

Mednarodna konferenca

EDUizziv

»Aktualni pristopi poučevanja in vrednotenja znanja«



22.-24. februar 2023

Organizator

EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

Mednarodna konferenca EDUizziv

»Aktualni pristopi poučevanja in vrednotenja znanja«

Zbornik prispevkov

22.-24. februar 2023

Uredniški odbor: mag. Mojca Orel, dr. Miguel Ángel Queiruga Dios, dr. sc. Jasminka Brala-Mudrovčič, dr. sc. Josip Miletić, Stanislav Jurjevčič, Tina Šetina.

Programski in organizacijski odbor: mag. Mojca Orel (Vodja programskega in organizacijskega odbora), dr. Miguel Ángel Queiruga Dios, doc. dr. sc. Jasminka Brala Mudrovčič, Sebastjan Abbad, mag. Igorcho Angelov, Erika Božič, Polona Cimerman, Mojca Flajs, Maja Glavič, Mojca Jerala, Stanislav Jurjevčič, Marjana Jus, Barbara Kalan, Blanka Karanjac, Valentina Kobal, Olga Koplan, dr. Sabina Krajnc Dular, Anja Kržič, dr. Ana Logar, Tina Mlakar, Aleš Miklič, doc. dr. sc. Josip Miletić, Nika Ostan, Janja Pust, Tina Šetina, Božena Šmirmaul, Veronika Tepež, Darja Užmah.

Jezikovni pregled:

Za jezikovno neoporečnost so odgovorni avtorji prispevkov.

Založil:

EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

Kraj in datum izdaje:

Ljubljana, Marec 2023, Spletna konferenca

Elektronska izdaja.

Spletna lokacija publikacije: <http://www.eduvision.si/zbornik-prispevkov>

Publikacija je brezplačna.

Slika na naslovnici: Vir lasten (2022).

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili
v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

[COBISS.SI-ID 149710851](#)

ISBN 978-961-95939-6-7 (PDF)

KAZALO

PREDGOVOR	6
KONFERENČNI ODBORI	7
UPORABA VIDEOPOSNETKOV IN SODOBNIH TEHNOLOGIJ V IZOBRAŽEVANJU	9
IKT – rešitev, nadloga ali nuja v šolah	10
Kako bo umetna inteligenca spremenila način poučevanja	18
Izobraževanje mladih o kibernetiki varnosti s pomočjo kratkih videoposnetkov na družabnih omrežjih	24
Videoposnetki za izdelavo seminarske naloge pri informatiki in kemijski informatiki	33
Uporaba aplikacije Animaker kot pomoč pri učenju	41
Motivacija učencev osnovnih šol za področji računalništva in elektrotehnike.....	50
Učimo se Scratch s pomočjo videoposnetkov v Active Presenter-ju	63
Uporaba video pripomočkov pri pouku športa	67
Ogledalo z zamikom v športu	74
Uporaba IKT pri urah športne vzgoje pri TŠC dijakih	80
Pouk športne vzgoje na daljavo z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije.....	85
You Tube pri pouku književnosti v srednji šoli.....	93
Krmarimo naprej: učinkovito poučevanje tujega jezika s pomočjo IKT v pokovidni dobi.....	101
Uporaba pesmi iz videoposnetka pri ocenjevanju angleščine v prvem razredu	111
Videoposnetki pri glasbeni umetnosti v prvem triletju.....	119
Geografija svetovnega prvenstva v Katarju ob podpori video vsebin	129
Uporaba videoposnetkov za vizualni prikaz tehnoloških procesov pri poučevanju	137
SODOBNI PRISTOPI IN IZZIVI V POUČEVANJU	145
Prehranjevalne navade mladih nekoč in danes	146
Samostojno raziskovanje otrok v naravoslovnem kotičku	159
Teachers and the Quality of Education.....	167
Tim pri pouku	174
Primerjava dela v tandemu v vrtcu in v šoli	182
Pomen sodelovanja v timu za organizacijo projektov na Gimnaziji Kranj	190
Predstava in likovni izdelki kot spodbudni načini razvijanja socialnih veščin in timskega dela dijakov.....	198
Gledališki maraton – timski izziv	212
»Resnica dvoma«.....	220
Miške v siru - Projektno učno delo	229
Leto športa za vse življenje.....	237
Projekt »Naj športnik in naj športnica šole«: dodatna motivacija za gibalno aktivnost	245
Struktura pouka na daljavo v četrtem razredu osnovne šole – primer iz prakse.....	253
Vrednotenje znanja na podlagi učenčevega portfelja	262

IZZIVI V POUČEVANJU JEZIKA IN KNJIŽEVNOSTI	270
Spodbujanje bralne motivacije pri učencih.....	271
Bralno razumevanje učencev s posebnimi potrebami pri urah dodatne strokovne pomoči.....	282
Brain gym - velike pisane črke	290
Obravnava domačega branja Hamlet z orodji za razmišljanje Edwarda de Bona	295
VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ in POUČEVANJE V ZUNANJEM OKOLJU	302
Inovativne metode poučevanja strokovnih vsebin s področja trajnostnega razvoja in gradnja mehkih veščin v srednji šoli	303
Živimo, kar učimo, in učimo, kar živimo	312
Igralnica v naravi	321
Zimski tabor z učenci posebnega programa vzgoje in izobraževanja.....	330
Gimnazijci berejo pravljice predšolskim otrokom – izobraževanje za trajnostni razvoj.....	337
KOMUNIKACIJA IN RAZVOJ OSEBNOSTI.....	346
Nastavnici i inkluzivna nastava usmerena na učenika.....	347
The new form of socialization in the modern family.....	357
Motivacija in dobro počutje na delovnem mestu učitelja	368
Razmišljanje o samozaupanju, spoštovanju in ljubezni v šestem razredu.....	376
Mehke veščine – priložnost za osebno rast in pomoč dijakom.....	394
Razvoj mehkih veščin za konstruktivno reševanje konfliktov med učenci prve triade osnovne šole	403
Dramatizacija – priložnost za krepitev mehkih veščin	410
Kako v šoli razvijamo čustveno inteligenco otrok?.....	420
Razvijanje čustvene inteligence pri pouku književnosti.....	428
Razvijanje spretnosti aktivnega poslušanja in pripovedovanja pri učencih.....	438
Spodbujanje medsebojne komunikacije med učenci	446
Razvoj kompetenc spletne komunikacije pri učencih.....	454
Terapevtske karte kot pripomoček za vzpostavitev pogovora.....	463
Razpoloženske kartice in čuječnost dijakov	475
Čuječnost v razredu	482
Stres v šolstvu in kako se z njim spopadati	490
Proti stresu s pomočjo čuječnosti in drugimi oblikami sproščanja pri delu učitelja praktičnega pouka.....	499
Stres pri dijakih nogometnega oddelka Dijaškega doma Gimnazije Šiška.....	507
Perfekcionizem in anksioznost v srednji šoli.....	515
Soočanje s stresom in z anksioznostjo – celostni pristop pri delu z razredom	522
Gibalna aktivnost za boljše duševno zdravje pri mladih	531
Bralna anksioznost in bralci začetniki – kaj lahko naredimo?.....	538
Joga v angleški učilnici za premagovanje tesnobe – aktivnost na svetovni dan Zemlje	546
Podpora in pomoč staršem otroka z avtističnimi motnjami.....	552
Izzivi poučevanja otrok z motnjo avtističnega spektra.....	560

SODOBNI PRISTOPI IN IZZIVI (povzetki)	568
Slomljeni krugovi za početak	569
Suradnja u projektnoj nastavi s Book Creator	570
IKT u STEAMu	571
Digitalizacija morala i slobode- ostani svoj!	572
Strava - primjena mobilne aplikacije u redovitoj nastavi tjelesne i zdravstvene kulture.....	573
Učenje i poučavanje uz pomoć Loomena	574
OKROGLA MIZA 1	576
Rad s djecom s teškoćama u razvoju (Delo z otroki z motnjami v razvoju).....	577
OKROGLA MIZA 2	579
Modern Approaches to Teaching the Coming Generations (Sodobni pristopi poučevanja prihodnjih generacij).....	580

Nastavnici i inkluzivna nastava usmerena na učenika¹

Teachers and Student-Oriented Inclusive Teaching

Branka Jablan

*Univerzitet u Beogradu
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
brankajablan@fasper.bg.ac.rs*

Abstract

Obrazovna inkluzija je složen proces koji uključuje mnoge aspekte vezane za sistemske i organizacione aktivnosti. U sprovođenju inkluzije kompleksna i zahtevna uloga nastavnika se navodi kao jedan od najvažnijih faktora. Od nastavnika se pre svega očekuje da razume inkluzivne vrednosti, a zatim i inkluzivno obrazovanje i ima pozitivan stav prema različitostima; da podržava sve učenike i podstiče njihovo obrazovanje; da saraduje sa drugim profesionalcima i bude reflektivni praktičar spreman na kontinuirano usavršavanje. Bez kvalifikovanih, kompetentnih i motivisanih nastavnika nije moguće razviti inkluzivnu kulturu i inkluzivno obrazovanje. Kada je u pitanju uključivanje dece sa smetnjama u razvoju, rezultati studija i istraživanja ukazuju da se značajan broj nastavnika ne oseća spremnim za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja i da školske zajednice sporo razvijaju inkluzivni obrazovni etos. Cilj rada je predstaviti rezultate istraživanja u vezi sa osnovnim vrednostima profesionalnog razvoja nastavnika i nastave usmerene prema učeniku sa smetnjama u razvoju.

Ključne reči: inkluzija, inkluzivno obrazovanje, učenici, vrednosti.

Summary

Educational inclusion is a complex process that includes many aspects related to systemic and organizational activities. In implementing inclusion, the complex and demanding role of teachers is cited as one of the most important factors. Primarily, teachers are expected to understand inclusive values and inclusive education, to have positive attitude towards diversity, to support all students and encourage their education; to collaborate with other professionals and be a reflective practitioners ready for continuous improvement. Without qualified, competent and motivated teachers, it is not possible to develop inclusive culture and inclusive education. When it comes to the inclusion of children with developmental disabilities, study results indicate that a significant number of teachers do not feel ready to implement inclusive education and that school communities are slow in developing inclusive educational ethos. The aim of the paper is to present the results of research related to the basic values of teachers' professional development and teaching aimed at students with developmental disabilities.

Keywords: inclusion, inclusive education, students, values.

¹ Rad je proistekao iz projekta "Kreiranje protokola za procenu edukativnih potencijala dece sa smetnjama u razvoju kao kriterijuma za izradu individualnih obrazovnih programa dece sa smetnjama u razvoju" i "Socijalna participacija osoba sa intelektualnom ometenošću", čiju realizaciju je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije (evid. broj 451-03-47/2023-01/ 200096).

1. Uvod

Inkluzivno obrazovanje se može definisati kao kvalitetno obrazovanje za sve i predstavlja odgovor na društveno isključivanje i marginalizaciju društvenih grupa (Ainscow & Miles, 2008). Inkluzivno obrazovanje počiva na uverenju da deci sa smetnjama u razvoju i deci iz drugih osetljivih grupa treba omogućiti i pružiti jednake šanse za učenje, participaciju i razvoj njihovih sposobnosti u redovnom sistemu vaspitanja i obrazovanja.

Osnovno polazište inkluzivne filozofije je da postojanje detetovih teškoća ne sme da predstavlja problem u obrazovnom sistemu, već bogatstvo na temelju koga svi treba da uče o ravnopravnosti i različitosti. Takvo polazište je u skladu sa pedagoškom idejom o individualnosti, jedinstvenosti i neponovljivosti svakog učenika (Jablan, 2015; Marinković i Kundačina, 2012). Stvaranje uslova za kvalitetno inkluzivno obrazovanje podrazumeva i promenu mišljenja o tome kako bi škole trebalo da budu organizovane, i posebno kako da se odvija proces učenja (Rubie-Davies, 2007). Prema Jokić (2021) na nivou škole treba obuhvatiti širok spektar aktivnosti koji podrazumeva da se nastavna praksa zasniva na diferenciranom pristupu i individualizaciji, različitim vidovima podrške usmerene prema učenicima, roditeljima, profesionalnom razvoju nastavnika, obezbeđivanju finansijskih i ljudskih resursa i samoevaluaciji obrazovnih institucija.

Promišljajući o formuli za obrazovnu inkluziju, Mičel (Mitchell, 2014) predlaže da ona bude zbir većeg broja sabiraka koji čine postojanje vizije, uključenost, prihvatanje, prilagođeni nastavni plan i program, prilagođeni pristupi u radu, podrška, resursi i dobro liderstvo. Da bi bila uspešna, svi sabirci treba da budu obuhvaćeni formulom jer, ako samo jedan izostane, ne možemo da kažemo da je školska zajednica zaista i inkluzivna. Na neki način inkluzivno obrazovanje ne menja samo obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju, već obrazovanje svih. Stvaranje inkluzivne škole podrazumeva obezbeđenje brojnih pretpostavki, a uspeh zavisi od toga da li se posmatra kao deo sistema koji se proteže od učionice do šireg društva i u obrnutom smeru, od toga šta se dešava u učionici i u školi (Mitchell, 2014). To je dinamičan proces stalnog sagledavanja i samovrednovanja unutar kompletne školske zajednice, proces sagledavanja prepreka sa kojima se deca mogu susresti u pristupiti kvalitetnom obrazovanju i proces sagledavanja načina za uklanjanje prepreka (Jablan i Maksimović, 2020).

Različiti faktori utiču na obrazovnu inkluziju i proces inkluzivne nastave, ali kao jedan od najvažnijih unutarškolskih faktora navodi se uloga nastavnika koji je prepoznat kao pokretač i nosilac promena u obrazovnom sistemu (Pantić i Florian, 2015; Karić, Mihić i Korda, 2014) i kao uzor koji podstiče učenike na učenje u okruženju u kome se promovišu pravednost, tolerancija, participacija i prosocijalne vrednosti (Vranješević, Cicvarić, Žunić-Cicvarić i Jovanović, 2022). Pozicija nastavnika u današnjoj školi i kontekstualna složenost u kojoj ostvaruje sve svoje uloge nameće i neophodnost njihovog stalnog preispitivanja, planiranja profesionalnog razvoja i preuzimanja odgovornosti koje se od njega očekuju (Stamatović i Bojović, 2014). Međutim, postavlja se i pitanje kakvo inicijalno obrazovanje nastavnika treba da bude kako bi se oni pripremili za sve zahteve koji se nameću i koje su to kompetencije koje treba da steknu kako bi na adekvatan način odgovorili na izazove i organizovali nastavni proces u kome sva deca učestvuju.

2. Profil nastavnika u inkluzivnom odeljenju

Da bi inkluzivno obrazovanje bilo kvalitetno, neophodno je da nastavnici budu spremni za rad sa decom sa smetnjama u razvoju i sa decom iz ostalih osetljivih grupa. Prihvatanje složene profesionalne uloge, odgovornost i spremnost definisana kroz nastavničke kompetencije predstavlja važan faktor planiranja i sprovođenja inkluzivnog obrazovanja (Jordan, Schwart i McGhie Richmond, 2009). Evropska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje definisala je Profil za profesionalni razvoj nastavnika za inkluziju (European Agency for Special Needs and Inclusive Education <https://www.european-agency.org/activities/te4i/profile-inclusive-teachers>) koji se zasniva na četiri osnovne vrednosti i nizu kompetencija vezanih za svaku od ovih vrednosti. Jedan od argumenata za određivanje osnovnih vrednosti Profila je činjenica da je inkluzivno obrazovanje odgovornost svih nastavnika i da je potrebno podsticati njihovu posvećenost neprekidnom učenju u toj oblasti.

Cilj ovog rada je predstaviti rezultate istraživanja u vezi sa osnovnim vrednostima prikazanim u Profilu profesionalnog razvoja nastavnika i inkluzivnoj nastavi usmerenoj prema učeniku sa smetnjama u razvoju. Za pretragu i pregled relevantnih istraživanja u vezi sa postavljenim ciljem korišćeni su servis Konzorcijuma biblioteka Srbije za objedinjenu naplatu KoBSON kao i Google Scholar Advanced Search.

2.1 Vrednost: Uvažavanje različitosti učenika

- Različitost je resurs i vrednost u obrazovanju
- Nastavnik razume inkluzivno obrazovanje i ima pozitivan stav prema različitostima

Inkluzija je globalni trend u obrazovanju i filozofija koja podržava otvoreni pristup sistemu vaspitanja i obrazovanja dostupan svima. Razumevanje inkluzivnog obrazovanja povezano je sa postojanjem pre svega pozitivnih stavova prema uključivanju sve dece u redovnu školu. Iako nastavnici podržavaju pravo na obrazovanje sve dece i činjenicu da je škola mesto koje pripada svima i dalje postoje prepreke za postizanje ovih ideala, između ostalog zbog prisutnih razlika u stavovima prema inkluziji, a s druge strane i spremnosti da se to u praksi i prihvati. Razumevanje inkluzivnog obrazovanja direktno je povezano sa razumevanjem učenja i sposobnostima dece, razumevanjem nastave i poučavanja kao procesa u kome učestvuju nastavnik i učenik i spremnošću nastavnika da na najbolji mogući način iskoristi ono što već zna dok podučava učenika kome je potrebna podrška (Florian i Linklater, 2010; Srivastava, de Boer i Pijl, 2015; Li i Ruppert, 2020). Kada su u pitanju istraživanja koja se bave procenom stavova, Subotić (2014) navodi da je primetno da se dele u dve grupe: istraživanja koja stavovima pristupaju iz pozicije obezbeđivanja podrške ideji inkluzije (Avramidis i Norwich, 2002; Sindik, 2013) i istraživanja koja problematici stavova pristupaju pragmatički, pokazujući da iskustvo i obučenos nastavnika u radu sa decom sa smetnjama u razvoju imaju uticaj na različite nastavničke aspekte rada, što ima direktne implikacije na način obuke nastavnika (Subotić, 2014; Jablan, Jolić Marijanović i Grbović, 2011). Rezultati većeg broja studija ukazuju da obrazovanje nastavnika i vrsta razvojne smetnje kod deteta utiču na stav nastavnika prema inkluzivnoj ideologiji uopšte (de Boer, Pijl i Minnaert, 2011; Saloviita, 2018; Ahsan i Sharma, 2018) i da nastavnici iz redovnih škola bez obzira na pozitivne stavove prema inkluziji u praksi nerado prihvataju činjenicu da u razredu imaju učenika sa smetnjama u razvoju (Hwang i Evans, 2011). Nastavnici uglavnom imaju podržavajući stav prema inicijativi da se deca sa

smetnjama u razvoju uključe u redovnu školu, ali su i oprezni i izražavaju sumnju u pogledu stvarnog uključivanja, navodeći da je inkluzija potencijalno korisna samo za neke učenike (Lalvani, 2012) i da je opravdano uključiti samo one sa lakšim razvojnim smetnjama (Vujačić, Gutvajn i Stanišić, 2018). Utvrđeno je da ispoljavaju manji optimizam kada je u pitanju inkluzivno obrazovanje dece sa fizičkim teškoćama (de Boer i sar., 2011) i da kod njih vlada uverenje da ne postoje uslovi za rad sa decom koja imaju težu senzornu i intelektualnu ometenost, jer rad sa njima zahteva dodatnu podršku, koja često nije adekvatna. Smatraju da je tom procesu neophodan selektivni pristup u odnosu na prisutnu razvojnu smetnju kod deteta, tako da možemo očekivati da će njihov rad biti praćen brojnim teškoćama i improvizacijama, ako podrška izostane. Nastavnici, s jedne strane, imaju najveću odgovornost za postignuća učenika, dok s druge strane, imaju utisak da su prepušteni sami sebi. Kao ishod svega je često deklarativno prihvatanje ideje inkluzivnog obrazovanja, ali ne i suštinski u samoj praksi (Jablan i sar., 2011). Anđić, Subotić i Nikolić (2018) smatraju da je potrebno napraviti iskorak i pozabaviti se ispitivanjem međusobne složene i dinamičke veze između strukture ličnosti nastavnika, stvarnih nastavničkih kompetencija za rad u inkluziji, aspekata ličnog iskustva i očekivanja, stavova i mišljenja o inkluziji.

2.2 Vrednost: Podržavanje svih učenika

Oblasti kompetencija za nastavnike:

- Podsticanje obrazovanja svih učenika
- Primena delotvornih pristupa u heterogenim odeljenjima

Razumevanje inkluzivnih vrednosti, pozitivni stavovi, kompetencije nastavnika i profesionalno usavršavanje od suštinskog su značaja za nastavnike koji izvode nastavu u inkluzivnom odeljenju. Inkluzivne vrednosti treba da budu inkorporirane u veštine i znanja koje nastavnici imaju ili treba da steknu kako bi realizovali sve predviđene ciljeve i aktivnosti da bi obrazovanje bilo svrsishodno (Leroy i sar., 2007). Najbolje sredstvo za izlaženje u susret različitim interesovanjima, intelektualnim i socijalnim sposobnostima, iskustvu, talentima jeste raznovrsna ponuda modela, pristupa u radu, oblika nastave, strategija i intervencija. U odnosu na to, od nastavnika se očekuje da vlada strategijama poučavanja koje su usmerene na učenika, da diferencira nastavni sadržaj i nastavni proces, da eksperimentiše sa različitim formama grupnog rada, prilagođava materijale, stvara podsticajno okruženje. Međutim, Lalvani ističe da je činjenica da većina nastavnika razume koncept diferencirane nastave i priznaje ga kao dobru obrazovnu praksu, ali da istovremeno smatraju da se diferencijacija ne može uraditi u svim slučajevima i da obrazovne potrebe učenika i kognitivni zahtevi mogu da budu takvi da se na njih ne može odgovoriti u redovnom razredu (Lalvani, 2012). U proseku samo jedna trećina nastavnika veruje da ima pristup svim potrebnim resursima za inkluzivnu nastavu. Međutim, nastavnikova tvrdnja o nedostatku resursa može se tumačiti i kao društveno prihvatljiv odgovor za neprihvatanje inkluzije (Saloviita, 2018).

Svakako da u školi ima mesta za sve metode i vrste učenja. Problem može da nastane kada jedan oblik učenja uzme dominaciju nad ostalim i dosledno se primenjuje, bez obzira na specifičnost sadržaja predmeta i na cilj koji tim sadržajem želimo da ostvarimo. Stiče se utisak da je cilj tradicionalne škole smanjivanje razlika, dok sve vrste aktivnih i interaktivnih pristupa imaju upravo obrnut cilj, a to je poštovanje i povećavanje razlika među učenicima, tako da članovi zajednice koja uči imaju koristi od bogatstva raspoloživog znanja i načina njegove

upotrebe (Pešikan, 2003). Obrazovni pristupi zasnovani na diferencijaciji nastave omogućavaju postavljanje realnih ciljeva i kreiranje podržavajućeg okruženja u kome se neguje osećanje pripadnosti školi i prilagođavanje potrebama učenika (Li i Ruppap, 2020). Kada nastavnik poseduje znanja o tome kako da pristupi detetu i koju metodu ili strategiju da primeni, ishod će biti pozitivan ne samo u toj nekoj određenoj situaciji, već za sve učenike sa ili bez smetnji u razvoju. Tada nastavnik utiče na sve učenike, na njihov nivo angažovanja, pokazuje da ume da upravlja vremenom i razredom, da razume detetove sposobnosti i trenutni nivo sposobnosti, da ohrabruje i podržava uspeh. Utvrđeno je da kod nastavnika kod kojih postoje uverenja da su učenici sa smetnjama u razvoju njihova odgovornost postoji tendencija da budu efikasniji u radu sa svim učenicima (Jordan i sar., 2009). Rezultati istraživanja Fazlagić i Kolić (2018) ukazuju da nastavnici razredne nastave rade na novim idejama, tragaju za pristupima i strategijama učenja u radu sa decom sa smetnjama u razvoju, da se dobro adaptiraju na promene u svom profesionalnom radu uz postojanje spremnosti i težnje ka uspehu inkluzivnog obrazovanja.

2.3 Vrednost: Saradnja i timski rad

Oblasti kompetencija za nastavnike:

- Rad sa drugim profesionalcima u oblasti obrazovanja

Uverenja o profesionalnim i društvenim ulogama nastavnika, spremnost za saradnju i motivacija koje nastavniku omogućavaju partnerstvo sa drugim stručnjacima i porodicama čine profesionalni identitet inkluzivnog nastavnika i imaju uticaj na njegov profesionalni razvoj (Avramidis i Norwich, 2002; Li i Ruppap, 2020). Nastavnici su spremniji da prihvate inkluziju i odgovore na njene zahteve, i da u cilju usmereno i snalažljivo saraduju na svim problemima i njihovom otklanjanju onda kada je ona podržana i ljudskim resursima i ekspertizom drugih profesionalaca. Stvaranje zajedničkog znanja obuhvata motive i vrednosti svake profesije i od suštinskog je značaja za svaku profesiju (Edwards, 2010, prema Jokić, 2021). Veći broj studija ukazuje da nastavnici inkluzivnih škola traže način da ostvare aktivnu saradnju sa stručnjacima drugih profila kako bi bolje i uspešnije obrazovali učenike sa smetnjama u razvoju. Bez obzira na to, što su nastavnici veoma često spremni da obezbede najbolje strategije za rad u odeljenju i pri tom ispoljavaju visok nivo sofisticiranosti u razumevanju složenih problema, fleksibilni su i kreativni, navode i da nemaju gotova rešenja za izazove sa kojima se suočavaju u učionici; da nisu kompetentni za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju i za razvijanje njihovih socijalnih veština; da im je potrebna ekspertiza za specijalno obrazovanje i stručna pomoć specijalnog nastavnika kako bi mogli da obezbede adekvatnu podršku učenicima (Pearce, 2009; Hehir i Katzman, 2012; Knežević Florić, Ninković i Tančić, 2018; Lalić i Čorluka Čerkez, 2018). Smatraju da specijalni nastavnik najbolje poznaje dete sa smetnjama u razvoju, činjenicu kako invalidnost utiče na sposobnost deteta da pristupi nastavnom planu i programu i kako da se obezbedi pristup po najvišim mogućim standardima (Hehir i Katzman, 2012). Podrška nastavnicima u redovnoj školi utiče i na njihovo formiranje pozitivnog stava prema inkluziji kao i na sticanje kvalitetnog iskustva u inkluzivnom radu. Radeći uporedo sa defektologom, nastavnik može da bude spremniji da kontinuirano prati učenika, planira podršku, diferencira nastavu, ali i da adekvatno odreaguje u određenim situacijama (Mulholland i O'Connor, 2016). Međutim, studija Takale i saradnika (Takala, Pirttimaa i Törmänen, 2009) je pokazala da u definisanju i preciznom određenju posla i uloge specijalnog nastavnika u redovnom obrazovanju u Finskoj postoje i određene nejasnoće. Rad specijalnih nastavnika u Finskoj

odnosi se na izvođenje nastave, savetovanje i indirektni rad. Nastava predstavlja direktni rad i usmerena je na pružanje podrške deci koja imaju teškoće u usvajanju nastavnih sadržaja. Savetodavni rad se odnosi na saradnju i konsultacije sa drugim profesionalcima i roditeljima. Procena, planiranje, izrada IOP-a, pronalaženje adekvatnog materijala za rad su opisani kao indirektni rad. Specijalni nastavnici zaposleni u redovnim školama naglašavaju da često rade sami, iako je predviđen timski rad, da nemaju sistemsku podršku i smatraju da je njihov rad iscrpljujuć, dok im je područje rada neograničeno i da se od njih očekuje da preuzmu odgovornost za različite situacije i izazove (Takala i sar., 2009). Koordinator za specijalne obrazovne potrebe u Velikoj Britaniji, takođe navode da su oni odgovorni za pružanje podrške osobama kojima je ona potrebna, ali i za inkluziju u celini, sa malo stvarnih organizacionih moći. Smatraju da je dovedeno u pitanje izvršavanje jedne od primarnih uloga specijalnog nastavnika, a to je podrška u prevazilaženju prepreka u učenju (Mackenzie, 2007; Szwed, 2007). Postoji i mišljenje da efikasna inkluzija podrazumeva da se saradnju između nastavnika razredne i predmetne nastave i specijalnih nastavnika uspostavi već na inicijalnom obrazovnom nivou (Alila, Määttä i Uusiautti, 2016).

2.4 Vrednost: Profesionalni razvoj

Oblasti kompetencija za nastavnike:

- Refleksivnost
- Inicijalno obrazovanje nastavnika kao osnova za kontinuirano profesionalno učenje i razvoj

Proučavajući Profil za profesionalni razvoj nastavnika za inkluziju koji je opisala Evropska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje možemo primetiti da se od nastavnika puno očekuje: da razumeju i prihvataju različitost, da dobro poznaju učenike, da podstiču sve učenike u učionici, da razumeju kako način odabira pristupa, strategije, metode, oblika rada utiču na usvajanje znanja, veština i na obrazovne ishode, da se kontinuirano usavršavaju, saraduju sa drugim profesionalcima. Korać (2014) skreće pažnju da treba voditi računa o tome da se profesija nastavnika ne pretvori u niz parcijalnih elemenata izraženih kroz određene kompetencije. Da bi se to izbeglo, prema ovom autoru moguće rešenje jeste određivanje ključnih, generičkih kompetencija nastavnika koje su u osnovi njegove prakse, a koje podrazumevaju refleksivnost, promišljanje sopstvenog rada, osveščivanje ličnih stavova i vrednosti (Korać, 2014). Poseban značaj i ulogu ima refleksivnost koja predstavlja kontinuirano preispitivanje i praćenje napredovanja i jačanja sopstvenih veština, kompetencija i uverenja u cilju obezbeđenja i pružanja odgovarajuće podrške detetu (Li i Ruppard, 2020). Utvrđeno je da su nastavnici kod kojih postoje uverenja da su deca sa smetnjama u razvoju njihova odgovornost efikasniji u radu sa svim učenicima. Implikacije ovakvih nalaza su značajne i za obuku nastavnika u celini (Jordan i sar., 2009).

Kada je u pitanju inicijalno obrazovanje nastavnika primetno je da ga oni sami ocenjuju kao irelevantno za implementaciju inkluzije (Rajović i Radulović, 2007). Smatraju da takvo obrazovanje predstavlja barijeru u sprovođenju inkluzije i da su im potrebna dodatna znanja i veštine i dodatna obuka u pogledu prepoznavanja i razumevanja teškoća kod dece (Knežević Florić i sar., 2018). Kao najveće probleme u svom radu, a koji su u vezi sa njihovom neadekvatnom pripremljenošću nastavnici naročito navode uspostavljanje kontrole u ponašanju kod dece sa smetnjama u razvoju (Emery i Vandenberg 2010; Weiss, Markowitz i Kiel, 2018).

Istraživanje Jablan i sar., (2019) ukazuje da su studenti specijalne edukacije i rehabilitacije sa tri univerziteta (u Beogradu, Novom Sadu i Zagrebu) istakli da su najmanje spremni za rad sa decom u domenu upravljanja ponašanjem, tako da ovom segmentu treba posvetiti pažnju u studijskim programima specijalne edukacije i rehabilitacije. S druge strane, sebe smatraju visoko kompetentnim za rad u inkluzivnom okruženju i ističu da su svesni svojih uverenja u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem. Podatak da budući specijalni edukatori i rehabilitatori veruju da vladaju veštinama koje su im potrebne za rad u inkluzivnom obrazovanju je ohrabrujući i može da se uzme u obzir kao značajan prediktor motivacije i uspeha u vaspitno-obrazovnom procesu. Pozitivna uverenja o sopstvenim kompetencijama kod ispitivanih studenata mogu doprineti pozitivnim stavovima i ishodima prema inkluzivnom obrazovanju uopšte (Jablan i sar., 2019). Ovo je ključno za inkluzivno obrazovanje jer osnažuje nastavnike da prepoznaju da imaju neophodna znanja i veštine da podrže učenike. Takođe, saradnja pripravnika sa iskusnim profesionalcima može da bude deo njihovog profesionalnog razvoja koji utiče na sticanje i građenje samopouzdanja i proširivanja repertoara znanja kao odgovara na teškoće koje učenici imaju tokom učenja (Florian i Linklater, 2010).

3. Zaključak

Obrazovna inkluzija je humana i prihvatna različitost, poštuje i podstiče svako dete, pretpostavlja postojanje podrške i neophodnih resursa u cilju napredovanja pojedinca, škole i društva u celini. Povezana je sa uspehom škole, uspehom učenika i nastavnika i stvaranjem podržavajuće zajednice u kojoj svako preuzima određenu vrstu i stepen odgovornosti u cilju promene školske kulture i stvaranja inkluzivnog etosa. To je dinamičan proces stalnog sagledavanja i samovrednovanja unutar kompletne školske zajednice. Inkluzivna obrazovna filozofija je za sve učesnike obrazovnog procesa, a posebno za nastavnike postavila složene zahteve i očekivanja.

Od nastavnika se očekuje da su njihova uverenja, mišljenja i stavovi usklađeni sa inkluzivnom filozofijom, da vladaju strategijama poučavanja koje su usmerene na učenika, da diferenciraju nastavni sadržaj i nastavni proces, da eksperimentišu sa različitim formama grupnog rada, prilagođavaju materijale, koriste asistivnu tehnologiju, stvaraju podsticajno okruženje, saraduju sa drugim profesionalcima.

Ali moramo biti svesni i činjenice da se još uvek dovoljno ne zna kako se razvijaju veštine za efikasnu inkluziju i kako se održavaju u različitim obrazovnim okruženjima (Pantić i Florian, 2015). Iako je dobra nastavna praksa neophodna, nastavnicima je potreban pristup specijalnim uslugama jer još uvek nije moguće strukturirati jedinstven model u kome su precizno i provereno navedena znanja, veštine, stavovi i kompetencije koje nastavnici treba da steknu kako bi mogli da izvode vaspitno-obrazovni rad u inkluzivnoj školi.

Takođe, očekivanja i zahtevi mogu da budu više prisutni na opštem društvenom i političkom nivou, nego u stvarnoj praksi i u učionici (Armstrong, Armstrong i Spandagou, 2011), posebno što inkluzivno obrazovanje obuhvata niz pitanja i iz područja zdravstvene i socijalne zaštite.

Inkluzivno obrazovanje se može implementirati na različite načine, i mnoge zemlje nastavljaju sa razvojem ili implementacijom inkluzivnog obrazovanja bez stvarnog znanja o mogućim ishodima (Srivastava i sar., 2015). Sve ukazuje na to da u procesu kreiranja

inkluzivnog obrazovanja nema gotovih rešenja i da je nemoguće razviti jedinstveni inkluzivni model koji bi se sa istim uspehom realizovao u svim sredinama.

4. Literatura

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15–34 <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Ahsan, T., & Sharma, U. (2018). Preservice teachers' attitudes towards inclusion of students with high support needs in regular classrooms in Bangladesh. *British Journal of Special Education*, 45(1), 81–97. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12211>
- Alila, S., Määttä, K., & Uusiautti, K. (2016). How does supervision support inclusive teacherhood? *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(3), 351–362.
- Andić, B., Subotić, S, i Nikolić, M. (2018). Mišljenje o školovanju učenika sa poteškoćama kao prediktori nastavničkog izgaranja na poslu. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 50(2), 269–285 <https://doi.org/10.2298/ZIPI1802269A>
- Armstrong, D. A., Armstrong, A. C., & I. Spandagou. (2011). “Inclusion: By Choice or by Chance?” *International Journal of Inclusive Education* 15(1), 29–39 <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–47.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353 <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Emery, D. W., & Vandenberg, B. (2010). Special education teacher burnout and ACT. *International Journal of Special Education*, 25(3), 119–131
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2023, March 3). Profile of Inclusive Teachers <https://www.european-agency.org/activities/te4i/profile-inclusive-teachers>
- Fazlagić, A., i Kolić, M. (2018). Samoefikasnost nastavnika razredne nastave za inkluzivno obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju. *Naučne publikacije državnog univerziteta u Novom Pazaru*. Serija B: Društvene & humanističke nauke, 1(2), 153–164
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369–386 <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>
- Hehir, T., & Katzman, L. (2012). *Effective Inclusive Schools – Designing Successful Schoolwide Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hwang, Y-S., & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136–146
- Jablan, B., Jolić-Marjanović, Z., i Grbović, A. (2011). Uticaj iskustva i obučenosti nastavnika na njihove stavove prema obrazovanju dece sa oštećenjem vida u srednjim školama. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 43(1), 122–138 <https://doi.org/10.2298/ZIPI1101122J>
- Jablan, B., Stanimirović, D., Vučinić, V., Pešić, D. (2019). Opažanje samoefikasnosti studenata specijalne edukacije i rehabilitacije za rad u inkluzivnoj školi. *Specijalna edukacija i rehabilitacija* 18(1), 63-84 doi:10.5937/specedreh18-19832.
- Jablan, B., i Maksimović, J. (2020). Razvoj inkluzivnog obrazovanja iz ugla nastavničkih kompetencija: stanje, problemi i perspektive. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Užicu*, 23(22), 85–100 <https://doi.org/10.5937/ZRPFU2022084J>

- Jokić, T. (2021). Psihološka tranzicija ka inkluzivnom nastavniku u kontekstu inkluzivne obrazovne politike [doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu]. NaRDuS <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/19032>
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535–542 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>
- Karić, T., Mihić, V., i Korda, M. (2014). Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju. *Primenjena psihologija*, 7(4), 531–548 <https://doi.org/10.19090/pp.2014.4.531-548>
- Knežević-Florić, O. Č., Ninković, S. R., i Tančić, N. D. (2018). Inkluzivno obrazovanje iz perspektive nastavnika: uloge, kompetencije i barijere. *Nastava i vaspitanje*, 67(1), 7–22 <https://doi.org/10.5937/nasvas1801007K>
- Korać, I. B. (2014). Različiti pristupi definisanju kompetencija nastavnika. *Inovacije u nastavi*, XXVII, 4, 63–71
- Lalić, M., i Ćorluka Čerkez, V. (2018). Pedagoško-psihološke kompetencije nastavnika osnovnih škola u procesu primjene inkluzije. *Educa časopis za obrazovanje, nauku i kulturu*, 11, 101–106.
- Lalvani, P. (2012). Privilege, compromise, or social justice: Teachers' conceptualizations of inclusive education. *Disability & Society*, 28(1), 14–27 <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.692028>
- 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*, XXII(4), 529–545 <https://doi.org/10.1007/BF03173470>
- Li, L., & Ruppert, A. (2020). Conceptualizing Teacher Agency for Inclusive Education: A Systematic and International Review. *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 42–59 <https://doi.org/10.1177/0888406420926976>
- Mackenzie, S. (2007). A review of recent developments in the role of the SENCo in the UK. *British Journal of Special Education*, 34(4), 212–218 <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00481.x>
- Maksimović, J. (2015). Podrška deci sa smetnjama u razvoju u inkluzivnom vrtiću. *Zbornik radova*, 17, 169–182. Užice: Učiteljski fakultet.
- Marinković, S., i Kundačina, M. (2012). Inkluzivno obrazovanje u Srbiji iz ugla istraživača: implikacije za buduća istraživanja. *Zbornik radova*, 15(14), 275–294. Užice: Učiteljski fakultet.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Second edition. Abingdon Oxon: Routledge.
- 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 <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145266>
- Pantić, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 333–351 <https://doi.org/10.3402/edui.v6.2731>
- Pearce, M. (2009). The inclusive secondary school teacher in Australia. *International Journal of Whole Schooling* 5(2), 1–15.
- Pešikan, A. (2003). Uvažavanje individualnih razlika u aktivnom učenju. U S. Krnjajić (Ur.) *Uvažavanje različitosti i obrazovanje* (95–100). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Rajović, V., i Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 56(4), 413–435

- Rubie-Davies, C. M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers. *British journal of Educational Psychology*, 77(2), 289–306
<https://doi.org/10.1348/000709906X101601>
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Sindik, J. (2013). Konstrukcija upitnika stavova odgojiteljica prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u dječje vrtiće. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3), 309–334
<https://doi:10.5937/specedreh12-4204>
- Srivastava, M., de Boer, A., & Pijl, S. J. (2015). Inclusive education in developing countries: A Closer look at its implementation in the last 10 years. *Educational Review*, 67(2), 179–195
<https://doi:10.1080/00131911.2013.847061>
- Stamatović, J., i Bojović, Ž. (2014). Perspektive razvoja nastavničkih uloga. U R. Nikolić (ur.): *Nastava i učenje – savremeni pristupi i perspektive* (147–154). Užice: Učiteljski fakultet.
- Subotić, S. (2014). Inkluzija, moralnost i realnost: odgovori na teška pitanja. *Primenjena psihologija*, 7(4), 515–529
- Szwed, C. (2007). Reconsidering the role of the primary special educational needs co-ordinator: policy, practice and future priorities. *British Journal of Special Education*, 34(2), 96–104
<https://doi:10.1111/j.1467-8578.2007.00462.x>
- Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 163–172
- Vranješević, J., Cicvarić, R., Žunić-Cicvarić, J., i Jovanović, O. (2022). Obrazovanje za prava deteta iz ugla nastavnika: znati, primeniti i verovati. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 54(2), 321–341
<https://doi.org/10.2298/ZIPI2202321V>
- 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* (43–59). Beograd: Insitut za pedagoška istraživanja
- Weiss, S., Markowitz, R., & Kiel, E. (2018). How to teach students with moderate and severe intellectual disabilities in inclusive and special educations settings: Teachers' perspectives on skills, knpwledge and attitudes. *European Educational Research Journal*, 176(6), 837–856
<https://doi:10.1177/1474904118780171>

Beleška o autoru

Prof. dr Branka Jablan je redovni profesor Univerziteta u Beogradu, Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. Angažovana je na modulu Smetnje i poremećaji vida na predmetima: Programi i metode rada sa slepim i slabovidim osobama, Metode učenja Brajevog pisma, Inkluzivno obrazovanje kod slepe i slabovide dece, Komorbidna stanja kod oštećenja vida.