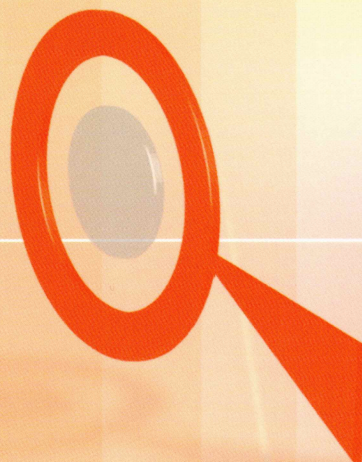


УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА И ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Емилија ЛАЗАРЕВИЋ
Николета ГУТВАЈН
Душица МАЛИНИЋ
Нада ШЕВА

Уреднице



Библиотека
„ПЕДАГОШКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА“

47



УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА
И ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Издавач

Институт за педагошка истраживања

За издавача

Николета Гутвајн

Уреднице

Емилија Лазаревић, Николета Гутвајн,
Душица Малинић и Нада Шева

Лектор

Јелена Стевановић

Технички уредник

Јелена Станишић

Дизајн корица

Бранко Цветић

Програмски прелом и штампа

Кућа штампе плус
www.stampanje.com

ISBN 978-86-7447-142-5

Тираж

300

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА
И ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Уреднице

Емилија Лазаревић, Николета Гутвајн,
Душица Малинић и Нада Шева

БЕОГРАД
2018.

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

Рецензенти

Проф. др Снежана Стојиљковић

Проф. др Оливера Кнежевић-Флорић

Проф. др Сања Ђоковић

Радови у књизи представљају резултат рада на пројекту *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2018).

CIP - Каталогизација у публикацији - Народна библиотека Србије, Београд

159.947.5-057.874(082)

37.015.3:159.953.5(082)

37.014.5(497.11)(082)

УНАПРЕЂИВАЊЕ квалитета и доступности образовања у Србији : уреднице Емилија Лазаревић ... [i dr.]. - Београд : Институт за педагошка истраживања, 2018 (Београд : Кућа штампе плус). - 336 стр. : граф. прикази ; 24 ст. - (Библиотека Педагошка теорија и пракса ; 47)

"Радови у књизи представљају резултат рада на пројекту "Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије"..."--> прелим. стр. - Тираж 300. - Стр. 7-14: Предговор / Уреднице. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад. - Регистар.

ISBN 978-86-7447-142-5

1. Лазаревић, Емилија [уредник] [аутор додатног текста]

а) Ученици - Мотивација - Зборници б) Наставници - Стручно усавршавање - Зборници с) Учење учења - Зборници д) Србија - Образовна политика - Зборници

COBISS.SR-ID 272243468

ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ УЧИТЕЉА И НАСТАВНИКА

Миља Вујачић¹

Институт за педагошка истраживања, Београд

■ Теоријске поставке

Обезбеђивање квалитета и доступности образовања деце са сметњама у развоју, последњих деценија, представља кључни изазов образовних система у многим земљама. Идеја о инклузивном образовању настала је управо из тежње да се ови циљеви остваре. Развој инклузивног образовања подразумева промене на нивоу школа како би биле спремне да одговоре на различите потребе деце. Креирање инклузивне школе захтева нов начин мишљења о томе како би школе требало да буду организоване и како би требало да се одвија процес учења (Rubie-Davies, 2007). У остваривању ових циљева кључне улоге имају наставници, па су активности у оквиру образовних политика у овој области у највећој мери усмерене на њихову адекватну припрему.

У теоријским разматрањима инклузивног образовања у први план се истиче етичка димензија овог концепта и хумани принцип једнакости који произлази из идеје о људским правима (Vujačić, Đević i Gutvajн, 2016). Стога, међу теоретичарима у овој области постоји слагање да су ставови наставника према деци са сметњама у развоју и инклузивном образовању једна од најважних варијабли које одређују квалитет његове реализације. Негативни ставови наставника према инклузивном образовању могу представљати кључну препреку за реализацију овог процеса (Glazzard, 2011), па је њихово испитивање изузетно важно јер може да укаже на правце подршке и потребне сензибилизације наставника у овој области. Образовне политике у области инклузивног образовања имају успеха када наставници подрже планиране промене и искажу позитиван однос према њима (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000). Ставови наставника према инклузији у директној

¹ E-mail: mvujacic@ipi.ac.rs

су вези са другим зависним варијаблама које се тичу њиховог рада у оквиру инклузивног образовања, па су позитивни ставови предуслов за њихову већу ангажованост, мотивацију и спремност да се усавршавају у овој области, што доводи до квалитетнијег укључивања деце са сметњама у развоју у редовне школе (Woodcock, 2013). Свој однос према деци са сметњама у развоју наставници у значајној мери преносе и на остале ученике у одељењу, као и на њихове родитеље, па су позитивни ставови наставника важан предуслов да и остали актери прихвате ову децу (Bunch & Valeo, 2004; Đević, 2009; Vujačić, 2010).

Питање личних педагошких уверења или „имплицитних педагогија“ (Pešić, 1998) у директној је вези са васпитнообразовном праксом и радом наставника. Стога је за квалитетно укључивање деце са сметњама у развоју у редовне школе веома важно да наставници своја педагошка уверења ускладе са филозофијом образовања која је у основи инклузије. Имплицитне педагогије наставника представљају „скуп међусобно повезаних мишљења, ставова, уверења, очекивања и представа о детету, његовом развоју, процесу учења и властитим улогама које се формирају под утицајем, како личних карактеристика наставника, његовог претходног знања и искуства у наставној пракси, тако и под утицајем социокултурног контекста у коме наставник живи и ради“ (Vujačić, 2010: 171). Полазећи од тога да на праксу наставника утичу његова лична педагошка уверења (Handal & Lauvas, 1987; Leroy, Bressoux, Sarrazin & Trouilloud, 2007) и да она представљају одређену „концептуалну структуру која је у основи наставникових одлука које доноси у раду са ученицима“ (Sanders & McCutcheon, 1986), ова уверења у великој мери одређују и начин рада наставника у оквиру инклузивног образовања. За разлику од традиционалне педагошке парадигме, у чијој основи су схватања да је учење процес преношења знања, да наставник има централну улогу и да његов рад са ученицима треба да буде усмерен на замишљени просек, *нова педагошка парадигма* (Joksimović, Vujačić i Stanković, 2012) се заснива на савременим схватањима учења и развоја: учење је интеракција, сва деца могу да уче и напредују, ученик је активан у процесу учења, важно је стварање подстицајног окружења за учење и уважавање индивидуалних карактеристика ученика. Имплицитна педагошка уверења која су ближа *новој педагошкој парадигми* представљају добру основу да наставници прихвате децу са сметњама у развоју и да својим радом обезбеде услове за њихово квалитетније укључивање у редовну школу Једна од кључних импликација ове парадигме на наставни процес јесте примена индивидуализованог

приступа која, имајући у виду специфичности деце са сметњама у развоју, посебан смисао налази у оквиру инклузивног образовања (Vujačić, 2012). Термин *индигуализација* је у америчкој литератури у последње две деценије замењен термином *диференцијација* под којим се подразумева осмишљавање програма, наставног процеса, флексибилног окружења за учење, различитих стратегија и метода подучавања које одговарају различитим могућностима и потребама ученика, а које су усмерене на њихове потенцијале, интересовања, способности и мотивацију (Gartin, Murdick, Imbeau & Perner, 2002; McTigbe & Brown, 2005; Tomlinson, 1995).

Квалитет наставе и рада наставника битно зависи од његових личних и стручних компетенција и блиско је повезан са развојем наставника – начином на који се они развијају и као професионалци и као људи (Hebib, 2007). Налази неких истраживања указују на то да је адекватна припрема наставника за реализацију инклузивног образовања током формалног образовања и стручног усавршавања једна од важних варијабли која обезбеђује квалитет и успешност овог процеса (Sharma, Forlin & Loreman, 2008).

Резултати досадашњих истраживања (Avramidis & Norwich, 2002; Bender, Vail & Scott, 1995; Hrnjica, 1997) указују на то да на однос наставника према инклузији више утичу њихове личне карактеристике и вредности него системска подршка у овој области. Ипак, да би наставници развили позитиван однос према инклузивном образовању и деци са сметњама у развоју и да би били спремни да преузму све улоге које се од њих очекују у овом процесу, важно је да добију адекватну стручну и организациону подршку на нивоу школе и образовног система (Lambe & Bones, 2007; Tait & Purdie, 2000). Боља опремљеност школа, сервиси подршке наставницима, прилагођени наставни програми, уџбеници и приручници, додатна наставна средства, мањи број деце у одељењу, подршка стручних сарадника и партнерски однос са родитељима јесу школски услови који утичу на то да наставници развију позитивне ставове према инклузивном образовању (Hrnjica i Sretenov, 2003).

Инклузивно образовање је као обавеза у нашој земљи прописано Законом о основама система образовања и васпитања који је усвојен 2009. године (Službeni glasnik RS, br 72/2009). На тај начин су створени услови који омогућавају да деца са сметњама у развоју остваре право на образовање и васпитање у редовним школама. Уведене су бројне новине које се односе на забрану дискриминације, повећање доступности образовања свој деци и праведнију уписну политику. Осим тога, Законом

је предвиђено прилагођавање стандарда постигнућа, израда и реализација Индивидуалног образовног плана (ИОП) за свако дете са сметњама у развоју, увођење педагошког асистента за подршку детету и наставнику, укидање категоризације и пружање додатне образовне подршке на основу процене интерресорне комисије, промене у финансирању установа којима се подржава укључивање деце у образовни систем (Vujačić, Lazarević i Đević, 2015). Након увођења Закона представници основних, средњих и специјалних школа у Србији прошли су преко 220 обука на тему Инклузивно образовање и Индивидуални образовни план које је организовало Министарство просвете (Muškinja, 2011).

Сагледавање и разумевање перспективе наставника у процесу реализације инклузивног образовања може бити изузетно корисно за планирање даљих активности у овој области. У наставку рада ћемо дати преглед истраживачких налаза и на њима заснованих препорука за образовну политику и праксу имајући у виду ставове наставника према инклузији, њихове имплицитне педагогије, њихова искуства и мишљења о практичној реализацији ове идеје, као и њихове перцепције о властитој припремљености за рад са децом са сметњама у развоју. Поменути истраживања реализована су у нашој земљи у периоду од увођења законске регулативе на пољу инклузивног образовања до данас и у њима су учествовали учитељи и предметни наставници основних школа.

■ Истраживачки налази

Резултати истраживања о ставовима наставника према инклузивном образовању указују на то да су њихови ставови умерено позитивни (Vujačić, Đević i Gutvajn, 2016). Када се од наставника очекује да изнесу своје слагање са ставкама које се односе на социјалне и хуманистичке аспекте инклузивног образовања, приметан је изванредан опрез наставника и неодлучност у опредељености за инклузивно образовање. Необично је да је већина наставника изразила своју неодлучност и када је у питању право деце са тешкоћама у развоју на образовање у редовним школама, иако би се могло очекивати да ће се наставници у великој мери сложити са тим да је право на образовање у редовним школама неотуђиво право сваког детета. Међутим, њихово преовлађујуће неслагање са тврдњама које објашњавају потешкоће у реализацији инклузивног образовања у реалном контексту даје простор да донесемо закључак да су ставови наставника умерено позитивни, што

је, уосталом, налаз и других истраживања о ставовима наставника према инклузији која су обављена у нашој земљи и региону (Borić i Tomić, 2012; Đević, 2009; Kolić, 2012; Rajović i Jovanović, 2010; Vujačić, 2010).

Учитељи и наставници који имају мањи број година радног стажа изражавају позитивније ставове према инклузивном образовању у односу на своје колеге које имају већи број година радног стажа (Vujačić, Đević i Gutvajn, 2016). Могуће је да су промене на пољу инклузивног образовања, које су биле спроведене последњих година и које су се једним делом односиле и на иницијално образовање наставника, резултирале бољом припремљеношћу млађих наставника за овај процес у односу на наставнике који имају дужи радни стаж и током иницијалног образовања нису имали прилику да се упознају са садржајима из ове области. Друго објашњење оваквог налаза видимо у претпоставци да су досадашње праксе инклузивног образовања наставника који имају дужи радни стаж засићене негативним искуствима и тешкоћама, што је могло да утиче на то да њихови ставови према овом процесу буду мање позитивни од ставова наставника који имају краће радно искуство. Између наставника разредне наставе и предметних наставника нема статистички значајне разлике када се посматрају њихови ставови према инклузији, што је, такође, резултат истраживања обављеног у нашој земљи (Vujačić, 2010). Налази показују да се ставови наставника према инклузији не разликују у односу на пол испитаника. Сличан налаз добијен је и у другим истраживањима у нашој земљи и региону (Đević, 2009; Vukajlović, 2004). Претходно искуство наставника у раду са децом са тешкоћама у развоју није се показало као значајна варијабла која утиче на ставове наставника према инклузивном образовању, што је податак које налазимо и у неким другим истраживања (Rajović i Jovanović, 2010; Woodcock, 2013).

За успех инклузивног образовања важно је да наставници буду свесни индивидуалности сваког детета. Резултати нашег истраживања о имплицитним педагошким уверењима наставника (Vujačić, 2014) указују на то да се већина наставника слаже са тим да су деца међусобно више слична него што се разликују и да би настава требало да буде организована тако да буде усмерена на просечна постигнућа деце датог узраста. Осим тога, наставници сматрају да се деца са сметњама у развоју не могу успешно образовати у редовној школи, будући да најчешће нису достигла просечне способности. Ови налази показују да уверења учитеља и наставника о детету нису у складу са *новом педагошком парадигмом* која је у основи инклузивног образовања, што може имати негативне последице на наставну

праксу и рад наставника са децом са сметњама у развоју. Дете са сметњама у развоју ће тешко постићи успех уколико наставник има предрасуде да је оно мање вредно од остале деце, и да је, самим тим што има тешкоће, мање способно за учење и партиципацију у групи вршњака (Rubie-Davies, 2007). Овакво схватање води ка томе да се дете посматра само у односу на проблем који има, при чему се занемарује његова личност у целини и бројни потенцијали које оно поседује у оним аспектима развоја у којима нема тешкоће (Hrnjica, 1997). Такође, дете са сметњама у развоју ће тешко постићи успех у редовној школи уколико је настава усмерена на просек и уколико наставник очекује да оно оствари циљеве који нису у складу са његовим способностима. Уколико се у настави занемарују специфичности детета са сметњама у развоју, његови потенцијали и објективне тешкоће и уколико наставник очекује да дете научи све што је предвиђено планом и програмом, неминовно ће доћи до неуспеха. То се накнадно може негативно одразити и на мотивацију и интересовање детета за даље активности. С друге стране, уверења учитеља и наставника о развоју детета и процесу учења су ближа савременим схватањима процеса учења и развоја (Vujačić, 2014). Већина наставника се слаже са тим да је за развој детета веома важна социјална интеракција са вршњацима и одраслима, да у процесу учења треба поћи од личног искуства, способности и предзнања детета, да је за процес учења важна унутрашња мотивација и да ће дете бити успешније уколико пронађе лични смисао у ономе што учи и ради, ако је у процесу учења активно и у интеракцији са материјалима, вршњацима и одраслим особама. Уверења наставника о сопственим улогама у процесу учења су, на основу података које смо добили, такође ближа савременим схватањима о улогама наставника. Преко 80% учитеља и наставника се слаже са тим да наставник има важну улогу у процесу учења и развоја детета и да успех ученика умногоме зависи од социоемоционалне климе која постоји у одељењу (Vujačić, 2014). Ови подаци указују на то да наставници знају да квалитет међусобних односа и начин комуникације између деце и наставника могу позитивно да утичу на успех ученика.

Резултати истраживања упућују на то да постоји повезаност између ставова наставника према инклузивном образовању и деци са сметњама у развоју и њихових имплицитних педагогија. Позитивније ставове према деци са сметњама у развоју и инклузивном образовању имају наставници чија су лична педагошка уверења ближа савременим схватањима образовања која су у основи *нове педагошке парадигме* (Vujačić, 2010; Vujačić, Đević i Gutvajin, 2016).

Резултати истраживања о оспособљености наставника за инклузивно образовање показују да наставници имају доживљај недовољне припремљености и обучености за рад са децом са сметњама у развоју (Vujačić, Lazarević i Đević, 2015; Vujačić, Gutvajn i Stanišić, 2018). Ови проблеми су посебно наглашени када су у питању предметни наставници, будући да су у значајно мањој мери припремљени за инклузивно образовање у односу на учитеље (Vujačić, Gutvajn i Stanišić, 2018). Према мишљењу наставника, припрема током иницијалног образовања и обука током стручног усавршавања нису биле адекватне и довољне да би се они осећали компетентним за реализацију инклузивног образовања. Наставници који су прошли организовану обуку као главне замерке наводе то да обука није била свеобухватна када су садржаји у питању, да су семинари трајали кратко и да су изостала методичка знања, практичне смернице и примери добре праксе за успешно спровођење инклузије (Muškinja, 2011; Vujačić, Lazarević i Đević, 2015). Ипак, налази указују на то да се похађање стручних семинара позитивно одражава на перцепције наставника о њиховој оспособљености, па се компетентнијим осећају они наставници који су прошли одређене обуке у овој области.

Налази истраживања (Vujačić, Lazarević i Đević, 2015) указују да више од половине наставника није прошло никакву организовану обуку за рад са децом са сметњама у развоју. Овај податак објашњава потребу наставника да се самообразују, како би одговорили на улоге које се од њих очекују. Наставници су ослањањем на сопствену мотивацију и самообуку успели да се адекватније припреме за инклузију, при чему су кључна знања стицали управо у пракси, радећи са децом са сметњама у развоју. Ови налази потврђују важност искуства у раду са децом са сметњама у развоју, као богатог извора мотивације, учења и знања наставника. Резултати неких истраживања указују на то да интензивнији контакти са ученицима који имају сметње у развоју, као и искуство у раду са њима, позитивно утичу и на ставове наставника према инклузији (Koutrouba, Vamvakari & Steliou, 2006; Yazbeck, McVilly & Parmenter 2004).

Мишљења наставника о практичној реализацији инклузивног образовања углавном су негативна (Vujačić, Lazarević i Đević 2015; Vujačić, 2015). Према мишљењу наставника, од увођења законске регулативе на пољу инклузивног образовања дошло је до већег оптерећења наставника административним обавезама. Наставници сматрају да су од увођења законске обавезе деца са сметњама у развоју више обележена и етикетирана, а

њихови проблеми видљивији и наглашенији. Кључне препреке за реализацију инклузивног образовања наставници виде у недостатку материјалних и техничких услова на нивоу школа, негативним ставовима и отпорима наставника према деци са сметњама у развоју, неадекватној припремљености наставног кадра и недовољној укљученост родитеља. Већина наставника истиче да у оквиру инклузивног образовања нема адекватну сарадњу са стручним сарадницима, родитељима деце са сметњама у развоју и колегама. Подаци неких истраживања указују да недостатак сарадње кључних актера у инклузивном образовању може да отежава рад наставника са децом са сметњама у развоју и да онемогући њихово напредовање (Leyser & Kirk, 2011). Резултати истраживања упућују на то да су мишљења наставника о практичној реализацији инклузивног образовања у супротности са њиховим мишљењем о инклузивном образовању као идеји (Vujačić, Gutvajn i Stanišić, 2018). Наставници истичу хуманистички аспект и вредности ове идеје, али њихове перцепције о њеној практичној реализацију су негативне. Објашњење оваквих налаза можемо наћи у неусклађености захтева који се пред наставнике постављају у оквиру образовне политике у овој области и контекстуалних услова у оквиру којих се планиране активности реализују. Недовољна припрема наставника за реализацију инклузивног образовања и неадекватна подршка од стране стручњака, школе, образовног система и локалне заједнице, представљају кључне препреке за суштинско прихватање ове идеје од стране наставника и успешну реализацију инклузивног образовања у пракси.

Када процењују своје улоге у инклузивном образовању, наставници истичу три кључне функције наставника: сарадник у тиму, осмишљавање начина рада са децом са сметњама у развоју и креирање подстицајног социоемоционалног окружења у одељењу (Vujačić, Lazarević i Đević 2015). Наставници су истакли да је њихова улога сарадника у тиму подразумевала заједнички рад у оквиру тима за подршку детету, укључујући и родитеље деце са сметњама у развоју, али и сарадњу са колегама и стручним сарадницима. У осмишљавању начина рада са децом са сметњама у развоју наставници су кроз примену индивидуализованог приступа учествовали у процени детета, његовој адаптацији, дефинисању стандарда постигнућа и изради индивидуалног образовног плана, пружају подршке у домену мотивације и постизању успеха. У вези са ставарањем позитивне климе у одељењу, наставници су истакли да су пуно пажње и времена посвећивали

сензибилизацији остале деце и њихових родитеља, као и укључивању вршњака у пружање помоћи деци са сметњама у развоју.

Подаци показују да наставници знају шта је основни смисао индивидуалног образовног плана и да знају које су његове функције (Vujačić, Lazarević i Đević, 2015). Већина наставника сматра да је индивидуални образовни план помоћно средство за планирање индивидуализованог приступа деци са сметњама у развоју и, конкретно, прилагођавање наставних садржаја њиховим специфичностима и потребама. Према њиховом мишљењу, основне функције ИОП-а су да помогне наставнику у раду са децом са сметњама у развоју, да помогне да се обезбеди веће напредовање ове деце у складу са њиховим могућностима и да помогне у планирању и реализацији активности које су усмерене на њихову бољу социјализацију и функционисање у групи вршњака. Налази истраживања указују на то да су наставници чија су имплицитна педагошка уверења у складу са филозофијом образовања која је у основи инклузивног образовања, као и они наставници који имају виши скор на скали самоефикасности спремнији да примене диференцирани приступ у настави (Vujačić, 2017). У подучавању деце са сметњама у развоју издвајају се три кључне адаптације: адаптација програма (садржаја учења), адаптација начина учења и адаптација окружења у коме се учење одвија (средства, простор, време, одабир особа које учествују у активностима). Најчешће је заступљено прилагођавање материјала, опреме и средстава, затим прилагођавање метода, активности и облика рада, док је прилагођавање програма, циљева и садржаја наставе најређе заступљено. Наставници су спремнији на адаптације које се односе на социјални и емоционални развој ученика него на адаптације које захтевају промене у наставном плану и програму, па чешће траже помоћ стручних сарадника за решавање академских проблема ученика са сметњама у развоју него за решавање проблема у понашању. Овакви налази се могу објаснити постојањем унапред датог плана и програма од чијих садржаја наставници тешко одступају и који им на изванредан начин намеће очекивања да се планирани садржаји у потпуности морају остварити и усвојити имајући у виду све ученике у одељењу.

■ Закључци и педагошке импликације

Даљи развој инклузивног образовања у нашој земљи требало би да буде усмерен на бољу припрему и обученост наставника за рад са децом са

сметњама у развоју, па се истиче потреба да се иницијално образовање и стручно усавршавање наставника мењају, како би водили ка њиховој бољој припремљености за реализацију инклузивног образовања. Поред тога, образовни систем у целини мора да пружи подршку кроз мењање постојећих системских решења која представљају препреку за реализацију инклузивног образовања, новим решењима која би створила услове за квалитетније и успешније укључивање деце са сметњама у развоју у редовне школе.

Оспособљавање учитеља и предметних наставника за инклузивно образовање током иницијалног образовања могуће је унапредити кроз укључивање садржаја из ове области у постојеће предмете или кроз увођење нових предмета чији би садржаји обухватили теоријске поставке инклузивног образовања и практична решења у раду са децом са сметњама у развоју. Ови студијски програми би требало да буду тако осмишљени да помогну наставницима да разумеју кључне поставке инклузије и да своје имплицитне педагогије ускладе са овом филозофијом образовања.

Стручно усавршавање наставника у овој области потребно је да буде функционалније и засновано на претходном снимању стања, као и на увиду у конкретне потребе школа и наставника. У планирању даљег професионалног развоја наставника било би важно да се различити облици стручног усавршавања најуже повежу са практичним искуством наставника у раду са децом са сметњама у развоју, што би водило ка дубљем разумевању инклузивног образовања и суштинској промени праксе. Стручно усавршавање наставника треба да буде обавезно, континуирано и да поред семинара обухвати и друге облике стручног усавршавања. Подршка наставницима у оквиру школе требало би да подразумева интензивирање различитих облика стручног усавршавања, уз подршку стручних сарадника и подстицање сарадње међу наставницима. Веома је важно да се обезбеде механизми за праћење примене одређених системских решења на нивоу школа. На пример, изузетно би било корисно да групе за инклузију на нивоу школа континуирано организују састанке на којима ће дискутовати о проблемима и решењима у раду са децом са сметњама у развоју, као и да стручни сарадници организују интерне обуке наставника. Такође, посебно је значајно упознавање наставника са већ испробаним практичним решењима кроз истицање примера успешне праксе инклузивног образовања, уз подстицање да их примене у сопственој пракси. Посебна подршка наставницима потребна је у процесу израде индивидуалних образовних планова за децу са сметњама у развоју, у процесу оцењивања и праћења

њиховог рада, у оквиру сарадње са родитељима и примене нових решења у настави која могу да доведу до боље адаптације и успеха ове деце. Већу подршку наставницима у раду са децом са сметњама у развоју могуће је обезбедити и кроз унапређивање техничких услова (адаптација простора, опремање учионица потребним средствима, смањивање броја деце у одељењима), ангажовање дефектолога и педагошких асистената, као и кроз сензибилизацију и припрему родитеља.

Резултати нашег истраживања указују на умерено позитивне ставове учитеља и наставника према инклузивном образовању. Имајући у виду да су ставови наставника једна од кључних варијабли која детерминише успех и квалитет инклузивног образовања (Avramidis & Norwich, 2002; Forlin, 2010), потребно је додатно сензибилизovati наставнике како би се повећала њихова знања о правима деце са сметњама у развоју на образовање у редовним школама и како би се боље упознали са потребама ове групе деце и последицама њиховог искључивања из редовног образовног система.

Активности које су усмерене на припрему наставника за реализацију инклузивног образовања требало би да обухвате и преиспитивање њихових имплицитних педагошких уверења, што би водило ка њиховом мењању како би била у складу са савременим схватањима образовања. То се посебно односи на уверења наставника о природи детета, имајући у виду да резултати нашег истраживања показују да ова уверења нису у складу са уверењима о детету која су у основи *нове педагошке парадигме* и инклузивног образовања. Обука наставника током иницијалног образовања и стручног усавршавања требало би да обезбеди адекватан корпус педагошких и психолошких знања која су део савремене педагошке парадигме, а чије прихватање представља добру основу за укључивање деце са сметњама у развоју у редовне школе (Flogian, 2009). Да би стицање нових знања довело до промене ставова и имплицитних педагогија наставника, потребно је да, кроз различите облике стручног усавршавања и сарадњу са колегама, наставници буду подстакнути на рефлексивни приступ наставној пракси (отворено промишљање о сопственом раду у оквиру инклузивног образовања, стицање увида у то шта је потребно променити, испробавање нових решења у настави и процена успешности примене нових решења у функцији даљег планирања наставног процеса).

На нивоу школа и целокупног образовног система потребно је обезбедити већу и квалитетнију подршку наставницима. Увођење парцијалних промена и појединачних активности у наставну праксу (на

пример, припрема и реализација ИОП-а), без постојања свеобухватне стратегије инклузивног образовања и мењања постојећих системских решења, тешко може да доведе до дугорочних и системских промена које се односе на квалитет образовања деце са сметњама у развоју. Подршка наставницима би требало да обухвати како већа материјална улагања у обезбеђивање потребних физичких услова у школама, набавку потребних наставних средстава, тако и стручну подршку која би подразумевала и унапређивање сарадње између наставника и стручних сарадника. Такође, на нивоу школа је потребно унапредити сарадњу са родитељима кроз организовање различитих програма обуке за родитеље како би се постигла њихова већа сензибилизација и припрема за улоге у оквиру инклузивног образовања.

На крају бисмо истакли потребу за даљим истраживањима у овој области која би подразумевала испитивање повезаности различитих варијабли које се тичу наставника и његове праксе, а које су релевантне за инклузивно образовање, укључујући ставове, уверења, мишљења и искуства о реализацији инклузивног образовања. С обзиром на то да су ставови наставника, њихова педагошка уверења, мишљења и искуства у реализацији инклузивног образовања сложени феномени, формиран на основу утицаја различитих личних и контекстуалних чинилаца, испитивање и сагледавање њихове повезаности требало би да подразумева примену различитих истраживачких метода – на првом месту квалитативних (посматрање, фокус групе, интервјуи) – које би омогућиле детаљнији и дубљи увид у природу ових феномена и њихове везе.

■ Литература

- ☞ Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes toward integration/inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- ☞ Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293.
- ☞ Bender, W. N., Vail, C. O. & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 87-94.
- ☞ Borić, S. i Tomić, R. (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola prema inkluziji. *Metodički obzori*, 7(3), 75-86.
- ☞ Bunch, G. & Valeo, A. (2004). Students' attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19(1), 61-76.

- Dević, R. (2009). Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 367-382.
- Florian, L. (2009). Preparing teachers to work in school for all. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 533-534.
- Forlin, C. (2010). Re-framing teacher education for inclusion. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (3-10). Abingdon: Routledge.
- Gartin, B.C, Murdick, N. L., Imbeau, M. & Perner, D. E. (2002). *How to use differentiated instruction*. Arlington: Council for Exceptional Children.
- Glazzard, J. (2011). Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: voices of teachers and teaching assistants. *Support for Learning*, 26(2), 56-63.
- Handal, G. & Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching: Supervision in practice*. Milton Keynes: SRHE and Open University Educational Enterprises.
- Hebib, E. (2007). Individualni razvoj nastavnika u školi. *Nastava i vaspitanje*, 56(2), 174-187.
- Hrnjica, S. i Sretenov, D. (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).
- Hrnjica, S. (1997). *Dete sa razvojnim smetnjama u osnovnoj školi*. Beograd: Učiteljski fakultet
- Joksimović A., Vujačić, M. i Stanković, D. (2012). Implicitne pedagogije nastavnika i njihova inicijativa za saradnju sa roditeljima. *Nastava i vaspitanje*, 61(3), 432-446.
- Kolić, M. (2012). *Samoeфикаsnost nastavnika razredne nastave i stav prema inkluzivnom obrazovanju* (master rad). Beograd: Filozofski fakultet.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 381-394.
- Lambe, J. & Bones, R. (2007). The effect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusion. *Journal of Education for Teaching*, 33(1), 99-115.
- Leroy, N., Bressoux, P. Sarrazin, P. & Trouilloud D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 529-545.
- Leyser, Y. & Kirk, R. (2011). Parents' perspectives on inclusion and schooling of students with angelman syndrome: suggestions for educators. *International Journal of Special Education*, 26 (2), 79-91.
- McTigbe, J. & Brown, J. L. (2005). Differentiated instruction and educational standards is détente possible? *Theory into practice*, 44(3), 234-244.
- Muškinja, O. (2011). *Inkluzija između želja i mogućnosti*. Istraživanje pokrajinskog ombudsmana Autonomne pokrajine Vojvodine.
- Pešić, M. (1998). Akciono istraživanje i kritička teorija vaspitanja. U M. Pešić i sar. (ur.), *Pedagogija u akciji* (19-31). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Rajović, V. i Jovanović, O. (2010). Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji. *Psihološka istraživanja*, 13(1), 91-106.
- Rubie-Davies, C. M. (2007). Classroom interactions: exploring the practices of high- and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 289-306.

- ☰ Sanders, D. P. & McCutcheon, G. (1986). The development of practical theories of teaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, 1(2), 50-67.
- ☰ Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teacher's attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability and Society*, 13 (7), 73-85.
- ☰ Službeni glasnik (2009). *Zakon o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja*, Službeni glasnik RS, broj 72/09, Narodna skupština Republike Srbije.
- ☰ Tait, K. & Purdie, N. (2000): Attitudes toward disability: teacher education for inclusive environments in an Australian university. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(1), 25–38.
- ☰ Tomlinson, C.A. (1995). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms?* Alexandria, VA: ASCD.
- ☰ Vujačić, M. (2010). *Mogućnosti i ograničenja inkluzije dece sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- ☰ Vujačić, M. (2012). Individualizovani pristup učeniku u nastavi. U J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – Implikacije za obrazovnu praksu II deo* (289-304). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☰ Vujačić, M. (2014). Implicitne pedagogije nastavnika: mogućnost ili ograničenje za inkluziju. *Pedagogija*, 69(3), 379-386.
- ☰ Vujačić, M., Lazarević, E. i Đević, R. (2015). Inkluzivno obrazovanje: od zakonske regulative do praktične realizacije. *Teme*, 34(1), 231-247.
- ☰ Vujačić, M. (2015). Realizacija inkluzivnog obrazovanja: iskustva i mišljenja učitelja i nastavnika. U V. Vujević (ur.), *Nauka i sloboda* (907-921). Pale: Univerzitet u Istočnom Sarajevu – Filozofski fakultet.
- ☰ Vujačić, M., Đević, R. & Gutvajn, N. (2016). An examination of teachers' attitudes towards inclusive education, in N. Gutvajn & M. Vujačić (ed.), *Challenges and perspectives of inclusive education* (49-61). Belgrade: Institute for educational research, Volgograd: Volgograd state socio-pedagogical university, Belgrade: Faculty of teacher education.
- ☰ Vujačić, M. (2017). Diferencirani pristup učenicima u kontekstu inkluzivnog obrazovanja u D. Malinić i D. Vesić (ur.) *Zbornik rezimea, XXI naučna konferencija nacionalnog značaja "Pedagoška istraživanja i školska praksa - Obrazovne promene u Srbiji: izazovi i perspektive"*, 20. oktobar (53-54). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Ekonomski fakultet Univerziteta u Beogradu. Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- ☰ Vujačić, M., Gutvajn, N. i Stanišić J. (2018). Inkluzivno obrazovanje u Srbiji iz perspektive nastavnika osnovnih škola. U R. Đević i N. Gutvajn (ur.), *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih* (43-60). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☰ Vukajlović, B. (2004). *Inkluzivno obrazovanje*. Banja Luka: IP Grafid.
- ☰ Woodcock, S. (2013). Trainee teachers' attitudes towards students with specific learning disabilities. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 16-29.
- ☰ Yazbeck, M., McVilly, K. & Parmenter, T. R. (2004). Attitudes toward people with intellectual disabilities: an Australian perspective. *Journal of Disability Policy Studies*, 15(2), 97-111.