

Оригинални
научни рад

Марија С. Ратковић
Медицинска школа, Ужице

Емина Ц. Хебиб

Универзитет у Београду, Филозофски факултет



Инклузивно образовање као оквир за њромене у раду наставника²

Резиме: Истраживање је сироведено ради утврђивања начина њровођења слободне времена деце, учесћалосћи боравка деце у њрироди, као и сћавова деце њрема акћивносћима у њрироди и вишедневном боравку у њрироди у форми камјовања. Мећодом експерименталној истраживања, њомоћу њтехника њтеоријске анализе и њоседно констћруисаној анкетној ућићника, дошли смо до резултатја који су за анализу и размаћрање. Аларманћан њодаћак њредстћавља чињеница да чак 20% деце истраживаној узрасћја њроводи слободно време уз њтелевизоре и рачунаре, док чак 45% деце не борави честћо у њрироди. Три најчешће навођења разлоја збој којих истраћиваници не њроводе време у њрироди су: школске одавезе, одавезе родитћелја и чињеница да у околини нема њприроде. Наведени њодаци ућућују на њоћреду за орћанованим, сисћемским боравком деце у њрироди за време викенда у виду њолудневних или целодневних излетја или екскурзија, као и вишедневних камјова орћанованих за време летћњеј расћусћја. Чак 84,9% ученика би волело да своје слободно време њроведе на камју, ићћо истаућава један од најважњих услова за сисћемско сировођење овој њроћрама. Деца су свесна вредносћи боравка у њрироди и имају њоћреду и жељу да своје слободно време њроводе у њрироди, у чему се и оћледа њпраћични значај овој рада.

Кључне речи: слободно време, боравак у њрироди, камјовање, сћавови, ученици.

1 mratkovic09@gmail.com

2 Рад је проистекао из пројекта „Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији“, бр. 179060 (2011–2017), који реализује Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, а финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Copyright © 2018 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

Увод

Као један од главних циљева актуелних реформи савремених школских система, осим унапређивања школске ефикасности и ефикасности у функционисању школских система, издваја се остваривање једнакости и праведности у образовању. Актуелна стратешка и политичка решења у области образовања у глобалним и националним оквирима одликују разрада и примена теоријско-практичног модела образовања усмереног на развој компетенција, с једне стране, и развој инклузивне праксе образовања, с друге стране.

Осим питања о пореклу и значењу идеје, као и одликама инклузивног образовања посебну пажњу заслужује питање претпоставки које је потребно испунити да би се развијала инклузивна школска пракса. За успешну практичну примену инклузивног образовања од непроцењиве је важности професионално деловање наставника. Након кратког осврта на основне одлике инклузивног образовања у овом раду даје се приказ нових, сложенијих и, у односу на досадашњу праксу, другачијих послова и активности наставника у раду са различитим актерима школског рада, односно инклузивног образовања. На основу прегледа стручне литературе, представљени су послови и активности наставника који су од посебне важности у раду са ученицима са сметњама у развоју, ученицима типичног развоја, колегама наставницима, стручним сарадницима и родитељима ученика са сметњама у развоју. Наведене категорије актера школског рада су издвојене због тога што се у досадашњем току примене инклузије у образовању фокус стављао на једну димензију и компоненту овог сложеног концепта – образовање ученика са сметњама у развоју у редовним установама.

Промене у концепцији и реализацији професионалне улоге наставника могу се, сасвим сигурно, представити на различите начине. Приказом послова и активности које настав-

ник реализује у непосредном раду са другим актерима школског рада може се сагледати правац у којем се мења пракса наставника, а тиме се и професионална улога редефинише или реконцептуализује у условима практичне примене нових теоријско-практичних концепата и/или модела образовања попут инклузивног образовања. За успешно спровођење промена у пракси наставника неопходна је адекватна припремљеност за испуњавање нових обавеза, другачијих и сложенијих захтева, послова и активности. Стога се у посебном одељку анализира питање важности образовања наставника за инклузивну школску праксу, као и места и улоге преиспитивања професионалних уверења и ставова у том процесу.

Улога наставника у контексту инклузивног образовања

Да бисмо могли одговорити на питање да ли се и како мења улога наставника у условима примене инклузије у образовању, неопходно је да претходно пажњу усмеримо на основне одлике овог теоријско-практичног концепта.

Основне одлике инклузивног образовања. О инклузији у образовању, као делу ширег процеса друштвене инклузије (Stojić, 2007), можемо говорити као о процесу којим се одговара на различите потребе ученика путем израженије партиципације у процесу учења, културним активностима и животу заједнице и путем редукције искључивања у образовању и путем образовања (*Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, 2005). Инклузија у образовању неретко се процењује најправеднијим моделом школовања (Rajović, 2004) јер подразумева обезбеђивање једнаких права и могућности образовања за све (без обзира на индивидуалне разлике), флексибилнији приступ у задовољавању специфичних образовних и ширих друштвених потреба све деце, као и смањивање свих

препрека у образовању, уз признавање и уважавање индивидуалних разлика, којима се приступа као ресурсима за адекватно одмерену подршку учењу (Booth & Ainscow, 2002).

Иако се инклузија у образовању односи на сву децу и ученике који су подложни искључивању, у пракси функционисања бројних школских система (па и код нас) највећа пажња се и даље усмерава ка образовању деце и ученика са сметњама у развоју у редовним васпитно-образовним установама (Šaljić, Hebib, 2016). Стога се неретко као главни аргумент у прилог примене инклузивног образовања истиче да се не може очекивати да се особе са сметњама у развоју укључе у друштвени живот и постану пуноправни чланови друштва уколико су се образовале под посебним и изолованим условима (Wang, 2009), односно да, управо образујући се заједно са својим вршњацима, ова деца постају део друштвене средине (Konza, 2008), што представља значајну основу њиховог будућег успешног социјалног функционисања. Деци и ученицима са сметњама у развоју потребно је обезбедити најмање рестриктивно окружење за њихов развој, учење и социјализацију (Avramidis et al., 2000; McDonell et al., 2002; према: Rajović, 2004), а то значи да је неопходно школе и школски систем у целини реформисати како би позитивно одговорили на различитости међу ученицима – тј. како би се изградили услови да се индивидуалне разлике не посматрају као проблем који треба решити, већ као могућност за унапређивање учења и подучавања (*Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, 2005). Међутим, бројне и разноврсне препреке стоје на путу обезбеђивању претходно наведених претпоставки, попут психосоцијалних (ставови, предрасуде, страхови), физичких (неприлагођеност окружења потребама деце/ученика) и институционалних баријера (компликоване процедуре, крут систем, бирократске баријере) (*Inkluzivno obrazovanje: put razvoja – Nacionalni izveštaj Republike Srbije*, 2008). Посебну пажњу

треба усмерити на прву групу баријера, јер примена инклузивног образовања не зависи само од промене услова у којима се одвија образовни рад и обезбеђивања потребних ресурса за образовање већ пре свега од „развоја критичког мишљења и реконструкције визије“ (Avramidis et al., 2000: 208), односно од промене погледа на функцију и природу образовања.

У том смислу, успешност у примени инклузивног образовања зависи, између осталог, од промена у структури процеса наставе, школе као институције и школског система, као и стратешких промена на плану образовне политике (*Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, 2005). Другачије речено, ефекти примене овог приступа у образовању зависе подједнако од оспособљености и спремности практичара да у пракси успешно следе и практикују основне идеје инклузије, као и од капацитета и спремности просветних власти да изграде и примене функционална политичка и стратешка решења, праведно дистрибуирају средства за образовање и развију и остварују везе школског система са другим сегментима друштва (*Policy Guidelines on Inclusion in Education*, 2009). Могло би се, стога, рећи да практична примена инклузивног образовања носи са собом одређене изазове за друштво у целини, школу, али и практичаре, пре свега наставнике (*Conclusions and Recommendations of the 48th Session of the International Conference on Education*, 2008; *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Practice*, 2011; према: Spasenović, Matović, 2015). У наставку текста дајемо неколико општих, уводних напомена о значају праксе наставника за успешну примену инклузивног образовања.

Значај њ праксе наставника за успешну примену инклузивног образовања. Као кључни актери школског рада, наставници, односно њихово професионално деловање, представљају већина битну детерминанту квалитета школског

образовања и успешног спровођења инклузивног образовања. У стручним изворима може се чак наићи и на оцене да је за стварање инклузивне школе од круцијалне важности деловање наставника (Brownell et al., 2006; према: Gokdere, 2012; Rouse, 2008) и његова посвећеност идејном и практичном концепту инклузије (Konza, 2008), односно да једну од највећих баријера у развоју инклузивне школе може представљати неадекватна припремљеност наставника, односно неразвијеност потребних знања, вештина и ставова наставника (Forlin, 2001).

За успешну практичну примену инклузивног образовања потребно је обезбедити низ претпоставки (Hannes et al., 2012). Осим реорганизације школе (Hornby, 2012), односно промене њене нефлексибилне и унапред утврђене структуре (Stubbs, 2002) како би се одговорило на различитости међу ученицима и како би се подржао потенцијал за учење свих ученика (Avramidis et al., 2000), неопходне су промене у свести и ставовима свих актера школског рада о правима све деце да се образују заједно и потреби прихватања специфичности деце са сметњама у развоју и деце из осетљивих група (Wang, 2009), као и посебна припремљеност наставника за успешно деловање у инклузивној школској пракси. Уколико се инклузивна школска пракса разумева као процес у коме се непрестано трага за начинима на које се успешније може одговорити на различитост, пред наставницима се отвара сложено питање – како адекватно одговорити на индивидуалне потребе и могућности деце, односно како најадекватније пружити различите видове додатне подршке различитим категоријама ученика.

Пружање додатне подршке ученицима је сложен процес који обухвата идентификацију потреба ученика, доношење одлука о мерама подршке, њихову примену, праћење и унапређивање остварених ефеката. Овај процес у целини треба да буде усмерен не само на учење него и

на подстицање комуникације и интеракције са другим учесницима васпитно-образовног процеса, што може и треба да се позитивно одрази на емоционални и социјални развој ученика (Leicester, 2008; Skidmore, 2004; Villa et al., 2005). Пошто се, осим мера индивидуализације у наставном раду, могу практиковати и индивидуална инструктивна и саветодавна помоћ у учењу и испуњавању школских обавеза, обезбеђивање вршњачке помоћи или асистентске помоћи, пружање здравствене помоћи, материјална подршка и слично, пружање додатне подршке ученицима је у делокругу рада свих стручних профила запослених у школи, али је и веома важна обавеза наставника.

Претходно дате напомене и објашњења имплицирају да примена инклузивног образовања носи са собом промене у раду наставника. У наставку покушаћемо дати одговор на питања у ком смеру и како се мења улога наставника кроз приказ послова и активности које треба наставник да изврши и обавља у раду са другим актерима инклузивног образовања – ученицима са сметњама у развоју, ученицима типичног развоја, колегама наставницима и стручним сарадницима и родитељима ученика са сметњама у развоју.

Рад наставника са осталим актерима инклузивног образовања

Рад наставника са ученицима са сметњама у развоју. Рад наставника са ученицима са сметњама у развоју подразумева широк спектар његових професионалних задатака и одговорности (Rouse, 2008), али је од посебне важности праћење рада и развоја ученика, као и пружање додатне подршке у учењу и примена адекватних приступа у процесу подучавања.

Ради идентификације и уклањања баријера у учењу ученика са сметњама у развоју потребно је планско, систематско и континуира-

но пратити и документовати њихов рад, развој и напредовање. Податке о раду, развоју и напредовању ученика са сметњама у развоју наставници могу прикупљати из различитих извора (Ainscow, 2005; Operti et al., 2009) – од самих ученика, њихових родитеља, вршњака, других наставника и тако даље, и притом могу користити различите поступке, технике и инструменте за прикупљање података (радове ученика, фото, аудио и видео записе активности, чек-листе и протоколе посматрања наставних и других школских активности, протоколе интервјуа и слично).

Додатна подршка ученицима са сметњама у развоју у наставном раду може да се пружа на различите начине и на различитим нивоима: применом индивидуализованог приступа у наставном раду (прилагођавањем методичких решења која се примењују у раду са ученицима, прилагођавањем наставних средстава и дидактичких материјала, као и обезбеђивањем адекватних физичких услова у којима се настава и учење одвијају и услова за комуникацију); прилагођавањем и изменом програма наставног рада (изменом исхода образовног рада и стандарда ученичких постигнућа, садржаја наставе и учења и слично) (Šaljić, Hebib, 2016).

Наставни рад са ученицима са сметњама у развоју подразумева подучавање ученика који имају различите индивидуалне способности и потребе (Forlin et al., 2009; према: Takala et al., 2009). Праксу наставника у учионици потребно је обликовати тако да ученици са сметњама у развоју могу успешно да уче, а да се притом добро осећају у редовним одељењима. Потребно је, стога, да наставници користе различите стратегије подучавања, да индивидуални рад и индивидуализовани приступ подучавању ученика темеље на расположивом искуству ученика и ономе шта они већ знају и шта су способни да ураде (Rouse, 2007). У раду са ученицима са сметњама у развоју у редовним одељењима од наставника

се, дакле, очекује да индивидуалним особеностима и потребама ученика са сметњама у развоју прилагоде програмске садржаје из наставног плана и програма, методе и облике наставног рада, да осмисле, према нивоу захтева и сложености, радне активности и задатке за ову категорију ученика, као и да прилагоде техничке и материјалне услове рада у учионици, односно да прилагоде методички приступ и/или индивидуализују наставу (Mrše, Jerotijević, 2012). Иако наставници немају контролу над свим ресурсима потребним за пружање додатне подршке ученицима са сметњама у развоју, очекује се да на адекватан начин користе све доступне ресурсе.

Рад наставника са ученицима типичног развоја. Инклузивну образовну праксу која подразумева укључивање ученика са сметњама у развоју у редовне установе и редовни систем школовања (Mittler, 2000; према: Ainscow & Kaplan, 2005) треба да одликује креирање подржавајућег окружења у учионици и школи за рад и развој свих ученика (Shaddock et al., 2007), чиме се, као важно, отвара питање рада са ученицима типичног развоја у одељењима и школама у којима се образују и ученици са сметњама у развоју.

Ученици типичног развоја представљају важан ресурс у пружању подршке развоју и напредовању ученика са сметњама у развоју и стога је посебно важно да наставник обрати пажњу на активности усмерене ка овој категорији ученика. Активности наставника у раду са ученицима типичног развоја треба да буду усмерене ка развоју њихове осетљивости за препознавање и уважавање различитости и спремности да прихвате ученике са сметњама у развоју, а све ради развоја позитивних социјалних односа међу вршњацима. Наставник може, на пример, припремањем заједничких активности подстицати социјализацију ученика са сметњама у развоју и истовремено радити на изградњи подстицајне средине за емоционални и социјални раз-

вој свих ученика, односно развоју просоцијалних компетенција ученика које обухватају помагање, дељење, давање, саосећање, подстицање, охрабривање и сарадњу (Ђевић, 2009). Осим тога, применом одређених стратегија подучавања и учења у учионици и ван ње, на пример, кроз кооперативно учење и вршњачко подучавање, као и кроз афирмисање учешћа свих ученика у различитим ваннаставним активностима може се стварати клима међусобног уважавања и прихватања (Fisher et al., 1995; Hunt et al., 1994; Jackson et al., 2000; King Sears, 1997; према: Katz & Mirenda, 2002).

Иако, дакле, на образовање можемо гледати као на „моћно оружје“ којим се могу обезбедити комуникација, сарадња, повезивање и уједињење ученика са сметњама у развоју и ученика типичног развоја (Mowat, 2010; према: Lamport et al., 2012), резултати истраживања показују да у школској пракси ученици са сметњама у развоју често не остварују позитивне социјалне интеракције са вршњацима, да нису социјално прихваћени међу вршњацима и да склапају мање пријатељстава од својих вршњака, ученика типичног развоја (Ђевић, 2015). Стога је битно да наставници начином на који организују и реализују непосредни рад у учионици обезбеде стварање повољнијих услова за развој квалитетних социјалних односа ученика са сметњама у развоју са ученицима типичног развоја (Hunt et al., 2001; Soto et al., 2001; према: Hunt et al., 2003).

Осим наведеног, не треба заборавити да наставници представљају узор и модел понашања ученицима и да својим позитивним ставовима и адекватним обраћањем и комуникацијом са ученицима са сметњама у развоју могу васпитно деловати на ученике типичног развоја. Наставници, такође, могу помоћи ученицима типичног развоја да разумеју специфичне потребе ученика са сметњама у развоју, чиме ће се развијати њихова спремност да их прихвате као

чланове своје заједнице (Fisher et al., 2002; према: Engelbrecht et al., 2005).

Рад наставника са колеџама наставницима и стручним сарадницима. Сарадњу између различитих стручних профила запослених у школи и заједничко учење кроз праксу многи аутори сматрају важном детерминантом успешности реформских процеса усмерених ка примени инклузије у образовању (Ainscow & Sandill, 2010; Darling Hammond & McLaughlin, 1995; Johnson & Bauer, 1992; Pugach & Johnson, 2002; према: Brownell et al., 2006; Friend & Cook, 1990; Giangreco, 1997; Mulholland & O'Connor, 2016; Waldron & McLeskey, 2010; Watkins, 2012).

У савременој школској пракси наставници су усмерени на међусобну сарадњу, између осталог, управо ради успешне примене инклузивног образовања. Активности наставника у раду са колегама наставницима и стручним сарадницима у школи могу се сагледати кроз деловање посебно организованих стручних тимова за инклузивно образовање и за пружање додатне подршке ученицима у учењу и испуњавању школских обавеза.

Наставници као чланови тимова за инклузивно образовање треба да: учествују у активностима које се односе на анализу стања и услова у школи за примену инклузивног образовања; прате тешкоће које се јављају у примени инклузивног образовања; развијају стратегије успешне разраде педагошких профила ученика и израде и примене индивидуалних образовних планова; промовишу примере добре праксе; организују и реализују различите облике стручног усавршавања запослених у школи у области инклузивног образовања; пружају стручну помоћ родитељима ученика којима је потребна додатна подршка итд.

Наставници, као чланови тимова за додатну подршку ученицима, треба да реализују низ активности којима се прилагођавају услови рада у школи потребама и могућностима ученика и

обезбеђује успешно практиковање индивидуализованог приступа у раду са ученицима (размена информација о ученицима, њиховом раду и напредовању, откривање баријера у учењу и развоју ученика, идентификовање ученика којима је потребна додатна подршка, израда и примена индивидуалних образовних планова и сл.). Бројна истраживања показују да наставници у примени инклузивног образовања: најчешће траже савет колега (Stephenson et al., 1999; према: Konza, 2008); кроз различите форме заједничког рада лакше налазе адекватна конкретна решења у раду са ученицима са сметњама у развоју (Golomb & Hammeken, 1996); сарађујући у стручним тимовима, стварају услове за позитивно мењање сопственог рада (Brownell et al., 2006). Тимски рад, наиме, осим рада са ученицима са сметњама у развоју у редовним одељењима и изградње подстицајне климе у учионици и школи за рад и развој свих ученика наставници издвајају као једну од најзначајнијих позитивних промена која се дешава као резултат примене инклузивног образовања (Vujačić i sar., 2015).

Рад наставника са родитељима ученика са сметњама у развоју. За успешну примену инклузије у образовању потребно је да наставници препознају важност сарадње, као и да иницирају и развијају сарадничке односе са родитељима ученика са сметњама у развоју (Davern, 1996; Dennis & Giangreco, 1996; према: Giangreco, 1997) како би остварили добробити за саме ученике (Anderson & Minke, 2007; Bezdak et al., 2010; Turnbull et al., 2007; према: Schult et al., 2016). Резултати истраживања показују да је учешће родитеља у школском раду повезано са школским успехом и нивоом остварености академских постигнућа ученика и развојем позитивних социјалних односа са вршњацима (Newman, 2004; према: Schult et al., 2016). У истраживањима је, такође, показано да постоји позитивна корелација између укључености родитеља ученика са сметњама у развоју у рад школе и емоционал-

ног, социјалног и академског постигнућа њихове деце (Afolabi, 2014).

Активности наставника у сарадњи са родитељима ученика са сметњама у развоју могу се сагледати кроз следеће две димензије: прикупљање информација о ученицима са сметњама у развоју важних за организовање рада у школи; подстицање укључивања родитеља ученика са сметњама у развоју у рад тимова за инклузивно образовање и додатну подршку ученицима. Родитељи ученика са сметњама у развоју се одређују као веома важан извор информација о ученицима (Konza, 2008) и они могу наставницима пружити специфичан поглед на природу и особености своје деце, као што им могу помоћи у откривању баријера у учењу и напредовању и дефинисању најадекватнијих начина прилагођавања наставног и школског рада потребама ученика.

Пошто родитељи ученика имају право и обавезу да буду тачно и правовремено информисани, као и укључени у школски рад, али и да активно учествују у раду школе, наставници треба да упознају родитеље са компонентама и поступцима спровођења инклузивног образовања, посебно са процесом израде и примене индивидуалних образовних планова за ученике са сметњама у развоју. Неопходно је консултовати се са родитељима и индивидуалне образовне планове креирати кроз дијалог и заједнички рад са родитељима ученика (*Guidelines on the Individual Education Plan Process*, 2006; *Inclusion of Students with Special Educational Needs Post-Primary Guidelines*, 2007). Важан задатак наставника је и пружање подршке родитељима ученика са сметњама у развоју да изван школе стварају подстицајно окружење за учење и развој своје деце, јер је извесно да ће ученици бити успешнији када постоји хармонија између очекивања и прилика за учење у школи и код куће (*Open File on Inclusive Education*, 2001). Међутим, да би се на претходно описани начин остваривала са-

радња са родитељима ученика, било би пожељно путем иницијалног образовања и усавршавања наставника радити на преиспитивању њиховог разумевања функције и природе овог процеса и јачању њихове иницијативности за покретање и развијање сарадње између школе и породице (Joksimović i sar., 2012).

На основу датог приказа и анализе можемо слободно изнети оцену да у условима примене инклузивног образовања долази до редефинисања улоге наставника у наставном процесу и школском раду.

Пре свега, уколико се у редовним одељењима заједнички образују ученици са сметњама у развоју и ученици типичног развоја, улога наставника у наставном процесу се, могли бисмо рећи, усложњава. Од наставника се у таквим условима, наиме, очекује да подједнако успешно реализује званични програм наставног рада за ученике типичног развоја и да у раду са ученицима са сметњама у развоју нагласак стави на индивидуализовани процес подучавања и да на адекватан начин пружа потребну додатну помоћ и подршку овим ученицима у настави и ван ње. Усмереност на ученика појединца, на наставу као процес индивидуалног и индивидуализованог учења и напредовања идејно није нов педагошки захтев. Међутим, ако се очекује да се он уважи у непромењеним или незнатно промењеним условима рада у учионици и школи, то се може оценити као „усложњавање“ и „отежавање“ рада наставника.

Уколико имамо на уму стање у нашој школској пракси – коју не одликује култура сарадње и тимског рада унутар институције и између институције и окружења, као и то да наставници можда нису адекватно оспособљени за сараднички и тимски рад са колегама и другим актерима школског рада, онда бисмо могли рећи да је учешће у раду стручних тимова за инклузивно образовање и за додатну подршку ученицима, као и остваривање и развијање специфич-

них видова сарадње са родитељима различитих категорија ученика и даље нов и веома сложен захтев који се поставља пред наставнике.

Осим претходно наведеног, од наставника се очекује и да, у сарадњи са колегама, плански и систематски ради на креирању подржавајућег контекста за учење и развој ученика. Ради се, међутим, о веома сложеном процесу који се односи на преиспитивање и мењање постојеће и изградњу нове и другачије, односно позитивне и подстицајне учионицке и школске климе и културе, што је сасвим сигурно још један веома сложен и изазован задатак за наставнике.

Припремљеност наставника за примену инклузивног образовања

Уколико се крене од оцене да промене у школској пракси зависе од тога како наставници раде, али и како мисле (Fullan & Spiegelbauer, 1991; према: Avissar, 2003), може се закључити да су за изградњу и развој инклузивне школе, осим знања и вештина, важни и професионални ставови и уверења наставника. Стога, припрема наставника за успешну примену инклузивног образовања треба да буде усмерена ка двама следећим подједнако важним циљевима: развој потребног корпуса знања, способности и вештина потребних за професионално деловање у условима инклузивне школске праксе; развој позитивних ставова и уверења о идеји инклузије у образовању као сегменту социјалне правде и једнакости. Иако се процес формирања и развоја професионалних ставова и уверења не одвија засебно и изоловано, већ у јединству са развојем знања, способности и вештина, у наставку, ради прецизније анализе и потребе да се нагласи њихова важност, дајемо издвојене напомене о два наведеним компонентама сложеног процеса припремања наставника за успешну примену инклузивног образовања.

Развој професионалних ставова и уверења наставника о инклузији у образовању и посебно о потреби и могућностима образовања ученика са сметњама у развоју у редовним установама су важни фактори успешности практичне примене овог приступа образовању (Avramidis & Norwich, 2002; Suleymanov, 2015). Прихватање филозофије инклузивног образовања подразумева да наставници верују у васпитљивост све деце и у то да сва деца могу да уче (Rouse, 2007), да прихватају и поштују различитости међу ученицима и да их виде као вредност, а не као препреку у образовању (Carrington & Robinson, 2004, према: Wah, 2010). Међутим, нека истраживања показују да чак и у условима када исказују начелно позитиван став према инклузивном образовању, наставници у већини не показују спремност да раде у одељењима у која су укључена деца са сметњама у развоју изузев ако се не ради о деци са блажим физичким недостацима (Campbell et al., 2003). Стога, развој (а можда је могуће рећи и преиспитивање) професионалних ставова и уверења треба да представља један од кључних циљева и сегмената садржаја иницијалног образовања и стручног усавршавања наставника, јер наставници треба да „знају да раде“ у инклузивној школи и да прихватају и верују у концепт образовне инклузивности (Rouse, 2007). Да би дошло до промене ставова наставника према образовању ученика са различитим сметњама у редовним установама и у условима инклузије, потребно им је током процеса формалног образовања и стручног усавршавања пружити комбинацију формалних инструкција са структурираним практичним, искуственим учењем које ће се заснивати на контакту и раду са особама са сметњама у развоју. Притом, треба имати на уму да овакав приступ неће резултирати само развојем знања и променом става према појединачној сметњи (у зависности од тога коју сметњу имају особе са којима се долазило у контакт и имало практично, радно искуство), већ и

према сметњама у развоју уопште (Campbell et al., 2003). За преиспитивање и развој професионалних ставова и уверења наставника важно је, међутим, знати да се она морају посматрати у узрочно-последичној повезаности са иновативним променама у наставном и школском раду – иновирање наставног и школског рада доприноси развоју позитивних ставова наставника према инклузивној образовној пракси, а ставови наставника представљају основу успешне имплементације жељених промена (Ђевић, 2009).

Образовање наставника за усјешну примену инклузивног образовања. С обзиром на то да се припремљеност наставника посматра као кључна детерминанта успеха покрета инклузије у образовању (Blanton et al., 2011; Forlin & Sin, 2010), образовање наставника за професионално деловање у инклузивној школској пракси један је од приоритета образовних политика и истовремено један од изазова у функционисању савремених школских система (Blanton et al., 2011; Forlin et al., 2011; Graciano, 2008; према: Sharma et al., 2013). Наиме, ако се наставници не осећају добро припремљени за суочавање са новим задацима и захтевима, може се код њих јавити осећај безнадежности и фрустрираности. У нашем школском систему, на пример, у првим годинама примене инклузивног образовања мере образовне политике нису биле праћене одговарајућим променама у образовању наставника ради њихове преоријентације на другачији концепт образовања, као ни обезбеђивањем одговарајућих услова и потребних ресурса за инклузивну школску праксу. Стога су се тешко и споро мењали негативни ставови наставника према инклузивном образовању посебно када им је недостајало искуства у непосредном раду са ученицима са сметњама у развоју (Kalyva et al., 2007). Наставници су чак били склони да негативно перципирају промене којима се приступило, наглашавајући да је применом инклузивног образовања дошло до већег оптерећења наставника административним обавезама, а да

притом нису креирани потребни услови у школи за другачију праксу нити су обезбеђене довољне подршка и помоћ практичарима (Vujačić i sar., 2015).

Ако се узме у обзир чињеница да процес инклузије одликује развојност, тј. да овај процес подразумева стално трагање за бољим начинима прилагођавања наставног и школског рада различитостима ученика (Ainscow, 2005; Ainscow & Miles, 2008), онда образовање наставника за примену инклузивног образовања треба да се одвија током иницијалног образовања, али и кроз процес континуираног стручног усавршавања, а циљ оба процеса треба да буде развој, како теоријских, тако и функционалних, практично применљивих знања (Forlin, 2010), односно развој компетенција потребних за успешно практично деловање.

Иако са широм практичном применом инклузивног образовања у политици и пракси функционисања савремених школских система долази до промена у систему образовања будућих наставника тако што се све већа пажња поклања тематици инклузивног образовања (Spasenović, Matović, 2015), и даље су приметне разлике које се испољавају у мери и форми њене заступљености у целини студијских програма између различитих школских система (*Teacher Education for Inclusion – International Literature Review*, 2010; према: Spasenović, Matović, 2015). Досад је, наиме, доминантно било решење које подразумева стављање фокуса на стицање и проширивање знања о карактеристикама различитих категорија ученика, начинима идентификовања ученика којима је потребна додатна подршка, наставним стратегијама које су одговарајуће у раду са појединим категоријама ученика са сметњама у развоју, начинима процене и праћења рада и напредовања ученика и сл. Иако неопходна, наведена знања нису довољна за успешно професионално деловање у инклузивној школској пракси. Због великог јаза који се јавља између ни-

воа стеченог знања и нивоа практичног деловања (Rouse, 2007) све више се препознаје важност развоја функционалних знања, знања која се могу практично применити, као и вредност знања развијеног кроз рад и практично искуство.

Померањем фокуса у наведеном правцу и у сегменту иницијалног образовања и у области стручног усавршавања дошло би, могуће, и до смањења забринутости коју показују наставници и осећаја некомпетентности за примену инклузивног образовања (Forlin, 2001). Резултати бројних истраживања показују да се наставници не осећају довољно компетентним за примену инклузивног образовања (Carol et al., 2003; Gould & Vaughn, 2000; Schumm & Vaughn, 1992; према: Konza, 2008; Gera & Kovačević, 2010; Florian & Rouse, 2009; Macura Milovanović, Villegas, 2007, према: Lazarević & Kopas Vukašinić, 2013; Rajović, Jovanović, 2010) и да су притом посебно забринуте да током наставе и рада са ученицима са сметњама у развоју не запоставе ученике типичног развоја (Forlin, 2001). Наиме, уколико образовање ученика са сметњама у развоју у редовним одељењима није праћено потребним модификацијама наставног програма и прилагођавањем методичких приступа у настави различитим категоријама ученика, тј. применом мера индивидуализације, дешаваће се да наставници више времена и бројније инструкције посвете и усмере ка ученицима са сметњама у развоју на могућу штету ученика типичног развоја (Cameron, 2014). Пошто осећај некомпетентности представља извор стреса за наставнике, важно је идентификовати аспекте рада наставника у контексту инклузивне школске праксе у којима они осећају највећу несигурност и обезбедити им адекватну обуку и изворе стручне помоћи и подршке у раду.

На основу свега претходно реченог може се закључити да припремљеност наставника за успешну примену инклузивног образовања

може бити једино продукт иницијалног образовања и стручног усавршавања наставника које је конципирано и реализовано тако да се обезбеди развој компетенција наставника за професионално деловање у инклузивној школској пракси, али и одговарајући систем професионалних ставова и уверења о инклузији у образовању. Осим тога, наставницима је потребно омогућити да се стално професионално развијају током рада и пружати им стручну помоћ и подршку посебно у сегментима рада који им представљају највеће проблеме, изазове са којима се треба суочити и могуће изворе стреса. У таквим условима потврдиће се повезаност компетентности наставника, његових професионалних ставова и уверења са успешношћу наставника у практичном раду (Sharma & Sokal, 2015). Ниво успешности наставника у инклузивној школској пракси зависиће, дакле, од: програма припреме за практичну примену инклузивног образовања; нивоа познавања политике инклузије и законске основе њене практичне примене; претходног искуства и интеракција са особама са сметњама у развоју; степена сигурности у подучавању особа са сметњама у развоју; практичног искуства и практичне обуке у раду са ученицима са сметњама у развоју (Logeman et al., 2013). Да би се развијала инклузивна школска пракса, потребно је да се развој знања и теоријске основе професионалног деловања наставника (*глава*) дешава у спрези са развојем етичких принципа, професионалних ставова и уверења (*срце*), као и са применом техничких и практичних вештина неопходних за остваривање кључних компоненти професионалне улоге (*руке*) (Rouse, 2010; према: Logeman et al., 2013).

Иницијално образовање и стручно усавршавање наставника у контексту примене инклузивног образовања различито је конципирано и организовано у различитим школским системима. Ове разлике односе се на начин на који се претходне три компоненте повезују, што резултира и различитим нивоом и квалитетом при-

премљености наставника за примену инклузивног образовања.

Међутим, уколико се, без обзира на специфичности различитих школских система и доминантне концепције и актуелне праксе образовања наставника као њихових подсистема, жели развијати и у ширим оквирима практично примењивати модел ефективног оспособљавања наставника за инклузивну школску праксу, онда би се требало кретати у правцу развоја наставника као рефлексивних практичара. Рефлексивна пракса, наиме, подразумева повезивање мишљења и деловања – она заправо представља процес промишљања о сопственом деловању и ревидирања властитог професионалног искуства (Radulović, 2011). Рефлексивна пракса, односно промишљање о сопственој пракси, одвија се: праћењем и анализом реализованих активности, довођењем у везу са теоријским сазнањима, поређењем са добрим примерима из праксе...; разрадом идеја о могућим променама у сопственом раду (Bullough & Gitlin, 1995); освешћивањем и преиспитивањем сопствених концепата о наставном раду, о улози наставника... Конкретније, у контексту инклузивног образовања рефлексивна пракса пружа наставницима прилику да: боље сагледају предности и ограничења (изазове) постојеће инклузивне школске праксе; преиспитају и унапреде квалитет сопственог наставног рада са различитим категоријама ученика; развију сарадњу са колегама и препознају вредност тимског рада ради размене и развоја знања и искуства и формирања и редефинисања професионалних ставова и уверења о инклузивном образовању; освесте и преиспитају сопствене имплицитне теорије о настави и улози наставника.

Имплицитне теорије наставника, које бисмо могли одредити као оквир у којем се остварује сопствена пракса, а који је дефинисан склопом вредности и ставова који обликују разумевање процеса наставног рада и улоге наставни-

ка (Slunjski, 2011), могу представљати препреку практичној примени другачијих приступа образовању (попут инклузивног образовања). Наиме, уколико се имплицитне теорије наставника разликују од теоријских полазишта на којима се темеље нови и другачији приступи и/или концепти који се покушавају имплементирати у школску праксу, доћи ће вероватно до раскорака или јаза између „службене теорије“, коју чини садржај законских и програмских докумената на основу којих се одвија рад у школи, и професионалних принципа и вредности које наставник следи у свом раду у учионици.

Стога, саставни део припремања наставника за инклузивно образовање треба да чини и оспособљавање наставника за саморефлексију, односно за планско, систематско и континуирано пролажење кроз процес преиспитивања и мењања сопствених професионалних ставова и уверења и освешћивање и развој сопствених имплицитних теорија.

Закључак

Примена инклузије у образовању једна је од кључних одлика функционисања, али и пра-

вац реформисања савремених школских система. У условима развоја инклузивне школске праксе сасвим извесно долази и до редефинисања улоге наставника – пред наставнике се постављају нове или другачије обавезе и захтеви, „отварају“ нови изазови у професионалном деловању, посебно у непосредном раду са другим актерима инклузивног образовања.

Да би наставници успешно одговорили на захтеве које њихова редефинисана професионална улога подразумева, неопходно је да буду адекватно припремљени. Образовање наставника – иницијално образовање и стручно усавршавање – важна је претпоставка њиховог успешног практичног деловања и једна од кључних детерминанти успешне практичне примене инклузије у образовању. Стога је неопходно пажљиво конципирати и развијати систем образовања наставника који ће бити усмерен ка развоју потребних компетенција наставника, али и професионалних ставова и уверења и имплицитних теорија наставника о настави и професионалној улози, које су такође одређујући фактор и саставни елемент инклузивне културе, политике и праксе школског рада.

Литература

- Afolabi, O. E. (2014). Parents involvement in inclusive education: An empirical test for the psycho-educational development of learners with special educational needs (SENs). *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*. 6 (10), 196–208. DOI: 10.5897/IJEAPS2014.0364.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*. 6 (2), 109–124. DOI: 10.1007/s10833-005-1298-4.
- Ainscow, M. & Kaplan, I. (2005). Using evidence to encourage inclusive school development: possibilities and challenges. *Australasian Journal of Special Education*. 29 (2), 106–116. DOI: 10.1017/S103001120002529X.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*. 38 (1), 15–34. DOI: 10.1007/s11125-008-9055-0.
- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*. 14 (4), 401–416. DOI: 10.1080/13603110802504903.

- Anderson, K. J. & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*. 100 (5), 311–323. DOI: 10.3200/JOER.100.5.311-323.
- Avissar, G. (2003). Teaching an inclusive classroom can be rather tedious: An international perspective, Israel, 1998–2000. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 3 (3), 154–161.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Inclusion in action: An in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education*. 6 (2), 143–163. DOI: 10.1080/13603110010017169.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*. 17 (2), 129–147. DOI: 10.1080/08856250210129056.
- Blanton, L. P., Pugach, M. C. & Florian, L. (2011). *Preparing General Education Teachers to Improve Outcomes for Students with Disabilities*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education and National Council for Learning Disabilities. Retrieved January 10, 2017 from www: [https://www.nclد.org/wp-content/uploads/2014/11/aacte_nclд_recommendation.pdf](https://www.nclد.org/wp-content/uploads/2014/11/aacte_nclد_recommendation.pdf).
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion, Developing Learning and Participation in Schools*. London: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brownell, M. T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N. & Vanhover, S. (2006). Learning from collaboration: The role of teacher qualities. *Exceptional Children*. 72 (2), 169–185. Retrieved January 10, 2017 from www: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?DOI=10.1.1.466.5862&rep=rep1&type=pdf>.
- Bullough, R. V. & Gitlin, A. (1995). *Becoming a student of teaching: Methodologies for exploring self and school context*. New York: Garland Press.
- Cameron, D. L. (2014). An examination of teacher-student interactions in inclusive classrooms: teacher interviews and classroom observations. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 14 (4), 264–273. DOI: 10.1111/1471-3802.12021.
- Campbell, J., Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. 28 (4), 369–379. DOI: 10.1080/13668250310001616407.
- Đević, R. (2009). Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 41 (2), 367–382. DOI: 10.2298/ZIPI0902367D.
- Đević, R. (2015). *Socijalna interakcija učenika sa smetnjama u razvoju u osnovnoj školi* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E., Kitching, A. & Eloff, I. (2005). Parents' experiences of their rights in the implementation of inclusive education in South Africa. *School Psychology International*. 26 (4), 459–477. DOI: 10.1177/0143034305059021.
- Giangreco, M. F. (1997). Key lessons learned about inclusive education: Summary of the 1996 Schonell Memorial Lecture. *International Journal of Disability, Development and Education*. 44 (3), 193–206. Retrieved January 10, 2017 from www: [http://www.uvm.edu/~cdci/archives/mgiangre/IJDDE9744\(3\)193-206.pdf](http://www.uvm.edu/~cdci/archives/mgiangre/IJDDE9744(3)193-206.pdf).
- Gokdere, M. (2012). A comparative study of the attitude, concern, and interaction levels of elementary school teachers and teacher candidates towards inclusive education. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 12

- (4), 2800–2807. Retrieved January 10, 2017 from www: <http://www.kuyeb.com/pdf/en/cdceb970143fbed3ec43b772780766e9e9een.pdf>.
- Golomb, K. & Hammeken, P. (1996). Grappling with inclusion confusion? *Learning*. 24 (4), 48–51.
 - *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All* (2005). Paris: UNESCO.
 - *Guidelines on the Individual Education Plan Process* (2006). Dublin: Stationery Office, Nacional Council of Special Education.
 - Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*. 43 (3), 235–245. DOI: 10.1080/00131880110081017.
 - Forlin, C. (2010). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. 14 (7), 649–653. DOI: 10.1080/13603111003778353.
 - Forlin, C. & Sin, K. (2010). Developing support for inclusion: A professional learning approach for teachers in Hong Kong. *International Journal of Whole Schooling*. 6 (1), 7–26.
 - Friend, M. & Cook, L. (1990). Collaboration as a predictor for success in school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 1 (1), 69–86.
 - Hannes, K., Von Arx, E., Christiaens, E., Heyvaert, M. & Petry, K. (2012). Don't pull me out!? Preliminary findings of a systematic review of qualitative evidence on experiences of pupils with special educational needs in inclusive education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 69, 1709–1713. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.12.118.
 - Hornby, G. (2012). Inclusive education for children with special educational needs: A critique of policy and practice in New Zealand. *Journal of International and Comparative Education*. 1 (1), 52–60. DOI: 10.1080/1034912X.2011.598678.
 - Hunt, P., Soto, G., Maier, J. & Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional children*. 69 (3), 315–332. DOI: 10.1177/001440290306900304.
 - *Inclusion of Students with Special Educational Needs Post-Primary Guidelines* (2007). Dublin: Stationery Office, Department of Education and Science.
 - *Inkluzivno obrazovanje: put razvoja – Nacionalni izveštaj Republike Srbije* (2008). Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
 - Joksimović A., Vujačić, M., Stanković, D. (2012). Implicitne pedagogije nastavnika i njihova inicijativa za saradnju sa roditeljima. *Nastava i vaspitanje*. 61 (3), 432–446.
 - Kalyva, E., Gojković, D. & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*. 22 (3), 30–35. Retrieved August 01, 2018 from www: <https://eric.ed.gov/?id=EJ814506>.
 - Katz, J. & Miranda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits. *International Journal of Special Education*. 17 (2), 14–24. Retrieved January 10, 2017 from www: <https://achieve.lausd.net/cms/lib08/CA01000043/Centricity/domain/168/research%20you%20can%20use/Education%20Benefits%20of%20Inclusion%20for%20Disabled%20and%20Non-Disabled%20Students.pdf>.

- Konza, D. (2008). Inclusion of students with disabilities in new times: Responding to the challenge. In: Kell, P., Vialle, W., Konza, D. & Vogl, G. (Eds.). *Learning and the Learner: Exploring Learning for New Times* (39–64). Wollongong: Faculty of Education, University of Wollongong.
- Lamport, M. A., Graves, L. & Ward, A. (2012). Special needs students in inclusive classrooms: The impact of social interaction on educational outcomes for learners with emotional and behavioral disabilities. *European Journal of Business and Social Sciences*. 1 (5), 54–69. Retrieved January 10, 2017 from www: <http://www.ejbss.com/Data/Sites/1/augustissue/ejbss-12-1134-specialneedsstudents.pdf>.
- Lazarević, E. & Kopas Vukašinović, E. (2013). The Role and Place of Parents of Children with Disabilities in Inclusive Education in Serbia. *International Journal about Parents in Education*. 7 (2), 69–78. Retrieved January 10, 2017 from www: <http://www.ernape.net/ejournal/index.php/ijpe/article/viewfile/268/192>.
- Leicester, M. (2008). *Creating an Inclusive School: Ideas in Action*. London: Continuum International Publishing Group.
- Loreman, T., Sharma, U. & Forlin, Ch. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*. 38 (1), 27–44. DOI:10.14221/ajte.2013v38n1.10.
- Mrše, S., Jerotijević, M. (2012). *Priručnik za planiranje i pisanje individualnog obrazovnog plana*. Beograd: DILS projekat i Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
- Mulholland, M. & O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: Perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education*. 20 (10), 1070–1083. DOI: 10.1080/13603116.2016.1145266.
- *Open File on Inclusive Education* (2001). Paris: UNESCO.
- Opertti, R., Brady, J. & Duncombe, L. (2009). Moving forward: Inclusive education as the core of education for all. *Prospects*. 39 (3), 205–214. DOI: 10.1007/s11125-009-9112-3.
- *Policy Guidelines on Inclusion in Education* (2009). Paris: UNESCO.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Rajović, V. (2004). *Psiho-socijalne determinante razvoja i učenja mentalno retardirane dece*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Rajović, V., 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. DOI: 10.5937/PsIstra1001091R.
- Rouse, M. (2007). Enhancing effective inclusive practice: Knowing, doing and believing. *Kairaranga*. 7, 8–13. Retrieved January 10, 2017 from www: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ914595.pdf>.
- Rouse, M. (2008). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education? *Education in the North*. 16 (1), 1–20. Retrieved January 10, 2017 from www: <https://www.abdn.ac.uk/eitn/documents/issue16/EITN-1-Rouse.pdf>.
- Schultz, T. R., Sreckovic, M. A., Able, H. & White, T. (2016). Parent-Teacher Collaboration: Teacher Perceptions of What is Needed to Support Students with ASD in the Inclusive Classroom. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*. 51 (4), 344–354. Retrieved January 10, 2017 from www:

http://www.daddcec.org/Portals/0/CEC/Autism_Disabilities/Research/Publications/Education_Training_Development_Disabilities/etadd_2016/Schultz.PDF

- Shaddock, A. J., Giorcelli, L. & Smith, S. (2007). *Students with Disabilities in Mainstream Classrooms: A Resource for Teachers*. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Sharma, U., Forlin, C., Deppeler, J. & Yang, G. X. (2013). Reforming teacher education for inclusion in developing countries in the Asia Pacific region. *Asian Journal of Inclusive Education*. 1 (1), 3–16. Retrieved January 15, 2017 from www: <http://ajie-bd.net/wp-content/uploads/2016/08/sharma.pdf>.
- Sharma, U. & Sokal, L. (2015). The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: an international comparison. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 15 (4), 276–284. DOI:10.1111/1471-3802.12043.
- Skidmore, P. (2004). *Inclusion: The Dynamic of School Development*. Maidenhead: Open University Press.
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja. Istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Spasenović, V., Matović, N. (2015). Pripremljenost nastavnika razredne i predmetne nastave za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. *Nastava i vaspitanje*. 64 (2), 207–222. DOI: 10.5937/nasvas1502207S.
- Stojić, T. (ur.) (2007). *Vodič za unapređivanje inkluzivne obrazovne prakse*. Beograd: Fond za otvoreno društvo.
- Stubbs, S. (2002). *Inclusive Education, Where there Are Few Resources*. Oslo: The Atlas Alliance.
- Suleymanov, F. (2015). Issues of inclusive education: Some aspects to be Considered. *Electronic Journal for Inclusive Education*. 3 (4), 1–23. Retrieved January 15, 2017 from www: <https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1175&context=ejie>.
- Šaljić, Z., Hebib, E. (2016). Uloga pedagoga u pružanju dodatne podrške učenicima. *Pedagogija*. 71 (1), 25–36.
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Tormanen, M. (2009). Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*. 36 (3), 162–173. Retrieved January 15, 2017 from www: <http://users.jyu.fi/~makaku/Article3.pdf>.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Van der Klift, E., Udis, J., Nevin, A. I., Kunc, A., Kluth, P. & Chapple, J. W. (2005). Questions, concerns, beliefs, and practical advice about inclusive education. In: Villa, R. A. & Thousand, J. S. (Eds.). *Creating an Inclusive School* (2nd ed.) (169–193). Alexandria: ASCD.
- Vujačić, M., Lazarević, E., Đević R. (2015). Inkluzivno obrazovanje: od zakonske regulative do praktične realizacije. *Teme*. 34 (1), 231–247.
- Wang, H. L. (2009). Should all students with special educational needs (SEN) be included in mainstream education provision? A critical analysis. *International Education Studies*. 2 (4), 154–161. DOI: 105539/ies.v2n4p154.
- Wah, L. L. (2010). Different strategies for embracing inclusive education: A snap shot of individual cases from three countries. *International Journal of Special Education*. 25 (3), 98–109. Retrieved January 15, 2017 from www: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ909040.pdf>.
- Waldron, N. L. & McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 20 (1), 58–74. DOI: 10.1080/10474410903535364.

- Watkins, A. (2012). *Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

Summary

Contemporary school systems are in the process of reform the aim of which is, among other things, the development of inclusive policies and educational practice. The development of inclusive educational practice implies introducing changes in the school structure and organisation, the conception and realisation of teaching and school activities, as well as changes in teachers' work. The changes in the way teachers work refer, among other things, to a specific number of new assignments and activities that should be carried out in direct cooperation with other key actors in inclusive education. The paper presents an overview of teachers' activities and assignments that are stated in expert sources as particularly important in working with students with disabilities, students of typical development, fellow teachers, other experts in the school system, and parents of students with disabilities. Based on the overview, the authors point out that the development of the practice of education of students with disabilities in regular schools, as an important component of inclusive education, implies a redefinition of the role of teachers in the teaching process and school work. A separate section in the paper is dedicated to the explanation of the relevance of preparing teachers to act successfully in schools and the importance of teacher training for inclusive education that should also involve the rethinking and changing teachers' professional attitudes and beliefs.

Keywords: *inclusive education, inclusive school practice, the role of teachers, teachers' work with different actors in inclusive education.*