

UDK: 371.12
373.3:376
Pregledni rad
Primljeno: 8. veljače 2011.

STIL VODSTVA NASTAVNIKA INKLUZIVNE NASTAVE

mr. sc. Živorad Milenović
Učiteljski fakultet
Leposavić, Srbija

Sažetak: Pri kvalifikaciji stila vodstva nastavnika, polazi se od načina korištenja autoriteta. U tradicionalnoj nastavi uglavnom su dominantna dva stila vodstva: autoritarni i demokratski. Oni se nalaze između dviju krajnosti i svaki odgovara određenoj nastavnoj situaciji. Kao treći, zastupljen je Laissez-faire stil vodstva, koji zbog pretjerane stihijnosti nije našao širu primjenu u suvremenoj školi. Inkluzivna je nastava nova didaktička koncepcija, didaktički sustav ili didaktički model organiziranog učenja i poučavanja djece s posebnim obrazovnim potrebama. U inkluzivnoj nastavi nastavnik ima drukčije uloge, funkcije i stil vodstva. Nastavnik inkluzivne nastave stil vodstva prilagođava individualizaciji cilja odgoja i posebnim obrazovnim potrebama učenika. Zato se i govori o prilagodljivom stilu vodstva nastavnika u inkluzivnoj nastavi.

Ključne riječi: inkluzivna nastava, tradicionalna nastava, učenici s posebnim obrazovnim potrebama, nastavnik, osnovna škola, stil vodstva, autoritarni stil, demokratski stil, Laissez-faire stil, prilagodljiv stil.

Uvodne napomene

U suvremenoj školi nastavnik ima najodgovornije mjesto u svim etapama nastavnog procesa. Uspješnost nastave u najvećoj mjeri ovisi o nastavnikovim pedagoško-psihološkim i didaktičko-metodičkim kompetencijama. Nastavnik ima integrativnu ulogu. On povezuje u jedinstvenu akcijsku cjelinu školski ambijent, nastavni program, učenikovo ponašanje i svoj kreativan način vodstva u odjelu. Zato se i kaže da je u suvremenoj školi nastavnik kreator, voditelj i neposredan sudionik nastavnog procesa. Suočavajući se s budućnošću i novim izazovima obrazovanja u 21. stoljeću, bitno se mijenja i položaj nastavnika u odgoju i obrazovanju. On je sve više uspješan organizator nastave i voditelj odgoja i obrazovanja. Za individualizaciju učenja u inkluzivnoj nastavi nastavnik mora imati dobre profesionalne i stručne kompetencije. To se prije svega odnosi na njegovu metodološku osposobljenost i metodičku uvježbanost, ali i kompetencije specifične za inkluzivan pristup, za razliku od drugih pristupa. Nastavnik u inkluzivnoj nastavi ima drukčije pozicije, uloge i funkcije, a razlikuje se i

njegov stil vodstva kao poseban način ponašanja nastavnika u odgoju i obrazovanju od nastavnika u tradicionalnoj nastavi.

U inkluzivnoj nastavi nastavnici primjenjuju utvrđena nastavna načela i metode. Koriste se i istim nastavnim sredstvima, a u odgoju i obrazovanju primjenjuju iste oblike. Ono po čemu se nastavnici razlikuju jest njihova opća kultura, stručnost, pedagoško znanje, ljubav prema nastavničkom pozivu, iskustvo, umješnost, snalažljivost, njihov stil vodstva i druge individualne osobine. U nastavnom procesu, stil se vodstva nastavnika stječe, mijenja, razvija i usavršava. Dominantan stil vodstva nastavnika u inkluzivnoj nastavi nije jednostavno odrediti. To istovremeno ne znači da on i ne postoji, odnosno da nastavnik u inkluzivnoj nastavi ne iskazuje ponašanje koje ga razlikuje kako od nastavnika u tradicionalnoj, tako i od ostalih nastavnika u inkluzivnoj nastavi. O stilu vodstva nastavnika postoje brojna proučavanja, ali je zbog specifičnosti, ponovno vraćanje na proučavanje ovog problema uvijek aktualna i zanimljiva tema. Do sada nije bilo istraživanja o stilu vodstva nastavnika inkluzivne nastave. Ovim proučavanjem na teorijskoj razini učinjen je pokušaj identifikacije stila vodstva nastavnika inkluzivne nastave u odgoju i obrazovanju djece s posebnim obrazovnim potrebama.

Pojmovna razgraničenja

Da bi se lakše razumjela problematika ovog rada, neophodno je definirati ključne pojmove i njihova značenja. Tako postupajući, u ovom dijelu objašnjeni su sljedeći pojmovi: tradicionalna nastava, inkluzivna nastava i učenici s posebnim obrazovnim potrebama. Pojmovi autoritarni stil, demokratski stil i Laissez-faire stil vodstva objašnjeni su u raspravama o stilu vodstva nastavnika tradicionalne, a prilagodljiv stil vodstva u okviru rasprave o stilu vodstva nastavnika inkluzivne nastave.

Tradicionalna nastava, ili jednostavnije nastava, u predmetnosti je većeg broja znanosti i njihovih disciplina. Ipak, nastavu najduže, najtemeljnije i najcjelovitije proučava pedagogija, odnosno njezina disciplina, didaktika. Upravo u didaktici je u proteklom razdoblju nastao velik broj određenja nastave (Kodžaspirova i Kodžaspirov, 2000.; Bognar, Matijević, 2003.). Među njima se izdvajaju ona po kojima je nastava odgojno-obrazovni proces zasnovan na društveno određenim ciljevima i zadacima koji se ostvaruju na didaktički oblikovanim sadržajima, raznovrsnim oblicima i različitim sredstvima. Nastava je dalje planski organiziran odgojno-obrazovni proces kojim rukovodi nastavnik čiji je zadatak pomagati učenicima stjecati znanja, vještine i navike te razvijati se kao ličnosti (Ivković, Milenović, 2010: 8.). Ili ono koje navodi Miomir Ivković (1995.) koje je malo jednostavnije, po kojemu je nastava jedinstvena, složena, najsustavnija i najorganiziranija djelatnost

odgojno-obrazovnog procesa usmjerena razvoju i oblikovanju ličnosti i koja se odvija na određenom sadržaju pod rukovodstvom nastavnika.

Za razliku od tradicionalne, inkluzivna je nastava nova didaktička koncepcija, didaktički sustav ili didaktički model organiziranog poučavanja i učenja učenika s posebnim obrazovnim potrebama. Osnovni je cilj inkluzivne nastave stvaranje mogućnosti za kvalitetnije učenje svih učenika koje će najbolje odgovarati njihovim individualnim različitostima (Ilić, 2010: 14.). U inkluzivnoj nastavi uključeni su svi učenici bez obzira na psihofizičku razvijenost, etičku, rasnu, religijsku, spolnu, lingvističku ili bilo koju drugu pripadnost. Osnovni pokazatelji inkluzivne nastave su: nastava se planira tako da svi učenici mogu učiti, nastavni sati potiču sudjelovanje svih učenika, razvijaju razumijevanje različitosti, učenici su aktivno uključeni u svoje učenje, uče u zajedničkom radu, ocjenjivanje doprinosi uspjehu svih učenika, disciplina se temelji na uzajamnom poštivanju, nastavnici planiraju, održavaju nastavu i procjenjuju putem suradnje, domaće zadaće doprinose razvijanju svih učenika i svi učenici sudjeluju u izvannastavnim aktivnostima.

Pojam učenici s posebnim potrebama u prošlosti se odnosio na učenike sa smetnjama i problemima u razvoju i na učenike koji imaju prepreke u učenju i sudjelovanju. On se do danas zadržao u shvaćanjima i definicijama specijalnih pedagoga i defektologa (Mitchell, 2005.; Loreman i sur., 2005.; Evans, 2007.), ali i nekih pedagoga (Popadić, 2006.; Dmitrović, 2008.) koji se koriste terminom učenici s posebnim potrebama. Oni učenike s posebnim potrebama tretiraju isključivo s medicinskog aspekta i smatraju da su to učenici koji imaju poteškoće u učenju (znatno veće od svojih vršnjaka), zbog čega im je potrebna posebna odgojno-obrazovna podrška.

U pristupu predmetu ovoga rada, prihvatljiv je pojam učenici s posebnim obrazovnim potrebama. U skupinu učenika s posebnim obrazovnim potrebama ubrajaju se: (a) učenici sa smetnjama u razvoju (s tjelesnom, mentalnom i senzornom ometenošću), (b) učenici s poremećajima u ponašanju, (c) učenici s teškim kroničnim bolestima i drugi bolesni učenici na dugotrajnom bolničkom i kućnom liječenju, (d) učenici s emocionalnim poremećajima, (e) učenici iz socijalno, kulturno i materijalno ugroženih sredina, (f) učenici bez roditeljske skrbi, g) zlostavljani učenici, učenici ometeni ratom, izbjegle i raseljene osobe, (h) učenici uobičajenog razvoja i i) iznadprosječni učenici.

Stil vodstva nastavnika tradicionalne nastave

O stilu vodstva nastavnika postoje brojna shvaćanja. Ona su različita pa i suprotstavljena. Bar je tako u znanstvenim krugovima. Polazeći od brojnih klasifikacija (Cowley, 2006.; Dash, 2006.), najčešći su: a) autoritativni i b) demokratski. Treći je kombinirani stil, a spominje se i Laissez-faire stil koji još

nije našao širu primjenu u suvremenoj školi. Svaki od navedenih stilova vodstva nastavnika ima svoja obilježja po kojima se razlikuje od ostalih stilova. Karakteristike autoritativnog stila vodstva nastavnika su: a) vanjska motivacija temeljena je na neprijepornom autoritetu nastavnika, b) važnost nastavnika i receptivnost učenika, c) disciplina kao cilj odgoja, d) tjelesno kažnjavanje, e) kruto uvažavanje plana i programa nastave, f) didaktički materijalizam, g) poslušnost učenika prema nastavniku, h) institucionalizam utemeljen na formalnim odnosima i i) autoritativna ličnost nastavnika. Demokratski stil vodstva nastavnika karakterizira: a) vanjska motivacija temeljena na primjeru (uzoru), b) kompleksnost nastavnika koja dopušta kompetentnost učenika, c) svjesna disciplina kao sredstvo odgoja, d) osobni primjer nastavnika, e) usuglašavanje, dijalog o sadržajima procesa učenja, f) prevladavanje didaktičkog materijalizma, g) postizanje kompleksnosti stjecanjem znanja, vještina i navika, h) demokracija zasnovana na neformalnim odnosima i i) demokratska ličnost nastavnika.

Kao što se vidi, dominantni stilovi vodstva u školskoj teoriji i praksi su autoritativni i demokratski. Oni se, međutim, nalaze između dviju krajnosti. Svaki odgovara određenoj nastavnoj situaciji, određenim uvjetima i ima svoje dobre i loše strane (Staničić, 2006.). Kao što je navedeno, u odgoju i obrazovanju nastavnici primjenjuju i *Laissez-faire* stil. On podrazumijeva minimalno uključivanje nastavnika u učenikove aktivnosti, osim upućivanja na literaturu i druge nastavne materijale (Rijavec, 2001.; Stilin, 2005.). *Laissez-faire* stil vodstva nastavnika u školi karakterističan je po minimalnom miješanju nastavnika u aktivnosti učenika (Daniels, Garner, 2000.). U ovakvim okolnostima, nastavnik osigurava učenicima informacije koje su im potrebne za učenje (Vlahek, Jurčec, 2009: 604.). Nastavnik dalje predstavlja vezu između učenika i vanjskog okruženja. Učenici pri ovakvom stilu vodstva nastavnika imaju visok stupanj slobode, biraju metode i sredstva rada kojima će postići željene ciljeve bez miješanja nastavnika u njihov rad (Milenović, 2010: 215-216.). *Laissez-faire* stil malo se spominje i nije u dovoljnoj mjeri zastupljen u pedagoško-didaktičkoj teoriji (Bogojević, 2002.). Iako je u nastavi prikladan pri individualiziranim aktivnostima učenika, ipak je ovaj stil prije karakterističan za ekspertne timove. Njima se zaista može u potpunosti prepustiti dolaženje do rješenja problema. Oni točno znaju tko i što radi, tako da im pomoć sa strane nije ni potrebna.

Stil vodstva nastavnika inkluzivne nastave

Pitanje koje se nameće na samom početku rasprave o stilu vodstva nastavnika inkluzivne nastave jest: Koji je stil vodstva nastavnika najučinkovitiji u odgoju i obrazovanju djece s posebnim obrazovnim potrebama u inkluzivnoj nastavi? Ili preciznije, može li se uopće definirati stil

i/ili stilovi vodstva nastavnika inkluzivne nastave? Posebno je teško odrediti koji je dominantan. Polazeći od činjenica da s jedne strane stil vodstva nastavnika ovisi o načinu na koji se on koristi svojim autoritetom u nastavi, a s druge da je nastavnik u inkluzivnoj nastavi voditelj, demokrat, planer, programer, partner, konzultat, prijatelj u učenju, pomagač i savjetnik, onda nastavnik autoritativnog stila ne može raditi u inkluzivnoj nastavi (Wallace i sur., 2009: 44.). Kao mogući stilovi vodstva ostaju demokratski, koji je na prvi pogled najbliži stilu vodstva nastavnika inkluzivne nastave i Laissez-faire stil kao ravnodušan, odnosno stihijski stil vodstva nastavnika.

Točno je da autoritativni stil vodstva nastavnika u inkluzivnoj nastavi nije prihvatljiv. Nisu međutim točne tvrdnje onih koji smatraju da u inkluzivnoj nastavi nastavnik baš nikada ne nastupa kao autokrat. Inkluzivnu nastavu karakteriziraju brojne nastavne situacije. One ovise o posebnim obrazovnim potrebama učenika. Tijekom samo jednog nastavnog sata nastavnik izvodi nastavu primjenom različitih oblika, metoda i sredstava. U takvim okolnostima mijenja se i njegov stil vodstva (Ilić, 2010.). Zato nastavnik u određenim situacijama, kada je to potrebno, nastupa autoritativno.

Demokratski stil vodstva nastavnika u inkluzivnoj nastavi na prvi je pogled najprihvatljiviji zbog toga što podrazumijeva uključenost i suradnju svih učenika u donošenju odluka u nastavnom procesu, umjesto podređenosti učenika. U inkluzivnoj nastavi nije uvijek tako. Polazeći od biti inkluzivne nastave i činjenice da su u jednom odjelu zajedno učenici s posebnim obrazovnim potrebama, postavlja se pitanje sudjeluju li svi učenici u donošenju svih odluka u nastavi. Osim toga, nastavni proces u inkluzivnoj nastavi nije jedinstven i ovisi o broju posebnih obrazovnih potreba učenika.

Laissez-faire stil vodstva nastavnika najmanje je primjenjiv u inkluzivnoj nastavi. Odlikuje se minimalnom uključenosti nastavnika u aktivnosti učenika. Nastavnik ovoga stila dalje se odriče svakog autoriteta i ima apsolutno povjerenje u svoje učenike. Njegova se uloga ogleda jedino u upućivanju na literaturu i osiguravanju materijala za rad učenika te eventualno zadavanje zadaće. Pri tom im ne nudi nikakva alternativna rješenja. Dakle, Laissez-faire stil vodstva je ravnodušan, odnosno stihijski stil. U inkluzivnoj nastavi nije prihvatljiv zbog više razloga. Prije svega, Laissez-faire stil vodstva podrazumijeva minimalno uključivanje nastavnika u aktivnosti učenika. U inkluzivnoj nastavi, bez obzira što učenici uglavnom rade individualno, u paru ili skupini, uloga je nastavnika nezamjenjiva i on je i te kako uključen u njihove aktivnosti. Nastavnik planira aktivnosti, određuje skupine, njihove članove i zadaje zadaće. Tijekom aktivnosti daje učenicima sugestije, prijedloge i savjete. Prati aktivnosti učenika i eventualno ispravlja pogreške. Na kraju, zajedno s učenicima provodi samoevaluaciju i evaluaciju nastave. Nastavnik ovoga stila vodstva ne može doprinijeti ostvarivanju očekivanih ishoda inkluzivne nastave. Posebno ne postizanju optimalnog razvoja učenika s posebnim obrazovnim potrebama.

Laissez-faire stil vodstva nastavnika neprihvatljiv je u inkluzivnoj nastavi i zato što podrazumijeva nemiješanje ili samo minimalno uključivanje nastavnika u aktivnosti učenika. To za inkluzivnu nastavu ne može biti prihvatljivo zato što upravo u takvoj nastavi dolazi do izražaja uloga nastavnika kao inicijatora, posrednika i pomagača u učenju (Nind i sur., 2005: 195.). Pomoć je najpotrebnija djeci s posebnim obrazovnim potrebama. Ona ne bi mogla učinkovito sudjelovati u inkluzivnoj nastavi ako nemaju stalnu pomoć i podršku nastavnika. Treći razlog zbog koga je Laissez-faire stil vodstva nastavnika neprihvatljiv u inkluzivnoj nastavi jest njegova stihijnost. Kod Laissez-faire stila vodstva vrijedi pravilo pusti neka ide kako ide ili neka bude što bude. Za razliku od toga, individualni pristup u inkluzivnoj nastavi podrazumijeva da se za svakog učenika prema njegovim posebnim obrazovnim potrebama predviđa optimalan razvoj čijem ostvarenju u inkluzivnoj nastavi treba težiti.

Kod Laissez-faire stila vodstva, nastavnik sudjeluje u radu s učenicima, ali je njegova uloga minimalna. Ovaj stil vodstva podrazumijeva potpunu uključenost svih učenika u sve oblike nastavnog rada. Nastavnik eventualno zadaje domaće zadaće i prati aktivnosti učenika. Pri tom, učenicima ne daje sugestije za alternativna rješenja, a na pitanja odgovara samo ako je upitan (Peterson, Hittie, 2003.; Lewis, Norwich, 2005.). Odgovornost je dakle samo na učeniku. Nema ni očekivanih ishoda nastave i učenja jer nastavnik za njih nije ni zainteresiran. U inkluzivnoj nastavi, Laissez-faire stil iznimno se može primjenjivati u određenim nastavnim situacijama koje podrazumijevaju individualizirane aktivnosti i rješavanje zadataka različite složenosti sastavljenih prema mogućnostima učenika.

Polazeći od činjenice da je nastavnik u inkluzivnoj nastavi potpuno okrenut i posvećen učenicima i njihovim posebnim obrazovnim potrebama, poželjno je da i njegov stil vodstva bude tako određen. Zato stil vodstva nastavnika u inkluzivnoj nastavi treba promatrati s aspekta posebnih obrazovnih potreba učenika i u odnosu na individualizaciju cilja odgoja i obrazovanja u inkluzivnoj nastavi.

Stil vodstva i posebne obrazovne potrebe učenika

U definiranju termina učenici s posebnim obrazovnim potrebama pošli smo od različitih pristupa navedenih autora. Oni se razlikuju ne samo po biti i smislu, nego postoje i terminološka neslaganja. U pristupu predmetu ovog rada, svi učenici s posebnim obrazovnim potrebama svrstani su u četiri kategorije: (1) učenici koji imaju poteškoće u razvoju, (2) učenici s problemima u učenju i sudjelovanju, (3) učenici uobičajenog razvoja i (4) iznadprosječni učenici. Razlike postoje kako između kategorija učenika, tako i unutar svake kategorije. To, drukčije rečeno, znači da ne postoje dva ista

učenika. Isto vrijedi i za učenike uobičajenog razvoja jer se i oni međusobno razlikuju po svojim sposobnostima, sklonostima i interesima. Zato se i kaže da su svi učenici, učenici s posebnim obrazovnim potrebama.

Ponašanje nastavnika inkluzivne nastave trebalo bi biti usmjereno učeniku, odnosno prilagođeno posebnim obrazovnim potrebama učenika s ciljem postizanja očekivanih ishoda nastave i optimalnog razvoja svakog učenika. Nastavnik inkluzivne nastave, svoj stil vodstva dalje prilagođava ponašanju učenika u inkluzivnoj nastavi (Adams, Brown, 2006.). Ako postoji usklađenost u postupcima učenika i nastavnika, mogu se i očekivati rezultati. Inače, oni će sigurno izostati. Zato je potrebno da nastavnik u pristupu učenicima s posebnim obrazovnim potrebama bude uvijek zainteresiran za njihove probleme i posebne obrazovne potrebe te da pokaže anonimn, umjesto otvorenog autoriteta.

Nastavnik bi u inkluzivnoj nastavi trebao biti savjetnik i pomoćnik u učenju učenicima s posebnim obrazovnim potrebama, ali i u ulozi motivatora učenika na učenje i postizanje očekivanih ishoda učenja, kreiranja i poučavanja do optimalnog razvoja (Cris, Smith, 2006: 159.). Stoga nastavnik svoje ponašanje treba usmjeriti učeniku i na način koji će pomoći učeniku da najefikasnije razvije sve svoje potencijale i vrijednosti i da se, osim obrazovanja, ostvari kao ličnost. Zato i pristup učeniku treba biti umjeren i odmjeren, ali i topao, prisan i uvjerljiv. Na taj se način učenik oslobađa straha i nesigurnosti te potiče na veće angažiranje u inkluzivnoj nastavi.

U inkluzivnoj nastavi, nastavnik ne bi trebao iskazati pretjeranu autoritarnost. To kod učenika, posebno onih koji imaju probleme u razvoju ili učenju i sudjelovanju, može izazvati agresivno ponašanje i pridonijeti razvijanju sklonosti prema socijalno neprihvatljivom ponašanju (Ivković, Milenović, 2009.). Umjesto toga, nastavnik prema učenicima treba pokazati razumijevanje i poticaj na aktivnosti koje će im pomoći prevladati probleme koje imaju u učenju i sudjelovanju. S druge strane, učenici s posebnim obrazovnim potrebama razumiju da je problem koji imaju rješiv, što im pomaže boljoj socijalizaciji i usmjeravanju svojih aktivnosti ostvarivanju optimalnog razvoja u inkluzivnoj nastavi.

Nastavnik u inkluzivnoj nastavi učenicima ne treba postavljati pretjerane zahtjeve i od njih tražiti ono što objektivno ne mogu ispuniti. Zato nastavnik mora dobro poznavati osobine svakog učenika i u skladu s tim postavljati zahtjeve koje će realno moći ostvariti. Pri tom uvijek treba ostaviti mogućnost da učenik postigne i više od očekivanog, što će imati dodatnu učinkovitost inkluzivne nastave. Nastavnik, dakle, treba imati nedirektivni, nasuprot direktivnom stilu vodstva. Od njega se očekuje pohvaljivanje, bodrenje i ohrabivanje učenika, ali i motiviranje na radoznalost i kreativnost.

Stil vodstva koji se preporučuje u inkluzivnoj nastavi

U prethodnim smo raspravama vidjeli da stil vodstva nastavnika inkluzivne nastave nije jednostavno definirati, ali to istovremeno i ne znači da on ne postoji. U inkluzivnoj nastavi nije konačan popis načela, oblika, metoda i sredstava rada. Uz to, u inkluzivnoj nastavi nema ni jedinstvenog nastavnog programa kao ni univerzalnog cilja odgoja (Bouillet, 2009.), iako se nastava izvodi po posebnim inkluzivnim inovativnim modelima nastave u obrnutom dizajnu. Mikrostrukturom plana nastave u obrnutom dizajnu predviđeno je izvođenje nastave u četirima etapama: 1) identificiranje očekivanih rezultata, 2) određivanje prihvatljivih dokaza da su rezultati postignuti, 3) planiranje iskustva aktivnog učenja i djelotvornog poučavanja i 4) određivanje materijalno-tehničke osnove nastave (Ilić, 2010: 120.). Sve to određeno je najprije karakterom i biti inkluzivne nastave, a u najvećoj mjeri posebnim obrazovnim potrebama svakog učenika. Zato se i ne može govoriti o jedinstvenom stilu vodstva nastavnika u inkluzivnoj nastavi.

U pristupu predmetu ovoga rada, nastavnicima inkluzivne nastave preporučuje se prilagodljiv stil vodstva. U terminološkoj osnovi ovog stila vodstva nalaze se u jedinstvenoj cjelini nastavnik i njegovo prilagodljivo ponašanje u nastavi (stil vodstva). Dakle, u inkluzivnoj nastavi, nastavnik nema predviđen stil vodstva obilježen njegovim ponašanjem, kao što je to slučaj kod autoritativnog, demokratskog, Laissez-faire stila i drugih stilova vodstva. Nastavnik inkluzivne nastave prilagođava svoj stil zahtjevima nastave i posebnim obrazovnim potrebama učenika, ovisno o konkretnoj nastavnoj situaciji. Prilagodljiv stil vodstva nastavnika inkluzivne nastave ima obilježja svih stilova, a ima i posebna obilježja uvjetovana zahtjevima inkluzivne nastave i posebnim obrazovnim potrebama učenika.

Nastavnika prilagodljiva stila ponašanja u inkluzivnoj nastavi obilježuju brojne osobitosti po kojima se razlikuje od drugih nastavnika. Pri ovakvom stilu vodstva, vlast nije koncentrirana isključivo u rukama nastavnika. On je voditelj nastave, ali se o svemu dogovara s učenicima. No, bez obzira na to, konačne odluke o svim bitnim pitanjima donosi nastavnik. Da bi bio uspješan u tome, potrebna je odmjeranost kako bi u svakoj nastavnoj situaciji izabrao najbolje moguće rješenje. Pri prilagodljivom stilu vodstva nastavnika, komunikacija se odvija u svim smjerovima, kako između nastavnika i učenika, tako i između učenika. Nastavnik prilagodljiva stila dalje osigurava odgovarajuću pedagošku i socioemocionalnu atmosferu, koja treba dovesti do opuštenih atmosfera u odjelu (Ivković, Milenović, 2010.). Na taj način stvaraju se uvjeti za slobodnu komunikaciju između svih sudionika inkluzivne nastave, što dovodi do veće učinkovitosti u inkluzivnoj nastavi.

Nastavnik prilagodljiva stila vodstva je suradnik, savjetnik, animator, inicijator i motivator, ali i prijatelj i pomoćnik u učenju i obrazovanju. Ovakva suradnička atmosfera treba pomoći svakom učeniku ili skupini učenika doći do

rješenja problema ili zadatka. Istovremeno, nastavnik ovoga stila vodstva pomaže učenicima da postanu odgovorni i samostalni u nastavi, ali i u postizanju povjerenja u sebe, svoje mogućnosti i vlastite vrijednosti. Pri ovakvoj suradnji, moguće je ostvariti optimalne rezultate u odgoju i obrazovanju učenika s posebnim obrazovnim potrebama i očekivane ishode inkluzivne nastave.

Prilagodljiv stil vodstva podrazumijeva ponašanje nastavnika usmjereno ostvarivanju svih funkcija inkluzivne nastave. Tako se on ponaša kao planer, programer, koordinator, medijator, savjetodavac, terapeut i evaluator (Hawkins-Black, Rouse, 2007: 46.). Nastavnik prilagodljiva stila vodstva dalje treba biti blizak učenicima kako bi učinkovitije obavljao svoje funkcije u inkluzivnoj nastavi. Svoje ponašanje prilagođava i zahtjevima inkluzivne nastave, prije svega posebnim obrazovnim potrebama učenika. U odgoju i obrazovanju u inkluzivnoj nastavi, nastavnik prilagodljiva stila vodstva učenicima ne postavlja prevelike, ali ni premale zahtjeve. U odnosu prema učenicima treba biti blag i odmjeren, kako bi svaki učenik uvidio da ga nastavnik uvažava ne samo kao učenika, već i kao osobu. Ovisno o nastavnoj situaciji, nastavnik u slučaju potrebe mijenja i usklađuje svoje ponašanje. Cilj je ostvariti što više pozitivnih učinaka i postići predviđen optimalan razvoj svakog učenika u inkluzivnoj nastavi.

Posebno prilagodljivo ponašanje, nastavnik ovoga stila vodstva pokazuje prema učenicima koji imaju probleme u učenju i sudjelovanju. U inkluzivnoj nastavi ne postoji poseban kodeks ponašanja. Umjesto toga, nastavnik se prilagođava i prema pojedinim učenicima sa smetnjama u intelektualnom razvoju, smetnjama vida, sluha ili govora, s tjelesnim problemima, učenicima s autizmom, hiperaktivnim učenicima i učenicima s kombiniranim problemima (Freiberg, Driscoll, 2005: 80.). Također se prilagođava i učenicima uobičajenog razvoja i iznadprosječnim učenicima. Da bi u tome uspio, nastavnik treba pokazati spremnost i fleksibilnost za boljom suradnjom s ostalim nastavnicima, s roditeljima i društvenom sredinom. Da je tako, pokazuju rezultati brojnih istraživanja (Nind, Sheehy, 2004; Gaad, 2010.). Ona su pokazala da je optimalan razvoj svakog učenika u inkluzivnoj nastavi moguć jedino ako se u nastavu aktivno uključe, osim roditelja djece s problemima u učenju i sudjelovanju, i roditelji djece uobičajenog razvoja, ali i ostali nastavnici, školsko osoblje i lokalna sredina (Tilstone, Rost, 2003.; Suzić, 2008.). Najznačajniju ulogu u tom ima nastavnik, o čijoj sposobnosti u najvećoj mjeri ovisi uspješnost inkluzivne nastave.

Na osobni stil vodstva nastavnika dalje utječe njegovo opće i stručno znanje. Utječu i njegove sposobnosti te ljubav prema profesiji koju obavlja. O stilu vodstva nastavnika u inkluzivnoj nastavi u najvećoj mjeri ovisi hoće li uspjeti povezati u jedinstvenu akcijsku cjelinu školsko okruženje, nastavne sadržaje, pojedinačne nastavne planove i programe te uskladiti ih sa zahtjevima inkluzivne nastave i posebnim obrazovnim potrebama svakog učenika (Cook i

sur., 2009.), odnosno u kojoj će mjeri odgovoriti zahtjevima škole i društvene sredine te očekivanjima roditelja. Na kraju, o stilu vodstva nastavnika ovisi odgojno-obrazovna učinkovitost nastave i osiguravanje optimalnog razvoja svakog učenika s posebnim obrazovnim potrebama u inkluzivnoj nastavi.

Zaključak i pedagoške implikacije

Ovo teorijsko razmatranje prikazuje rezultate koji ukazuju na neke najčešće primjenjive stilove vodstva nastavnika inkluzivne nastave. Ukazali smo i na prilagodljiv stil vodstva nastavnika koji u dosadašnjoj didaktičkoj teoriji i praksi nije bio poznat. Bez obzira na to, i dalje ostaje otvoreno pitanje o tome koji je stil vodstva najprikladniji u odgoju i obrazovanju djece s posebnim obrazovnim potrebama u inkluzivnoj nastavi. Najznačajniji rezultati ovog teorijskog proučavanja izneseni su u obliku zaključka. Budući da je namjera ovome radu ne samo teorijski (znanstveni) pogled, nego i praktičan smisao i značaj, neophodno je na kraju navesti preporuke budućim istraživačima te pedagoške implikacije.

1. Prikazane rasprave trenutačne didaktičke prakse u svijetu navode postojanje različitih stilova vodstva nastavnika. Sve one ukazuju na izdvajanje niza uspješnih pristupa i stavljanje većeg naglaska na ulogu stila vodstva u nastavi. Također ukazuju i na doprinos učinkovitog vodstva nastavnika u planiranju i realizaciji sadržaja nastave, posebno u ostvarivanju očekivanih ishoda nastave i stjecanju temeljnih učenikovih znanja koja će im pomoći u rješavanju problema svakodnevnoga života.

2. U tradicionalnoj su nastavi dominantni stilovi vodstva nastavnika autoritativni i demokratski. Oni se međutim nalaze između dviju krajnosti, imaju dobre i loše strane i svaki odgovara određenoj nastavnoj situaciji. Zato se primjenjuju kombinirani i Laissez-faire stil vodstva. Nijedan od spomenutih stilova nije u dovoljnoj mjeri primjenjiv u odgoju i obrazovanju u inkluzivnoj nastavi.

3. Nastavnik inkluzivne nastave stil vodstva prilagođava posebnim obrazovnim potrebama učenika i individualizaciji cilja odgoja i obrazovanja. Na taj način osigurava ostvarivanje očekivanih ishoda nastave i postizanje optimalnog razvoja svakog učenika s posebnim obrazovnim potrebama. Stoga prevladava mišljenje da je u inkluzivnoj nastavi teško odrediti stil vodstva nastavnika, posebno ne dominantan stil. To je zbog toga što nastavnik inkluzivne nastave svoje ponašanje stalno prilagođava konkretnim nastavnim situacijama. Zato se i kaže da je u inkluzivnoj nastavi stil vodstva nastavnika prilagodljiv.

4. Svaki bi nastavnik u inkluzivnoj nastavi trebao stjecati, razvijati i usavršavati svoj osobni prilagodljiv stil vodstva po kojemu će biti prepoznatljiv u inkluzivnoj nastavi. Prije svega po svojoj spremnosti prilagođavati se nastavnim situacijama. O dobrom stilu vodstva nastavnika u inkluzivnoj nastavi ovisi u kojoj će mjeri škola i školsko okruženje osigurati uvjete za postizanje optimalnog uspjeha u inkluzivnoj nastavi. Na taj će se način, između ostalog, otkloniti jedna od brojnih dvojba u inkluzivnoj nastavi po kojoj se škola, školsko okruženje i nastavnici trebaju prilagođavati djeci s posebnim obrazovnim potrebama kako bi se priroda učenika promijenila.

5. Radi potpunijeg razumijevanja predmetne problematike, neophodno je provesti empirijsko istraživanje o stilu vodstva nastavnika u inkluzivnoj nastavi, odnosno, usporednom analizom utvrditi sličnosti i razlike u stilu vodstva nastavnika tradicionalne i inkluzivne nastave. Sve to, stvorilo bi temelj za brojna druga istraživanja koja će pomoći u potpunijem i sveobuhvatnijem istraživanju stila vodstva nastavnika u inkluzivnoj nastavi.

6. Osim toga, svaki nastavnik, u okviru redovite evaluacije nastave i samoevaluacije svojega rada, treba analizirati i osobni stil vodstva u odjelu da bi mogao otkloniti uočene nedostatke i prilagoditi svoj stil učinkovitijem obavljanju nastavničke profesije.

7. Nastavnicima se preporučuje stalno izgrađivanje sebe kao osobe. Samo na taj način bit će uspješni voditelji odgoja i obrazovanja u inkluzivnoj nastavi. Da za to ima potrebe, pokazala su i brojna istraživanja prikazana u ovome radu, kao i rezultati teorijskog proučavanja. Zato će ovaj rad poslužiti dobrim temeljem brojnim istraživanjima stila vodstva nastavnika inkluzivne nastave.

Literatura:

1. Adams, M., Brown, S. (2006.), *Towards Inclusive learning in higher Education: developing curricula for disabled students*. New York: RoutledgeFalmer.
2. Bognar, L., Matijević, M. (2003.), *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Bogojević, S. (2002.), *Stilovi vaspitanja*. Banjaluka: Grafid.
4. Bouillet, D. (2009.), "Evidence-based practice: Presumption of inclusive education?", in: D. Bouillet, M. Matijević (Ed.) (2009.), "Curriculums of early and compulsory education", p. 31.-42. Zagreb: Teacher Training Faculty University in Zagreb.
5. Chris, M., Smith, M. (2006.), *Including the gifted and talented: making inclusion work for more gifted and able learners*. London: Taylor & Francis.

6. Cook, B. G., Tankerslay, M., Landrum, T. J. (2009.), "*Determining evidence-based practice in special education*", *Exceptional Children*, Vol. 75, No. 3, p. 365.-383.
7. Cowley, S. (2006.), *Tajne uspješnog rada u razredu: vještine, tehnike i ideje*. Zagreb: Školska knjiga.
8. Daniels, H., Garner, P. (2000.), *Inclusive Education: supporting inclusion in education systems*. London: Kogan Page Limited.
9. Dash, N. (2006.), *Inclusive Education for children with special needs*. Atlantic: Atlantic Inc.
10. Dmitrović, P. (2008.), *Učenici sa posebnim potrebama*. Bijeljina: Pedagoški fakultet u Bijeljini.
11. Evans, L. (2007.), *Inclusion*. New York: Routledge.
12. Freiberg, J., Driscoll, A. (2005.), *Universal Teaching strategies*. Boston: Allyn & Bacon Inc.
13. Gaad, E. (2010.), *Inclusive Education in the Middle East*. London: Taylor & Francis.
14. Gordon, T. (2003.), *Kako biti uspješan nastavnik*. Beograd: Kreativni centar.
15. Hawkins-Black, K., Florian, L., Rouse, M. (2007.), *Achievement and Inclusion in Schools*. New York: RoutledgeFalmer.
16. Ilić, M. (2010.), *Inkluzivna nastava*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu.
17. Ivković, M. (1995.), *Metodika nastave sociologije*. Niš: Prosveta.
18. Ivković, M., Milenović, Ž. (2010.), "*Socijalni odnosi u odeljenju i povoljna emocionalna klima rad*", u: M. Ivković (ured.) (2010.), "*Godišnjak za pedagogiju*", br. 1, str. 7.-23. Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
19. Коцаспирова, Г.М., Коцаспиров, А. Ю. (2000.), *Педагогический словарь*. Москва: Ацадема.
20. Lewis, A., Norwich, B. (2005.), *Special teaching for special children. A Pedagogies for Inclusion*. New Jersey: McGraw-Hill.
21. Loreman, T., Dappeler, J. and Harvey, D. (2005.), *Inclusive Education A practical guide to supporting diversity in the classroom*. New York: RoutledgeFalmer.
22. Milenović, Ž. (2010.), "*Stil vodstva nastavnika u osnovnoj školi*", *Radovi Filozofskog fakulteta Univerziteta u Banjaluci*, broj 13, str. 213.-222.
23. Mitchell, D. (2005.), *Contextualizing Inclusive Education: evaluating old and international perspectives*. New York: RoutledgeFalmer.
24. Nind, M., Rix, J., Sheehy, K. (2005.), *Curriculum and Pedagogogy in Inclusive Education: values into practice*. New York: RoutledgeFalmer.
25. Nind, M., Sheehy, K. (2004.), *Inclusive Education: diverse perspectives*. New York: Routledge.
26. Peterson, M., Hittie, M. (2003.), *Inclusive teaching: creative effective schools for all learners*. Boston: Allyn & Bacon.
27. Popadić, R. (2006.), *Specijalna pedagogija sa metodikom*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet u Istočnom Sarajevu.
28. Rijavec, M. (2001.), *Teorija rukovođenja – Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu*. Velika Gorica: Persona.
29. Staničić, S. (2006.), *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada.

30. Stilin, E. (2005.), *Stilovi rada i kompetencije odgajatelja u učeničkim domovima*. Rijeka: Adamić.
31. Suzić, N. (2008.), *Uvod u inkluziju*. Banjaluka: HBS.
32. Tilstone, C., Rost, R. (2003.), *Strategies to promote inclusive practice*. New York: RoutledgeFalmer.
33. Vlahek, I.; Jurčec, L. (2009.), "Učiteljski stilovi vođenja", u: D. Bouillet, M. Matijević (ured.) (2009.), "Kurikulumi ranog odgoja i obveznog obrazovanja", str. 601.-612. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
34. Wallace, B., Montgomery, D., Pomerant, M. (2009.), *Raising the achievement of all pupils within an Inclusive setting: practical strategies for developing best practice*. London: Taylor & Francis.

THE LEADERSHIP STYLE OF THE TEACHER IN INCLUSIVE EDUCATION

Summary: The classification of the leadership style of the teacher is based on the way of using the authority. In traditional education two styles leadership dominant: autocratic and democratic. They are settled between two extremes and each of them is suiting for the concrete educational situation. As the third, the *laissez-faire* leadership style is advocated, that the excessive randomness, it has not found the application in the modern school. The inclusive education is the new didactic conception, didactical system or didactical model of organized learning and lecturing of the children with special educational needs. In the inclusive education, the teacher has different roles, functions and leadership styles. The teacher in the inclusive education is adapting his leadership style to individualization of the educational aim and educational needs of the children. That is why one is talking about adaptive leadership style of the teacher in inclusive education.

Key words: inclusive education, traditional education, students with special educational needs, primary school, leadership style, autocratic style, democratic style, *laissez-faire* style, adaptive style.

FÜHRUNGSSTIL VON LEHRERN IM INKLUSIVEN UNTERRICHT

Zusammenfassung: Bei der Klassifizierung des Führungsstils von Lehrern wird von der Art und Weise der Autorität ausgegangen. Im traditionellen Unterricht sind meistens zwei Führungsstile dominant: der autoritäre und der demokratische Führungsstil. Diese befinden sich zwischen zwei Extremen und jeder entspricht einer bestimmten Unterrichtssituation. Ein dritter Führungsstil ist der *Laissez-faire* Führungsstil, der wegen zu starker Willkür nicht auf breitere Aufnahme in der gegenwärtigen Schulung gestoßen ist. Inklusiver Unterricht ist eine neue didaktische Konzeption, didaktisches System oder didaktisches Modell des organisierten Lernens und Lehrens von Schülern mit besonderen Bildungsbedürfnissen. Im inklusiven Unterricht hat der Lehrer unterschiedliche Rollen, Funktionen und einen unterschiedlichen Führungsstil. Der Lehrer passt im inklusiven Unterricht den

Führungsstil der Individualisierung des Erziehungsziels und den besonderen Bildungsbedürfnissen des Schülers an. Deshalb ist auch die Rede vom anpassungsfähigen Führungsstil des Lehrers im inklusiven Unterricht.

Schlüsselwörter: inklusiver Unterricht, traditioneller Unterricht, Schüler mit besonderen Bildungsbedürfnissen, Lehrer, Grundschule, Führungsstil, autoritärer Stil, demokratischer Stil, Laissez-faire Stil, anpassungsfähiger Stil.