже и ефикасније утврђују разна знања и вештине (Slavin, 1987), од којих се највише развијају социјалне вештине (Hallam, Ireson, & Davies, 2013). Дакле, кооперација при захтевима наставе има јак позитиван утицај на вршњачке односе – бенефити укључивања ученика са сензорним сметњама у групни рад су бројна (Westwood, 2007) – и њих не постиже *нијеган* други облик. Богатство комуникације остварено кроз заједнички рад може утицати позитивно на мотивисаност, успешност и социјалну партиципацију ученика са сензорним сметњама. Ван оквира образовања, стекнуте социјалне вештине и развијене способности могу дугорочно омогућити успех и задовољство у осталим аспектима живота.

Групни облик, ипак, треба применити пажљиво. У одређеним ситуацијама и при обради различитих материјала може бити прикладно заменити га другим обликом

(презахтевни апстрактни материјали, материјали који захтевају претходно самостално увежбавање и слично). И сама динамика групног рада може довести до застоја, рецимо, када се слабији ученици превише ослањају на способније или када су поједини ученици исувише сензитивни. Наставник стога мора бити компетентан да води ученичке групе или групу и да буде уверен да ће ученицима са сензорним сметњама, као и осталима, заједнички рад користити.

Индивидуални облик рада је једноставно самосталан рад ученика на конкретним задацима на часу. Ученици могу радити брзином која им одговара, слободно располагајући енергијом и временом (Vognar i Matijević, 2005). Овај облик се најчешће користи при ревизији градива, примени знања, конструкцији индивидуалних пројеката, при раду на компјутеру и као замена за задатке који су непогодни за групни рад. Индивидуални облик представља и извесну припрему ученика за тестове (Buljubašić Kuzmanović i Petrović, 2014). Предност овог облика је унапређивање личних организационих вештина, критичког мишљења, примене разних знања, стицања одговорности и способности за самоевалуацију (Meyer, Haywood, Sachdev, & Faraday, 2008; Kyriacou, 2009). У контексту инклузивног одељења неретко се задаци морају прилагодити ученицима са сметњама. То подразумева све, од додавања или скраћивања материјала, појашњавања, коришћења помагала; до додатне пажње и асистенције у настави и другачијег стандарда евалуације. Неговање самоефикасности и мотивације код деце са сензорним оштећењима је кључно, за шта је потребно стрпљење и педагошко искуство. Додатна асистенција може у погледу располагања временом бити изазовна: наставник мора да пази да не занемари ниједног ученика. Превенција овакве асиметрије може се остварити давањем неопходне подршке, уз упућивање на додатни час или остајање после часа уколико то проблем захтева. Посвећивање више времена једном, а мање другом ученику може постати проблематично ако се индивидуални облик рада пречесто употребљава (Galton & Williamson, 1992). Истраживања из нашег региона упућују на то да је овај облик, после фронталног, највише заступљен (Ivić, 2016). Велика замерка индивидуалном облику је, као и фронталном, недостатак социјалне интеракције. Иако је ученицима самосталност пружена, у стицању знања и вештина комуникација је незаменљива: односи су централна компонента функционалности знања.

Неминовно, примена сваког од наведених облика рада захтева извесну наставничку умешност и промишљеност. То значи да није довољно само укључити ученика са сметњама у рад, нити једноставно груписати ученике у тимове или парове. Да би настава била ефикасна, наставник мора добро да координише све могуће облике и да их користи у приближно једнаком обиму. Различитим облицима рада се, поред наведених предности, утиче и на развој других обележја дидактичке културе једне школе (Kolak, 2012). Организовање часова тако да се ученици осете интегрисани у заједницу која им помаже да уче има суштински значај за наставу која је квалитетна и инклузивна. Прилагођавање наставничког рада је значајан предиктор успеха деце са сензорним оштећењем (Stanimirović, 2008). Додатно, потпуно подржавајућа средина може омогућити ученицима са сензорним сметњама да постану одрасли људи који су радно и социјално умрежени са заједницом (Alper & Ryndak, 1999).

Ово истраживање има за циљ да изнедри реалан увид у то колико су у инклузивној настави наших школа заступљени фронтални, индивидуални и групни облици рада. Уз предности и слабости описаних облика рада, истраживање тежи да поредећи њихову фреквенцу употребе пружи релевантне индикације за унапређивање инклузивне праксе у коју су укључени ученици са сензорним сметњама. Ограничено ослањање на чула у праћењу наставе може потенцијално угрозити социјализацију, осамостаљивање и успешност, те кроз проверу разноврсности употребе облика, ово истраживање индиректно тежи да укаже на превентивни значај комбиноване примене различитих облика рада. Премда нема истраживања која су тестирала директне утицаје наставних облика на ученике са сензорним сметњама и кохезију одељења, све домаће студије (са различитим темама релевантним за инклузију) које су укључивале ученике са сензорним оштећењима истичу неопходност прикладне, адаптиране наставне организације (Kovačević i Radovanović, 2006; Jablan i Hanak, 2005; Kovačević, 2007; Jablan i sar., 2009). То су импликације и многобројних приручника (Suzić, 2008; Orellove, Sobsey, & Silberman, 2004; Lazor i sar., 2008). Промена коју ово истраживање тежи да направи у погледу укључења целе категорије сензорних оштећења и испитивања различитих облика рада може допринети квалитетнијој васпитно-образовној пракси.

Методологија истраживања

Узорак

Узорак је сачињен од 16 основних школа у Србији чију наставу похађају ученици са сензорним сметњама. Избор школа је извршен на основу доступних информација у вези са бројем ученика са сензорним сметњама. Коришћена је техника систематског посматрања којом су обухваћени часови шестих и седмих разреда (видети Табелу 1). У оквиру јединице посматрања (један школски час) посматран је и уводни, централни и завршни део часа. Узорак ученика са сензорним сметњама чинили су слепи, слабовиди, глуви и наглуви ученици (видети Табелу 2).

Табела 1. Часови на којима је вршено посматрање

Разред	Фрекв.	%
Шести	200	52,4
Седми	182	47,6
Укупно	382	100,0

Табела 2. Тип сметњи

Тип сметњи	Фрекв.	%
Слеп	5	7,2
Слабовид	35	50,7
Глув	12	17,4
Наглув	17	24,6
Укупно	69	100,0

Техника истраживања

Техника систематског посматрања, која спада у оквире дескриптивне методе, коришћена је за сврхе овог истраживања и остварена помоћу *џирошокола за снимање наставног процеса*. Овај протокол садржи одељке за бележење употребе наставних облика, средства и метода рада, активности ученика, прилагођености простора, организације учионице и облика комуникације између наставника и ученика. За сврхе овог истраживања, *џирошол* је коришћен искључиво за регистровање доминантних облика рада (фреквенца и трајање). По идентификацији употребе одређеног облика рада, у посебне табеле је забележено у ком делу часа се користи, колико пута се употребљава у току целог часа, који је ниво активности ученика и наставника док се наставни облик спроводи на часу и, коначно, колико појединачни облик траје (изражено у минутима). Једна опсервациона јединица била је час у целини, која је парцијализована на уводни, централни и завршни део часа. Систематско посматрање вођено описаним протоколом је, у односу на предмет истраживања, процењено као прикладно због прецизности и објективности. Подаци из *џирошокола* омогућили су прегледну дескриптивну статистику која одговара циљу истраживања, тј. која пружа поуздан одговор на питање заступљености наставних облика у инклузивном образовању у Србији за децу са сензорним сметњама.

Резултати

Резултати су груписани на четири дела јединице посматрања: час у целини, уводни, централни и завршни део часа. Гледајући најпре час у целини, превалентност фронталног облика је очигледна. Скоро две трећине часа је испуњено наставниковим излагањем. Знатно мање заступљен је индивидуални облик, после кога су тимски рад, групни рад, и на крају рад у пару, чија је употреба занемарљиво мала. Табела 3 приказује фреквенцу употребе на свим часовима посматраним као целина, изражено у процентима.

Табела 3. Заступљеност облика рада на часовима – општи подаци

Доминантни облик рада	Фрекв.	%
Фронтални	776	67,7
Индивидуални	259	22,6
Тимски	77	6,7
Групни	19	1,7
У пару	15	1,3
Укупно	1146	100,0

У уводном делу часа најчешћа је употреба фронталног облика рада. Иако се чешће употребљава, његова појединачна употреба је краћа. Резултати показују да је уводни део часа најдужи при примени индивидуалног облика рада који је присутан у знатно мањем степену. Групни облик се скоро уопште не употребљава у уводном делу часа: у свим опсервацијама уводних делова часа, регистрован је само једанпут. Рад у пару

није забележен. Заступљеност облика рада у уводном делу часа приказана је у Табели 4, а Табела 5 показује колико су облици рада трајали у минутима у уводном делу часа.

Табела 4. Облици рада у уводном делу часа

Доминантни облик рада	Фрекв.	%
Фронтални	329	86,1
Индивидуални	37	9,7
Тимски	15	3,9
Групни	1	0,3
Укупно	382	100,0

Табела 5. Трајање појединих облика рада у уводном делу часа

Трајање појединих облика рада	Min.	Maks.	M	SD
Фронтални	1,00	32,00	7,3240	3,89297
Индивидуални	2,00	45,00	7,7742	9,04165
Групни	2,00	2,00	2,0000	0,00000
У пару	/	/	/	/
Тимски	2,00	10,00	6,6667	2,98887

У централном делу часа се највише примењује фронтални облик рада. Међутим, индивидуални облик бива знатно више коришћен, за разлику од уводног дела часа, изједначавајући се са фронталним обликом и по фреквенци и по трајању. Тимски и групни рад се веома ретко практикују, док је коришћење рада у пару убедљиво најмање заступљено. У овом делу часа, према табели, сви облици рада слично трају, при чему је индивидуални доминантан, а групни рад најкраће траје. Табела 6 приказује заступљеност облика рада у овом делу часа, а Табела 7 њихово трајање.

Табела 6. Облици рада у централном делу часа

Доминантни облик рада	Фрекв.	%
Фронтални	175	45,8
Индивидуални	164	42,9
Тимски	34	8,9
Групни	6	1,6
У пару	3	0,8
Укупно	382	100,0

Табела 7. Трајање појединих облика рада у централном делу часа

Трајање појединих облика рада	Min.	Maks.	M	SD
Фронтални	2,00	45,00	18,6621	10,10377
Индивидуални	2,00	45,00	19,9775	11,07966
Групни	5,00	30,00	14,0769	7,59892
У пару	5,00	30,00	19,3333	9,30054
Тимски	3,00	35,00	17,6393	9,58477

Коначно, у завршном делу часа поново је најзаступљенија примена фронталног облика, иако траје краће у поређењу с осталим деловима часа. Премда у знатно мањој мери, следећи најзаступљенији облик је индивидуални, док су сви групни облици релативно слабо заступљени. Групни рад је, иако мање заступљен при крају часа, имао најдуже трајање. Заступљеност облика рада у завршном делу часа приказана је у Табели 8, а њихово трајање у Табели 9.

Табела 8. Облици рада у завршном делу часа

Доминантни облик рада у завршном делу часа	Фрекв.	%
Фронтални	272	71,2
Индивидуални	58	15,2
Тимски	28	7,3
Групни	12	3,1
У пару	12	3,1
Укупно	382	100,0

Табела 9. Трајање појединих облика рада у завршном делу часа

Трајање појединих облика рада	Min.	Maks.	M	SD
Фронтални	2,00	25,00	5,6816	3,09738
Индивидуални	2,00	15,00	6,4194	4,18251
Групни	10,00	15,00	12,5000	3,53553
У пару	5,00	10,00	7,5000	3,53553
Тимски	2,00	10,00	4,9032	2,02245

Дискусија

Резултати испитивања заступљености наставних облика рада у инклузивној пракси убедљиво демонстрирају превалентност употребе фронталног облика, чему у прилог иду мерене фреквенце заступљености и временски распон. То је закључак када посматрамо час у целини, као и када издвојимо његов уводни, централни и завршни део. У уводном делу часа је његова употреба донекле и очекивана, с обзиром на то да су наставници конзистентно излагали увод у градиво које се обрађивало на часу. Када посматрамо трајање фронталног облика, широки временски распон потенцијално назначава његову практичну и лаку примену када је контрола доступног времена за активности у рукама наставника.

Наредни најзаступљенији облик по свим јединицама посматрања је индивидуални облик, који се у централном делу часа скоро изједначава са фронталним. Овакав след облика по заступљености је добијен и у недавном истраживању у хрватским школама (Ivić, 2016). Дакле, деца се углавном после наставничког излагања окрећу самосталном раду. Убедљиво најмање заступљени облици су форме групног рада (тимски рад и рад у пару), и то у централном делу часа када се очекује разрада идеја. Ови налази показују да Србија не одудара од других земаља по питању традиционалног школства. Доминанција фронталног облика и изузетно слабо коришћење групног рада је предмет критике

наставе која се највише концентрише на бенефите групног рада и мноштва препорука за његову реализацију (Gödek, 2004; Galton & Williamson, 1992; Westwood, 2007). Ако изузмемо економичност коју фронтални облик омогућава, у складу с инклузивним циљевима, ситуација о којој ови подаци извештавају није претерано оптимистична. Ученици са сензорним сметњама су у настави највише изложени оном облику који се ослања на перцепцију и памћење, кроз коју ретко стичу прилику за интеракцију са вршњацима и активирање виших когнитивних процеса. То може угрозити њихово субјективно благостање (Keilmann, Limberger, & Mann, 2007). У раду с овим ученицима, фронтални облик се и даље може и треба користити: ови резултати сведоче о потреби комбиновања с осталим облицима да би и сам фронтални облик био ефикаснији. Резултати не имплицирају да промена није могућа или пожељна. На основу њих, може се развити боља педагошка стратегија у инклузивној настави, која поштује принципе разноликости, балансирања и прилагођавања индивидуалним разликама.

Ипак, овај рад није без недостатка. У узорак нису ушле све школе и разреди, тако да су се примери изузетних пракса могли пренебрегнути. На одређени начин то је и слабост дескриптивне статистике која је овде искључиво коришћена. Чисто регистровање фреквенце и трајања је информативно, али може избацити из слике остале факторе који одређују све аспекте употребе и због тога их морамо бити свесни када тумачимо индикаторе квалитета нашег образовног система. Овај рад охрабрује будућа истраживања да даље испитају квалитет спровођења фронталног облика, тј. да ли у нашим школама испуњава услове ефикасности (видети Vognar i Kragulj, 2010). Превалентност овог облика упућује и на квалитативно истраживање које би могло изнедрити конкретне смернице за наставнике (што важи и за остале облике рада). Надаље, истраживања би се могла оријентисати и на ученике, испитујући њихово задовољство радом у настави, њихове потребе у настави или особености комуникације између њих и наставника и вршњака. Лонгитудинално, наведени облици рада се могу повезати са школским успехом и одређеним психолошким корелатима (попут академске самоефикасности).

Закључак

Овај рад је приказао колико су у нашој инклузивној пракси заступљени различити облици рада. Превалентност фронталног облика, класичне форме традиционалног школства која не може одговорити на захтеве модерног доба и инклузивног тренда, упућује на важност мотивисања и пружања подршке наставницима који раде у инклузивним школама да примењују друге облике рада. Како њихово залагање може имати позитивни утицај на задовољство и успех деце са сензорним сметњама (Stanimirović, 2008), веома је релевантно подстаћи их да приближе свим ученицима искуство учења које је квалитетно, функционално и целоживотно. Како школа, као вид припреме за друштво (бивајући и само друштво у малом) користи есенцијалне компоненте адаптације, настава, као њен основни елемент, мора да буде организована тако да ученици са сензорним оштећењима изађу из система школства као самопоуздани, прихваћени, активни чланови заједнице.

Литература

- Alper, S., & Ryndak, D. L. (1999). Educating students with severe handicaps in regular classes. *The Elementary School Journal*, 1(4), 373-387.
- Bligh, D. (1998). *What's the use of lectures?*. Exeter: Intellect Books.
- Bognar, L. i Kragulj, S. (2010). Kvaliteta nastave na fakultetu. *Život i škola*, 24(56), 169-182.
- Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Buljubašić Kuzmanović, V. i Petrović, A. (2014). Teaching and lesson design from primary and secondary teachers' perspective. *Život i škola*, 60(31), 76-90.
- Buyse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2003). Friendship formation in inclusive classrooms: What is the teacher role? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 485-501.
- Dean, J. (2000). *Improving children's learning: Effective teaching in the primary school*. London: Taylor & Francis.
- Galton, M., & Williamson, J. (1992). *Group Work in the Primary Classroom*. London: Routledge.
- Gerard, H. D., & Miller, N. (1975). *School Desegregation: A Long-Range Study*. New York: Plenum Press.
- Gödek, Y. (2004). Research on group work and collaborative work and its implications for primary school teachers. *Gazi Üniversitesi Kirşehir Eğitim Fakültesi*, 5(2), 27-34.
- Hallam, S., Ireson, J., & Davies, J. (2013). *Effective Pupil Grouping in the Primary School: A Practical Guide*. New York: Routledge.
- Hrnjica, S. (1997). *Dete sa razvojnim smetnjama u osnovnoj školi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Ivić, S. (2016). Frequency of Applying Different Teaching Strategies and Social Teaching Methods in Primary Schools. *Journal of Education and Practice*, 7(33), 66-71.
- Jablan, B. i Hanak, N. (2005). Iskustvo kao faktor promena stavova dece sa vidom prema slepoj deci (prilog ideji inkluzivnog obrazovanja). *Istraživanja u defektologiji*, 5(7), 15-28.
- Jablan, B., Stanimirov, K. i Grbović, A. (2009). Realnost i perspektiva inkluzivnog obrazovanja dece sa oštećenjem vida u našoj sredini. *Pedagogija*, 54(4), 568-578.
- Johnson, D., Johnson, R., Johnson, J., & Andersen, D. (1976). Effects of Cooperative Versus Individualized Instruction on Student Presocial Behaviour, Attitudes towards Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 68(4), 446-452.
- Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo.
- Keilmann, A., Limberger, A., & Mann, J. W. (2007). Psychological and physical well-being in hearing-impaired children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 71(11), 1747-1752.
- Kolak, A. (2012). Školska kultura kao čimbenik kvalitete škole. U: N. Hrvac, A. Klapan (ur.) *Pedagogija i kultura* (str. 226-239). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
- Kovačević, J. (2007). Inkluzija kao osnova reforme obrazovanja dece oštećenog sluha. U D. Radovanović i Z. Matejić Đuričić (ur.) *Zbornik radova sa Naučnog međunarodnog skupa: Nove tendencije u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji* (str. 529-542), Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Kovačević, J. i Radovanović, I. (2006). Učenik oštećenog sluha u redovnoj školi. *Inovacije u nastavi*, 19(4), 56-67.
- Kyriacou, C. (2009). *Effective Teaching in Schools: Theory and Practice*. Cheltenham: Nelson Thornes.

- Lazor, M., Marković, S., & Nikolić, S. (2008). *Priručnik za rad sa decom sa smetnjama u razvoju*. Novi Sad: Novosadski humanitarni centar.
- Lewis, A., & Norwich, B. (2005). *Special Teaching For Special Children? Pedagogies For Inclusion: A Pedagogy for Inclusion*. Berkshire: Open University Press.
- Markić, I. (2014). Didaktička kultura škole i razvoj suradničkih kompetencija učenika u nastavnom procesu. *Školski vjesnik*, 64(4), 627-652.
- Mattes, W. (2007). *Nastavne metode - 75 kompaktnih pregleda za nastavnike i učenike*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake – rasprave o didaktici, metodici i razvoju škola*. Zagreb: Eduka.
- Meyer, B., Haywood, N., Sachdev, D., & Faraday, S. (2008). *Independent Learning: Literature Review*. London: Department for Children, Schools and Families.
- Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education – Using evidence-based teaching strategies*. London: Publication City.
- Orelove, F. P., Sobsey, D., & Silberman, R. K. (2004). *Educating Children with Multiple Disabilities: A Collaborative Approach*. Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Pranjić, M. (2005). *Didaktika: povijest, osnove, profiliranje, postupak*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga – Hrvatski studiji
- Radović, Ž. V. (2015). *Rhetorice docens – standardi za primenu monološke metode u nastavi*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Rowland, S. (1987). Child in Control: Towards An Interpretative Model of Teaching and Learning. In A. Pollard (Ed.) *Children and their Primary Schools* (pp. 121-132). London: Palmer Press.
- Ruić, R. (2006). Učinkovitost grupne nastave u stjecanju kvalitete znanja u nastavi kemije. *Odgovorne znanosti*, 8(2), 443-467.
- Sadler, E. J. (2014). *J. A. Comenius and the Concept of Universal Education*. London: Routledge.
- Slavin, R. E. (1987). Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: A reconciliation. *Child Development*, 58(5), 1161-1167.
- Stanimirović, D. (2008). Prediktori (ne)uspjeha slepih koji su se školovali u svojoj lokalnoj sredini. U: D. Radovanović (ur). *U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi* (str. 429 – 441), Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: HBS.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Westwood, P. (2007). *Commonsense Methods for Children with Special Educational Needs (5th Edition)*. London: Routledge.

Примљено: 28.06.2018.

Коригована верзија рада примљена: 13.07.2018.

Прихваћено за штампу: 09.10.2018.

THE EXTENT OF USE OF DIFFERENT SOCIAL FORMS IN INCLUSIVE TEACHING OF STUDENTS WITH SENSORY IMPAIRMENT

Saša Stepanović

Mladost primary school, Belgrade, Serbia

Abstract

Social forms of instruction are regulators of the teaching and learning process and have therefore often been the subject of research. The aim of this paper was to examine the extent to which different social forms of instruction (frontal, group and individual) are represented in inclusive teaching of students with sensory impairment. The sample consisted of 16 primary schools in the Republic of Serbia attended by students with sensory impairment (visual impairment and hearing impairment: N = 69). Data on the extent of use of different social forms of instruction was collected using systematic observation in 382 classes conducted in the sixth and seventh grades of these primary schools. Results show that in two thirds of the classes observed, frontal teaching is prevalent (67.7%). Individual work is used far less (22.6%), and group work and work in pairs is least often used (1.7% and 1.3% respectively). Teacher-centered instruction is still prevalent in schools, hence the dominance of frontal teaching. Considering the characteristics and aims of inclusive education, as well as the fact that students with sensory impairment can benefit from social interaction through classroom work on multiple levels, frontal teaching by itself is insufficient for the teaching and learning process to be effective. Frontal teaching does have the advantage of efficiency, but should nevertheless be used to an equal extent as individual and group work in all stages of classroom instruction.

Keywords: *social forms of instruction, inclusion, students with sensory impairment, frontal teaching, group work, individual work.*

УЧАСТИЕ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ РАБОТЫ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ С СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Саша Степанович

Восьмилетняя школа «Младост», Белград, Сербия

Резюме

Формы работы представляют собой регуляторы учебного процесса в целом и поэтому часто вызывают внимание исследователей. Целью данной статьи было изучить участие различных форм работы (фронтальной, групповой и индивидуальной) в инклюзивном обучении учеников с сенсорными нарушениями. Исследованием было охвачено 16 основных школ, расположенных на территории Республики Сербии, в которых обучаются дети с сенсорными нарушениями (нарушения зрения и слуха, N = 69). Для сбора данных о применении различных форм работы использовалось систематическое наблюдение 382 учебных часов, реализованных в шестом и седьмом классах обследованных основных школ. Результаты показали, что в течение двух третей наблюдаемых часов преобладало использование фронтальной формы работы (67,7%). Индивидуальная форма присутствует в значительно меньшей степени (22,6%), в то время как групповая форма и работа в парах наименее использованы (1,7% и 1,3%). Обучение, в котором в центре внимания находится учитель все еще характерно для наших школ, чем объясняется доминанция фронтальной формы работы. Принимая во внимание особенности и

цели инклузивного образовања, а такође и тај чињеница, да ученици са сензорним поремећајима могу да учествују у социјалној активности кроз рад, фронтална форма сама по себи је недовољна за ефикасан образовни процес. Иако фронтална форма штеди време, неопходно је користити је једнако као индивидуалну и групну форму рада на свим фазама образовног часа.

Кључеве речи: форми учења, инклузивност, ученици са сензорним поремећајима, фронталне, групне и индивидуалне форми рада.