
Dr Milja VUJAČIĆ
Institut za pedagoška istraživanja
Beograd

Pregledni naučni rad PEDAGOGIJA LXVI, 3, 2011. UDK: 376.1-056.26/.36-053.5
--

ULOGE NASTAVNIKA U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU¹

Rezime: U radu se analiziraju uloge nastavnika u inkluzivnom obrazovanju. Polazi se od toga da je nastavnik ključni akter ovog procesa i da bitno utiče na kvalitet uključivanja dece sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole. Polazeći od toga da su pozitivni stavovi nastavnika prema deci sa teškoćama u razvoju neophodan uslov za realizaciju inkluzivnog obrazovanja, dat je pregled rezultata istraživanja obavljenih na ovu temu u našoj zemlji i inostranstvu. Ukazuje se na značaj implicitnih pedagogija nastavnika u procesu inkluzivnog obrazovanja i na osnovne probleme koji proističu iz pogrešnih predstava nastavnika o detetu, njegovom razvoju, procesu učenja, iz pogrešnih očekivanjima nastavnika i nerazumevanja uloge koju ima u radu sa decom sa teškoćama u razvoju. Ističe se potreba za osveščivanjem i menjanjem implicitnih pedagogija nastavnika. U trećem delu rada analizira se odnos nastavnika prema deci sa teškoćama u razvoju i predstavljaju ključne karakteristike inkluzivne nastave. Ističe se potreba za adekvatnim inicijalnim obrazovanjem nastavnika i njegovim stručnim usavršavanjem u cilju pripreme za uloge koje se od njega očekuju u inkluzivnoj školi.

Ključne reči: inkluzivno obrazovanje, uloge nastavnika, implicitne pedagogije nastavnika, deca sa teškoćama u razvoju.

Inkluzija ne podrazumeva samo smeštanje dece sa teškoćama u razvoju u redovne škole, već podrazumeva menjanje škola i pripremu nastavnika za ovaj proces kako bi se ovoj deci obezbedilo kvalitetno obrazovanje. Samo uključivanje deteta sa teškoćama u razvoju u redovnu školu nije garancija da će ono od tog procesa imati ko-

¹ Članak predstavlja rezultat rada na projektima »Od podsticanja inicijative, saradnje, stvaralaštva u obrazovanju do novih uloga i identiteta u društvu«, br. 179034 (2011–2014) i »Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije«, br. 47008 (2011–2014), koje finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije.

risti. Inkluzivno obrazovanje nije samo po sebi uspešno, presudan je način na koji se ono sprovodi. Podaci ukazuju na to da inkluzivno obrazovanje može biti štetno za dete ukoliko je loše organizovano (Fuchs & Fuchs, 1994). S druge strane, adekvatna priprema redovnih škola i nastavnika može da dovede do kvalitetnog obrazovanja dece sa teškoćama u razvoju. Inkluzivna škola je škola u kojoj se svaki učenik posmatra kao deo školske zajednice i u kojoj se svako dete podstiče da uči i napreduje u skladu sa svojim sposobnostima. Kreiranje inkluzivne škole zahteva nov način mišljenja o tome kako bi trebalo da se odvija proces učenja, proces podučavanja i kako bi škole trebalo da budu organizovane (Rubie-Davies, 2007).

Ključnu ulogu u radu sa decom sa teškoćama u razvoju u redovnoj školi imaju nastavnici koji sa njima provode najveći deo vremena. Stoga su mišljenja i stavovi nastavnika o deci sa teškoćama u razvoju veoma važni za kvalitet uključivanja ove dece u redovne škole. Kada nastavnici koji rade u redovnim školama dobiju u odeljenju dete sa teškoćama u razvoju, pred njima se otvaraju brojna pitanja: kako pristupiti ovom detetu, šta će na to reći deca, a šta njihovi roditelji, da li sam kao nastavnik dovoljno spreman i dovoljno obrazovan da sa tim izazovom izađem na kraj... Navedena pitanja su normalna reakcija nastavnika na nešto što mu je novo i nepoznato. U ovom radu ukazaćemo na značaj pozitivnih stavova nastavnika prema deci sa teškoćama u razvoju, zatim na značaj adekvatnih implicitnih pedagogija, kao i na odnos nastavnika prema deci sa teškoćama u razvoju i na način rada u inkluzivnom odeljenju, što predstavlja neophodne uslove za kvalitetno obrazovanje ove dece u redovnim školama.

Stavovi nastavnika prema deci sa teškoćama u razvoju i njihovom uključivanju u redovne škole

Neophodan uslov za uvođenje inkluzivnog obrazovanja jeste menjanje odnosa društva prema deci sa teškoćama u razvoju. U tom smislu, neophodno je menjati postojeće negativne stavove prema deci sa teškoćama u razvoju i njihovom zajedničkom školovanju sa vršnjacima u redovnoj školi. Radi boljeg razumevanja stavova prema deci sa teškoćama u razvoju i načina njihovog menjanja, najpre ćemo ukratko objasniti šta se, generalno, pod pojmom »stav« podrazumeva.

Stav se može definisati kao »trajni sistem pozitivnih ili negativnih ocenjivanja, emotivnih stanja i delatnih tendencija za ili protiv u odnosu na društvene objekte«². Prema ovim autorima, stav se sastoji iz tri komponente: *saznajne*, *afektivne* i *konativne komponente*. Pod *saznajnom* komponentom podrazumeva se posedovanje određenih informacija/verovanja o objektu stava. U skladu sa tim saznanjima objektu se pripisuju povoljne ili nepovoljne, poželjne ili nepoželjne, dobre ili loše karakteristike. *Afektivna* komponenta daje motivišući karakter stavu i odnosi se na emocije koje su u vezi sa objektom, pa je u skladu sa tim objekat prijatan ili neprijatan. *Konativna* (motivacijska) komponenta se odnosi na aktivnosti usmerene prema konkretnom objektu. Delovanje pojedinca prema objektu uvek je u skladu sa saznanjima i emocijama u odnosu na taj objekat. Stav može biti pozitivan ili negativan. Ukoliko su saznanja i emocije pozitivni, pojedinac će se truditi da učini dobre, pozitivne aktivnosti u odnosu na objekat. Na primer, konativna komponenta može da se kreće od nastojanja da se pomogne, pruži podrška ili zaštiti objekat, do nastojanja da se objekat na bilo koji način uništi. Takođe,

² Kreč, D., Kračfeld, R. i Balaki, I. (1973). *Pojedinac u društvu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

saznajna komponenta može da se kreće od minimalnog broja informacija, dovoljnih da se prepozna objekat u odnosu na druge, do potpuno izgrađenog verovanja o objektu. Posebno bitna činjenica u vezi sa stavovima jeste da su stavovi stečeni, odnosno naučeni i formirani u socijalnoj komunikaciji i interakciji. Jednom formirane stavove moguće je menjati, mada se neki stavovi menjaju lakše, a drugi teže. Menjanje stavova zavisi od više faktora, a najznačajniji su *karakteristike postojećeg stava* (ekstremnost, mnogostranost, doslednost, međusobna povezanost), *karakteristike ličnosti* (inteligencija, saznajne potrebe) i *pripadnost grupama*. Veoma je teško menjati stavove koji imaju snažnu društvenu podršku. Što je pojedincu više važno da pripada određenoj grupi, to će snažnije zastupati stavove koje grupa podržava. Prema mišljenju nekih autora (Kreč i sar., 1973) menjanje stavova se može postići putem izlaganja, naknadnim informisanjem i obaveštavanjem, prinudnom izmenom ponašanja prema objektu i putem nekih postupaka koji dovode do promene ličnosti.

Menjanje stavova prema deci sa teškoćama u razvoju prvi je preduslov koji bi trebalo ispuniti i prva barijera koju treba otkloniti da bi proces inkluzivnog obrazovanja otpočeo. Neki autori, pak, ističu da se psihološke barijere kao što su stereotipi, negativni stavovi i predrasude prema deci sa teškoćama u razvoju prevazilaze procesom inkluzije (Sretenov, 2000). Inkluzivno obrazovanje i pozitivna iskustva stečena njegovom realizacijom povratno utiču na postepeno menjanje stavova i razvijanje pozitivnijeg ponašanja prema deci sa teškoćama u razvoju. Ovaj nalaz je logičan jer se negativni stavovi uglavnom formiraju zbog nedovoljne informisanosti i nedostatka iskustva. Negativni stavovi prema deci sa teškoćama u razvoju mogu se promeniti ako se upoznamo sa njihovim potrebama, uključimo ih u redovne vrtiće/škole i pružimo im mogućnost da iskažu svoje očuvane potencijale, što je moguće u inkluzivnom obrazovanju (Vujačić, 2006).

Nastavnici su najvažniji činilac uključivanja dece sa teškoćama u razvoju u redovne škole. Uz svest o tome da je dete sa teškoćama u razvoju, kao i ostala deca, osobeno biće koje u sebi nosi određene potencijale za razvoj i učenje, nastavnik može stvoriti sredinu koja podstiče socijalnu interakciju i obezbeđuje uslove za njihovo kvalitetno obrazovanje. Kada su stavovi nastavnika u pitanju, možemo izdvojiti tri osnovne varijable koje određuju njihovu spremnost da prihvate dete sa teškoćama u razvoju: (a) uverenje da bi redovne škole trebalo da obrazuju decu sa teškoćama u razvoju, (b) uverenje da su sposobni da podučavaju ovu decu i (v) uverenje da deca sa teškoćama u razvoju mogu postati korisni članovi društva (Kobešćak, 1998). Ove nalaze potvrđuju i podaci nekih istraživanja N. Suzića (Suzić, 2008) koje je pokazalo da su nastavnici koji imaju viši nivo uverenja u samoefikasnost, jače opredeljeni za inkluziju. Faktorska analiza je pokazala da na opredeljenost nastavnika za inkluziju najviše utiče samoefikasnost, što znači da nastavnici pokazuju želju da rade sa decom sa teškoćama u razvoju ukoliko smatraju da su za to sposobni i da će biti efikasni. Nedovoljna obučenost nastavnika i prethodna negativna iskustva u radu sa decom sa teškoćama u razvoju mogu uticati na stvaranje negativnih stavova prema ovoj deci i njihovom uključivanju u redovne škole. Neka istraživanja (Avramidis & Norwick, 2002) ukazuju na to da je adekvatna informisanost nastavnika i kvalitetna, kontinuirana obuka za rad sa decom sa teškoćama u razvoju način da se njihovi stavovi promene i da budu pozitivni. Kako inkluzivnim obrazovanjem još uvek nije obuhvaćen celokupni obrazovni sistem u Srbiji, dosadašnja istraživanja u ovoj oblasti usmerena su, uglavnom, na ispitivanje stavova stručnog kadra i roditelja prema uključivanju dece sa teškoćama u razvoju u redovne vrtiće i škole.

Iako su dosadašnja istraživanja o stavovima malobrojna, vredna su pažnje jer ukazuju na probleme koje bi trebalo rešiti kako bi ubuduće bilo moguće bolje osposobiti redovne škole za ovu ulogu. Podaci nekih istraživanja pokazuju da na razlike u stavovima vaspitača i nastavnika prema inkluziji i deci sa teškoćama u razvoju utiču sledeće varijable: prethodno lično ili profesionalno iskustvo sa decom sa teškoćama u razvoju, dužina radnog staža, životna dob i mesto u kojem žive i rade (Sretenov, 2000; Vujačić, 2003; Vukajlović, 2004). Nasuprot tome, pol i školska sprema nastavnika ne utiču značajno na stavove o inkluziji (Vukajlović, 2004). Podaci dobijeni ispitivanjem stavova nastavnika iz različitih socio-kulturnih sredina u Srbiji ukazuju na veću otvorenost i pozitivnije stavove nastavnika iz gradova koji pripadaju ekonomski razvijenijem, severnom delu naše zemlje (Sretenov, 2000; Vujačić, 2003). Nastavnici koji nisu imali iskustva u radu sa decom sa teškoćama u razvoju ispoljavaju negativnije stavove prema inkluziji. Na stavove nastavnika prema inkluziji utiču i uslovi u školama. Bolja opremljenost škola, servisi podrške nastavnicima i manji broj dece u odeljenju su oni školski uslovi koji utiču na pozitivnije stavove nastavnika prema deci sa teškoćama u razvoju. Kada su u pitanju stavovi nastavnika prema određenim kategorijama smetnji dece sa teškoćama u razvoju, uglavnom se negativniji stavovi ispoljavaju prema deci sa oštećenim vidom i problemima u ponašanju, dok su pozitivniji stavovi prema deci sa smetnjama u govoru i intelektualnom razvoju (Hrnjica i Sretenov, 2003). Mlađi vaspitači i nastavnici sa manje radnog iskustva imaju negativnije stavove prema inkluziji u odnosu na starije sa dužim radnim iskustvom (Sretenov, 2000; Vujačić, 2003). Podaci nekih istraživanja (Scruggs & Mastropieri, 1996, prema: Hrnjica i sar. 2005) ukazuju na to da nije uočena sistemaska veza između stavova učitelja i nastavnika i godine u kojoj je istraživanje obavljeno. Autori istraživanja smatraju da ovaj nalaz govori u prilog tome da obrazovni programi danas nisu ništa efikasniji u pripremi učitelja i nastavnika za inkluziju nego što su bili pre više od dve decenije.

Podaci nekih studija (UNESCO, prema: Studen, 2008) ukazuju na to da na stavove nastavnika prema inkluziji utiče i aktuelna obrazovna politika. Nastavnici iz zemalja u kojima je inkluzija zakonom propisana imaju pozitivnije stavove za razliku od nastavnika iz zemalja sa izraženom segregacionom politikom, koji imaju znatno negativnije stavove. Međutim, rezultati nekih drugih istraživanja (Heung, 2006) pokazuju da je uspešnost inkluzivnog obrazovanja više povezana sa dotadašnjim iskustvom učitelja i nastavnika, te njihovim viđenjem kako bi trebalo podučavati decu sa teškoćama u razvoju, nego sa specifičnim obrazovnim potrebama dece i politikom obrazovnog sistema. Ovaj nalaz nam ukazuje na to da su za obrazovanje dece sa teškoćama u razvoju u redovnim školama veoma važne implicitne pedagogije nastavnika. Kvalitet uključivanja dece sa teškoćama u razvoju u redovne škole u velikoj meri zavisi od načina na koji nastavnik shvata dete, njegov razvoj i proces učenja. Stoga bi jedan od ciljeva u procesu stvaranja uslova za inkluzivno obrazovanje trebalo da se odnosi na analizu implicitnih pedagogija nastavnika i njihovo postepeno menjanje ukoliko se pokaže da su pogrešne.

I kada nastavnici imaju pozitivne stavove prema deci sa teškoćama u razvoju, to nije dovoljan uslov da u radu sa detetom postignu zadovoljavajuće rezultate. Prilagođeni nastavni programi, prilagođeni udžbenici i priručnici, dodatna nastavna sredstva, uklonjene arhitektonskih barijera i, što je posebno važno, podrška učitelju od strane školskog kolektiva i partnerski odnos sa roditeljima, nužni su uslovi da nastavnik prvobitni pozitivan stav i zadrži. Podaci nekih istraživanja (Scruggs & Mastropieri, 1996, prema: Hrnjica i sar. 2005) pokazuju da je obuka nastavnika za inkluzivno obra-

zovanje imala pozitivan uticaj na stvaranje pozitivnih stavova prema inkluziji. Osim obuke za rad sa decom sa teškoćama u razvoju, nastavnicima je potrebna i podrška škole za rad sa ovom decom.

Pokazalo se da organizovane aktivnosti u okviru pilot-projekata inkluzivnog obrazovanja mogu uticati na prevazilaženje negativnih stavova nastavnika. Nastavnici koji su uključeni u pilot-projekat inkluzivnog obrazovanja imaju pozitivnije stavove prema inkluziji i deci sa teškoćama u razvoju od nastavnika koji nisu uključeni u projekte inkluzivnog obrazovanja. Iskustvo stečeno tokom realizacije projekta, kao i edukacija putem seminara, doprinose menjanju stavova i odnosa nastavnika prema deci sa teškoćama u razvoju (Sretenov, 2000; Vujačić, 2003).

Na socijalni status deteta sa teškoćama u razvoju utiču mnogi faktori, osobine deteta, porodična situacija, vaspitni postupci sa detetom pre polaska u školu, osposobljenost nastavnika i stručnih saradnika za rad sa decom sa teškoćama u razvoju. Negativni stavovi nastavnika i roditelja prema deci sa teškoćama u razvoju i inkluziji mogu uticati na neprihvatanje/odbacivanje ove dece od vršnjaka, što otežava njihovo uključivanje i interakciju. Međutim, podaci nekih istraživanja obavljenih u našoj zemlji (Hrnjica i Sretenov, 2003) pokazuju da je procena roditelja o prihvaćenosti deteta sa teškoćama u razvoju od strane nastavnika i vršnjaka veoma povoljna. Više od 70% roditelja smatra da je njihovo dete sasvim dobro prihvaćeno od nastavnika i vršnjaka.

Implicitne pedagogije nastavnika

U razumevanju uloga nastavnika u inkluzivnom obrazovanju važno je pomenuti pojam »implicitna pedagogija nastavnika« (Pešić, 1998). Pod implicitnom pedagogijom nastavnika podrazumevamo skup mišljenja, stavova, uverenja, očekivanja i predstava o detetu, njegovom razvoju, procesu učenja i ulogama koje ima, a koje su uslovljene kako ličnim karakteristikama nastavnika, tako i socio-kulturnim činiocima konteksta u kome nastavnik živi i radi. Jedan od bitnih uslova za kvalitetan rad nastavnika i za kvalitetno uključivanje dece sa teškoćama u razvoju u redovne škole jesu adekvatne predstave nastavnika o detetu, detinjstvu, dečijem razvoju, procesu učenja i vlastitim ulogama.

Jedan od ključnih problema koji može negativno da utiče na uključivanje dece sa teškoćama u razvoju u redovne škole jeste shvatanje nastavnika da prosečna deca postoje i da bi nastava trebalo da bude usmerena na prosek. Ovakvo mišljenje se reflektuje i na način rada nastavnika, koji je u tom slučaju prilagođen prosečnom detetu. Usmerenost na zamišljeni prosek utiče na odabir ciljeva, izbor metoda i oblika rada, kreiranje okruženja u kome se uči, komunikaciju, interakciju nastavnika sa decom i na način ocenjivanja. Ukoliko nastavnik shvati da su sva deca u odeljenju osobena bića koja se među sobom razlikuju po mnogim karakteristikama onda će biti spremniji da prihvati dete sa teškoćama u razvoju.

Drugi važan problem i prepreka za inkluzivno obrazovanje je obavezni plan i program koji nastavnike obavezuje da ga doslovno realizuju imajući u vidu svu decu u odeljenju. To može dovesti do pogrešnog očekivanja nastavnika da sva deca u odeljenju moraju da nauče iste stvari u isto vreme i da sva deca moraju da nauče sve što je predviđeno planom i programom. To je praktično nemoguće, imajući u vidu brojne razlike koje među decom postoje u pogledu sposobnosti, interesovanja, stilova učenja, temperamenta i drugih karakteristika. Insistiranje na usvajanju svih propisanih sadržaja može uticati na to da se zanemare brojni potencijali koje dete u određenim oblastima

posедуje. Sa druge strane, insistiranje da dete sa teškoćama nauči i one sadržaje i veštine koje zbog prirode svoje smetnje nije u stanju da usvoji, može dovesti do neuspeha deteta i pada njegove motivacije i interesovanja za dalje učenje. Stoga je za uključivanje dece sa teškoćama u razvoju u redovna odeljenja osnovne škole važno da postoji fleksibilniji plan i program. Umesto insistiranja na tome da sva deca u odeljenju moraju da nauče iste stvari u isto vreme i da sva deca moraju da nauče sve što je propisano planom i programom, neophodno je da nastavnika primenjuje individualizovani pristup u radu sa decom i da očekivanja i odnos prema njima zasniva na specifičnostima i mogućnostima svakog deteta. Takođe, važno je da deca saraduju u procesu učenja. Učenici mogu imati koristi i u pogledu akademskih postignuća i u pogledu socijalnog razvoja kada uče zajedno sa vršnjacima, čak i onda kada su ciljevi i podrška koja je potrebna različiti za različitu decu.

Treći važan problem i prepreka za inkluzivno obrazovanje jeste predrasuda nastavnika da je dete sa teškoćama u razvoju manje vredno od ostale dece i da je, samim tim što ima teškoća, manje sposobno za učenje i participaciju u grupi vršnjaka. Ova predrasuda je često uslovljena pogrešnim pristupom detetu sa teškoćama. Naime, dete se posmatra samo u odnosu na problem koji ima, a zanemaruje se ličnost u celini i brojni potencijali koje dete poseduje u mnogim drugim oblastima u kojima nema teškoća u razvoju. Menjanje ovih pogrešnih predstava i očekivanja uticaće na promenu eventualnih negativnih stavova nastavnika prema deci sa teškoćama u razvoju i njihovih implicitnih pedagogija. Promena pogrešnih predstava i očekivanja je neophodna imajući u vidu značaj pozitivnih stavova i adekvatnih implicitnih pedagogija nastavnika na proces uključivanja dece sa teškoćama u razvoju u redovne škole.

Odnos prema deci sa teškoćama u razvoju i način rada nastavnika u inkluzivnom obrazovanju

Kod nastavnika mora da postoji svest o tome da učenici sa teškoćama u razvoju mogu da uče i da se razvijaju u skladu sa svojim sposobnostima i da se bez primene individualizovanog pristupa u radu ne može postići kvalitetno vaspitanje i obrazovanje, da je pored toga šta se uči važno i kako, čime i u kakvom ambijentu se odvija proces učenja. Podaci nekih istraživanja (Rubie-Davies, 2007) ukazuju na to da način rada nastavnika zavisi od očekivanja koja nastavnici imaju prema učenicima i njihovim postignućima. U poređenju sa nastavnicima koji imaju niska očekivanja od učenika, nastavnici koji imaju visoka očekivanja provode mnogo više vremena u razgovoru sa učenicima, obezbeđuju im povratne informacije, postavljaju pitanja i rešavaju probleme u ponašanju učenika. Razlike između nastavnika koji imaju niska očekivanja od učenika i nastavnika koji imaju visoka očekivanja postoje kako u načinu podučavanja, tako i u kreiranju socioemocionalnog okruženja u odeljenju.

S obzirom na to da je prihvaćenost dece sa teškoćama u razvoju od strane vršnjaka jedna od osnovnih pretpostavki za uključivanje ove dece u redovne škole, od nastavnika se očekuje da različitim aktivnostima omogući interakcije među decom i podstakne njihovu komunikaciju. Podaci istraživanja koje se odnosilo na praćenje interakcije i komunikacije u inkluzivnim odeljenjima (Vujačić i Studen, 2009), obavljenog u okviru pilot-projekta »Škola po meri deteta«, ukazuju na to da nivo i kvalitet komunikacije i interakcije u odeljenju u značajnoj meri zavisi od toga kako je nastavnik organizovao čas. U onim situacijama u kojima se nastavna jedinica obrađivala uz podsticanje svih učenika na učešće, kao i uz podsticanje međusobne interakcije i verbalne i

neverbalne komunikacije, dolazilo je do intenzivnije interakcije i komunikacije među decom i između dece i nastavnika. To su bile one situacije u kojima je nastavnik uspeo da zainteresuje decu za temu koja se obrađuje i da ih podstakne da aktivno učestvuju u aktivnostima i diskusiji. Od tako stvorene motivišuće i pozitivne klime koristi su imala sva deca, a naročito je primećen napredak kod dece sa teškoćama u razvoju, koja su se na takvim časovima samostalno uključivala u raspravu. Podaci ukazuju i na to da, pored načina rada, kvalitet interakcije i komunikacije u odeljenju zavisi i od tipa određenog časa. Pokazalo se da su nastavnici više uspevali da podstaknu interakciju i komunikaciju na časovima na kojima je bilo predviđeno obnavljanje nastavne jedinice, nego kada su obrađivali novo gradivo. Nastavnici su prilikom obnavljanja gradiva češće koristili interaktivne metode koje su omogućavale uspešniju komunikaciju sa decom. Do izražaja je dolazila primena grupnog rada, pri čemu su učenici deljeni u heterogene grupe u okviru kojih su dobijali zadatke i instrukcije za njihovo rešavanje. Opservacija tokom grupnog načina rada ukazala je na neke njegove prednosti, naročito za decu sa teškoćama u razvoju. Pre svega, grupni rad im je omogućio da se uključe u zajedničke aktivnosti na času sa vršnjacima, da razmenjuju iskustva, daju svoj doprinos u radu, što nisu uvek u mogućnosti s obzirom na to da deca sa teškoćama najčešće sede sama ili sa drugim detetom koje ima teškoće u razvoju.

Situacija je bila znatno otežana onda kada je nastavnikov rad bio pasivan, kada deca nisu bila dovoljno angažovana i kada je broj učenika u odeljenju bio iznad optimalnog broja. Na takvim časovima atmosfera je bila u skladu sa ulogom koju je nastavnik zauzeo – predavački oblik rada, suvoparno predavanje bez povezivanja sa životnim iskustvom učenika, diktiranje i slično. U okviru ovako koncipiranih aktivnosti bilo je izrazito teško izvesti zaključak o odnosu dece sa teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka, s obzirom na to da nastavnik nije podsticao interakciju i komunikaciju.

U načine komunikacije inicirane od strane nastavnika koji mogu dovesti do njenog zastoja ubrajaju se naredbe, pretnje, moralisanje, gotova rešenja, osude, kritike, postidiivanja, etiketiranja, ruganja, interpretiranja. S druge strane, komunikaciju je moguće unaprediti ukoliko nastavnik u ovom procesu koristi pasivno slušanje, potvrđivanje, otvorenost (pozivanje na razgovor), aktivno slušanje, blagovremeno slanje povratne informacije, posmatranje, praćenje i opisivanje onoga što dete govori i radi, razmenu mišljenja i ideja, postavljanje otvorenih pitanja bez unapred datog odgovora (Todorović, 2008).

Okruženje za učenje, odnosno sredina za učenje, predstavlja moćno sredstvo za realizaciju nastavnih aktivnosti i ostvarivanje vaspitnih i obrazovnih ciljeva. U zavisnosti od ciljeva i zadataka koje bi trebalo ostvariti, kao i od odabira nastavnih metoda i oblika rada, nastavnik kreira okruženje u učionici koje će omogućiti lakše ostvarivanje postavljenih ciljeva i realizovanje planiranih aktivnosti. Pod sredinom za učenje, u užem smislu, podrazumevamo učionicu (uređenje učionice, raspored nameštaja i materijala). U širem smislu, pod okruženjem za učenje se podrazumevaju sva ona mesta u školi i van nje na kojima deca mogu da uče i proširuju svoja iskustva. Istraživanja pokazuju da okruženje u kojem se uči, odnosno ambijent u učionici, ima bitan uticaj na postignuće učenika (Byrne & Hattle, 1986; Onocha & Okpala, 1987, prema: Vujačić & Todorović, 2007). Organizacija prostora u učionici i van nje trebalo bi da podstiče učenike na rad, da ih motiviše, da kod učenika stvara potrebu za istraživanjem i sticanjem znanja, da podstiče učenike na interakciju i komunikaciju sa nastavnikom i vršnjacima. U našim školama prostor učionica je uglavnom tradicionalno uređen sa klupama u nizu. Ovakav raspored učionica pogodan je za frontalni rad. Na taj način prostor učio-

nice diktira nastavniku šta će i na koji način raditi sa decom. Nasuprot tradicionalno organizovanim odeljenjima, sa klupama u nizu, sve više se ističe značaj otvorenih odeljenja sa fleksibilnom organizacijom načina sedenja. Prema mišljenju nekih autora (Joksimović, 1997) u ovako organizovanim odeljenjima učenici imaju raznovrsnije socijalne kontakte, pozitivnije stavove prema školi, aktivnije učestvuju u školskim aktivnostima i pokazuju više samopouzdanja i kooperativnosti. Pored toga, učenici su u prilici da samostalno donose odluke o programu rada, izboru sadržaja, didaktičkog materijala i aktivnosti. Ovakva organizacija prostora stvara prilike za uvažavanje razlika koje među učenicima postoje u pogledu potreba, interesovanja i sposobnosti, što se bitno odražava na njihova postignuća. Podaci nekih istraživanja obavljenih u našoj zemlji, čiji je cilj bio da se dobije uvid u mišljenja nastavnika o bitnim pitanjima nastave (Vujačić i Avramović, 2008), ukazuju na to da nastavnici u svojim odgovorima ne navode ambijent u učionici kao bitno pitanje nastave. Iz toga sledi zaključak da ukoliko nastavnici ne prepoznaju važnost okruženja u kome se odvija proces učenja onda oni i ne posvećuju dovoljno vremena planiranju ovog prostora kako bi odgovorio različitim potrebama dece.

U inkluzivnom obrazovanju poseban značaj pridaje se radu nastavnika u timu, zajedno sa roditeljima, stručnim saradnicima i drugim profesionalcima. Stoga je važno da nastavnik izgradi veštine i sposobnosti koje su potrebne za timski rad kao što su: veštine komunikacije, saradničke sposobnosti, odgovornost, razmena mišljenja, uvažavanje i slično.

S obzirom na to da su nastavnici ključni akteri u nastavnom procesu, kvalitet nastave bitno zavisi od njihovih ličnih i stručnih kompetencija. Kvalitet rada u učionici je blisko povezan sa razvojem nastavnika – načinom na koji se oni razvijaju i kao profesionalci i kao ljudi (Hebib, 2007). Na taj način, bitno pitanje nastave jeste kako formalno obrazovanje nastavnika tako i njihovo stručno usavršavanje uz rad. Iz velikog broja teorija koje se bave motivacijom odraslih za učenje može se izdvojiti šest značajnih faktora koji utiču na taj proces, stavovi, potrebe, stimulacije, osećanja, sposobnosti i podsticanje (Oljača, 2001). U skladu sa brojnim zahtevima i ulogama koje se od nastavnika očekuju u inkluzivnom obrazovanju, potrebno je osmisliti promene u pogledu njihovog inicijalnog obrazovanja i doedukacije radi kvalitetnijeg rada u novom nastavnom ambijentu. Prema mišljenju nekih autora (Todorović, 2008) neophodno je uspostaviti permanentno praćenje rada nastavnika i jedinstveni sistem profesionalnog napredovanja. Pod inoviranjem i unapređivanjem kvaliteta rada nastavnika podrazumeva se upoznavanje nastavnika sa novim zahtevima na polju primene otvorenog kurikula, različitih metoda i oblika rada, kreiranja otvorenijeg radnog ambijenta koji omogućava kompleksniju interakciju i komunikaciju među učesnicima vaspitno-obrazovnog procesa, višesmernu komunikaciju, individualizaciju i diferencijaciju vaspitno-obrazovnog procesa.

Na profesionalno usavršavanje nastavnika utiče i njihovo uključivanje u proces promena, ne samo putem seminara i kratkih edukacija, već promišljanjem i konkretnom delatnošću. Time nastavnik postaje kreator i reflektivni praktičar koji i sam menja i oblikuje obrazovni proces na osnovu sopstvenih uvida. To znači, da nastavnik postane svestan svoje implicitne pedagogije (kako shvata razvoj deteta, proces učenja, svoje uloge u komunikaciji i interakciji sa decom) i da na osnovu uvida u svoj rad dalje menja sebe, svoj rad i svoje implicitne pedagogije.

U svim nastojanjima, koja se tiču kvaliteta obrazovanja, prvenstveno se radi o promeni unutar škole, unutar odeljenja, promeni kod svih koji su u nastavni proces

uključeni, zato što konačni uspeh zavisi od svih učesnika (različiti učesnici promene prihvataju različitim tempom i brzinom), a proces je izuzetno složen i ne možemo ga ocenjivati samo na osnovu spoljašnjih kriterijuma.

Zaključak

Bitna pretpostavka kvalitetnog rada nastavnika je postojanje samokritičnosti odnosno spremnost i sposobnost nastavnika da procenjuje sebe i kvalitet svog rada. Na osnovu evaluacije svog rada nastavnik stiče uvid u to šta još treba da poboljša i unapredi. Misao Bronfibrenera, »ako hoćeš nešto da razumeš pokušaj da ga promeniš« (Bronfibrener prema: Marinković, 1995: 41), ukazuje na to da je implicitnu pedagogiju i stavove nastavnika prema inkluziji, i njihov odnos i način rada sa decom sa teškoćama u razvoju moguće promeniti akcionim istraživanjima. Akciono istraživanje uvek podrazumeva transformaciju vaspitno-obrazovne prakse, odnosno upoznavanje prakse i uslova u kojima se odvija, što vodi ka njenom menjanju i poboljšavanju (Pešić, 1998). Bitna odlika akcionog istraživanja je upravo njegov socijalni ili participatorski karakter u kome su pored istraživača svi akteri vaspitno-obrazovnog rada (nastavnici, deca, roditelji) učesnici u istraživanju. Svaki vaspitno-obrazovni program, pa samim tim i inkluzivni, uvek predstavlja skup individualnih interpretacija nastavnika, skup konkretnih vaspitno-obrazovnih praksi koje uključuju te interpretacije u datim kontekstima (uslovima u kojima se program primenjuje). Vaspitna praksa je njihova praksa i uključuje subjektivna razumevanja prakse i uslova u kojima se ona odvija. To znači, da svaki nastavnik mora dobro da poznaje sebe i svoju implicitnu pedagogiju. Poboljšanje vaspitne prakse ne može se izvoditi pomoću novog programa, nezavisno od praktičara koji program realizuju. Menjanje prakse pretpostavlja menjanje subjektivnih značenja i interpretacija, odnosno implicitnih pedagogija.

Literatura

1. Avramidis, E. & B. Norwich (2002). Teachers attitudes toward integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 17, No. 2.
2. Vujačić, M. (2003). *Uključivanje djece sa posebnim potrebama u redovne grupe vrtića: mogućnosti i efekti*. Magistarski rad. Beograd: Filozofski fakultet.
3. Vujačić, M. (2006). Problemi i perspektive dece sa posebnim potrebama. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 38, br. 1 (190–204). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
4. Vujačić, M. i J. Todorović (2007). Opremljenost škole u funkciji poboljšanja kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa. U M. Danilović i S. Popov (prir.): *Tehnologija, informatika, obrazovanje IV*, 196–201. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Novi Sad: Centar za razvoj i primenu nauke, tehnologije i informatike i Novi Sad: Prirodno matematički fakultet.
5. Vujačić, M. i Z. Avramović (2008). Stavovi nastavnika o značajnim pitanjima nastave. *Pedagogija*, vol. LXIII, br. 2, 234–243.
6. Vujačić, M., i R. Studen (2009). *Škola po meri deteta 2 – priručnik za rad sa učenicima redovne škole ometenim u razvoju* (u štampi). Beograd: Save the Children UK.
7. Vukajlović, B. (2004). *Inkluzivno obrazovanje*. Banja Luka: IP Grafid.
8. Joksimović, S. (1997). Razvoj demokratskih vrednosti u školi. U Z. Avramović (prir.): *Demokratija vaspitanje ličnost* (163–174). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
9. Kobeščak, S. (1998). Socijalni aspekti odgoja i obrazovanja djece sa posebnim potrebama. *Dijete, vrtić, obitelj*, br. 13.
10. Marinković, S. (1995). *Neki pokušaji transformacije dečjeg vrtića u otvoreni sistem vaspitanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
11. Oljača, M., (2001). *Selfkoncept i razvoj*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

-
12. Pešić, M. (1998). *Pedagogija u akciji*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
 13. Rubie-Davies, C.M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, No.77, 289–306.
 14. Sretenov, D. (2000). *An evaluation of attitudes of pre-school teachers from different social and cultural milieu in Yugoslavia towards inclusion of children with mild learning difficulties in regular preschool*. Magistarski rad. Birmingham: University of Birmingham.
 15. Studen, R. (2008). *Karakteristike inkluzivne nastave i spremnost nastavnika i učenika da prihvate decu sa posebnim potrebama*. Magistarski rad. Beograd: Filozofski fakultet.
 16. Suzić, N. (2008). Inkluzija u očima nastavnika. *Vaspitanje i obrazovanje* br. 1, (13–31), Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
 17. Todorović, K. (2008). *Karakteristike komunikacije učitelj-vaspitač i kvalitet vaspitno-obrazovnog rada na primeru prvog razreda reformisane osnovne škole u Crnoj Gori*. Doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.
 18. Hebib, E. (2007). Individualni razvoj nastavnika u školi. *Nastava i vaspitanje*, br. 2, 174–187.
 19. Heung, V. (2006). Can the introduction of an inclusion index move a system forward?. *International Journal of Inclusive Education*, Vol.10, No. 4–5, p. 309–322.
 20. Fuchs, D. & L.S. Fuchs (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional children* 60 (294–305).
 21. Hrnjica, S. i D. Sretenov (2003). *Deca sa razvojnim teškoćama u redovnim osnovnim školama u Srbiji – trenutno stanje i stavovski preduslovi za potencijalnu inkluziju*. Beograd: Save the Children Fond (interni materijal).
 22. Hrnjica, S. (2005). O inkluzivnom pokretu u Srbiji, Škola po meri deteta – između realnosti i utopije. *Korak ka – bilten za ljude bez predrasuda*, br. 3, 2–4.

* * *

ROLES OF TEACHER IN INCLUSIVE EDUCATION

Summary: *This paper is on the analysis of the role of the teacher in inclusive education. The starting point is that a teacher is a key actor of this process which significantly influences the quality of including children with difficulties in development into the regular schools. The bases are positive attitudes of teachers towards children with difficulties in education are a necessary condition for realizing inclusive education, there is a review of the results published on this topic both in our country and abroad. We are pointing at the importance of implicit pedagogies of teachers in the process of inclusive education and the basic problems coming from the wrong impressions of teachers about a child and misunderstanding of the role he has in work with children with developmental difficulties. We are stressing the need of clearing and changing implicit pedagogies if teachers. In the third part of the paper we are analyzing the relation of the teacher towards children with developmental difficulties and represent key characteristics of inclusive teaching. There is the need for adequate initial education of teachers and his professional development with the aim of preparation for the role he is expected for in the inclusive school.*

Key words: *inclusive education, roles of teachers, implicit pedagogies of teacher, children with difficulties in development.*

* * *

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Резюме: *В настоящей работе проводится анализ роли учителей в области инклюзивного образования. Отправной точкой является то, что учитель в этом процессе играет ключевую роль и что этот факт оказывает существенное влияние на качество включения в регулярную начальную школу детей с ограниченными возможностями развития. Исходя из того, что положительное отношение преподавателей к детям, имеющим за-*

трудности в развитии, является необходимым условием для внедрения инклюзивного образования, нами предоставляется ряд результатов исследований на эту тему, опубликованных в нашей стране и за рубежом. Мы, также, указываем на важность неявных педагогик преподавателей в процессе инклюзивного образования и на основные проблемы, связанные с заблуждениями по отношению к ребенку, его развитию, процессу обучения, вследствие несоответствующих ожиданий и непонимания роли, которую учитель имеет в работе с детьми с затруднениями в развитии. Подчеркивается и необходимость осведомленности и изменения неявных педагогик учителей. В третьей части работы анализируется отношение учителя к детям с затруднениями в развитии и предоставляются ключевые характеристики инклюзивного образования. Указывается на необходимость адекватной подготовки учителей и их профессионального усовершенствования, с целью соответствующей подготовки к роли, которая от них ожидается в инклюзивной школе.

Ключевые слова: инклюзивное образование, роль учителя, неявная педагогика учителя, дети с затруднениями в развитии.