

Бранка Ђ. Јаблан*

Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Јасна М. Максимовић*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

РАЗВОЈ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА ИЗ УГЛА НАСТАВНИЧКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА: СТАЊЕ, ПРОБЛЕМИ И ПЕРСПЕКТИВЕ**

Апстракт: Циљ рада је да се укаже на значај развоја и стицања наставничких компетенција за рад са децом са сметњама и тешкоћама у развоју у инклузивном образовном окружењу. У раду се, након осврта на инклузију у образовању као циљу и садржају актуелних реформских процеса код нас и у свету, тај процес разматра из угла наставника и његових компетенција за инклузију. Увид у студије и резултате истраживања о улогама, ставовима и компетенцијама наставника указује да процес инклузије у нашој земљи још није довољно заживео и да наставници испољавају озбиљне сумње у своје компетенције за рад са децом из осетљивих друштвених група. Наставници у пракси, као и студенти наставничких факултета, немају јасан доживљај суштине инклузивног приступа у образовању и истичу да су спремнији за рад са децом са лакшим облицима сметњи, док образовање деце са вишеструким сметњама треба да се одвија у специјализованим установама. У циљу развоја идеје и праксе инклузивног образовања, неопходно је урадити озбиљне интервенције како на плану иницијалног образовања наставника тако и на плану промовисања њихове улоге у савременом систему образовања деце са сметњама и тешкоћама у развоју.

Кључне речи: *инклузивно образовање, деца са сметњама у развоју, компетенције наставника.*

* jablanb@vektor.net

* jasnamaximovic@gmail.com

** Рад је проистекао из пројекта „Креирање протокола за процену едукативних потенцијала деце са сметњама у развоју као критеријума за израду индивидуалних образовних програма деце са сметњама у развоју” (бр. 179025) и „Социјална партиципација особа са интелектуалном ометеношћу” (бр. 179017), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

УВОД

Инклузија је процес којим се осигурава да свака особа, без обзира на искуство и животне околности, може да оствари своје потенцијале (Booth & Ainscow, 2010). Инклузија значи бити прихваћен у друштву, али истовремено, на одређени начин подразумева и допринос том друштву. Основно полазиште инклузивне филозофије је да постојање дететових тешкоћа не сме да представља проблем у образовном систему, већ богатство на темељу кога сви треба да уче о равноправности и различитости. Такво полазиште се заправо уклапа у вековну педагошку свест и идеју о индивидуалности, јединствености и неповљивости сваког људског бића и потребу да се у процесу васпитања и образовања путем индивидуализације и ране интервенције изађе у сусрет тим различитостима (Максимовић, 2015; Маринковић и Кундачина, 2012).

Централна одлика инклузивног образовања јесте укључивање деце са сметњама у развоју у најближу редовну школу, затим постојање заједништва и партиципације и њихово константно промовисање у школи која прихвата различитост (Mitchell, 2014) у окружењу у коме свако доприноси добробити свих. Инклузивно образовање (даље ИО) подразумева и: 1) мењање система како би одговарао свима; 2) обухваћеност све деце, независно од врсте потреба и подршке; 3) одговорност васпитача, наставника и установе за образовање деце; 4) флексибилност планова и програма; 5) перманентну едукацију васпитача, наставника, стручних сарадника и особља; 6) могућност развоја све деце и учење у складу са њиховим потенцијалима; 7) став да је евентуални неуспех проблем друштва и система (Daniels & Stafford, 2001).

Укључивање деце са сметњама у развоју у редовно образовање најочигледнија је манифестација социјалне инклузије и важан формативни фактор развоја инклузивне заједнице (Бјекић и Златић, 2014). То подразумева да су ученици са сметњама у развоју пуноправни чланови школа којима припадају према месту становања, да похађају разреде који су у складу са њиховим узрастом, уз одговарајућу додатну помоћ и услуге подршке (Mitchell, 2014). Циљ овако постављеног система ИО је промена школе, а не карактеристика деце или развојне сметње, и подстицање социјалног развоја.

Промишљајући о формули за ИО, Мичел предлаже да она буде збир већег броја сабирака $ИО = V$ (vision) + P (placement) + $5Ac$ (Adapted curriculum, Adapted assessment, Adapted teaching, Acceptance, Access + S (Support) + R (Resources) + L (Leadership)).¹ Да би била успешна, сви сабирци морају бити присутни јер, ако само један недостаје, не можемо да кажемо да у школској

¹ V (Визија) + P (Пласман) + $5Ac$ (прилагођени наставни план и програм, прилагођено оцењивање, прилагођено предавање, прихватање, приступ) + S (подршка) + R (ресурси) + L (вођство).

заједници постоји ИО. На неки начин ИО не мења само образовање ученика са сметњама у развоју, већ образовање свих. Остваривање ИО подразумева обезбеђење бројних претпоставки, а успех зависи од тога да ли се посматра као део система који се протеже од учионице до ширег друштва и у обрнутом смеру, од тога шта се дешава из дана у дан, из минута у минут у учионицама и у школи (Mitchell, 2014). То је динамичан процес сталног сагледавања и самовредновања унутар комплетне школске заједнице, процес сагледавања препрека са којима се деца могу сусрести у приступању квалитетном образовању и процес сагледавања начина за уклањање тих препрека.

Инклузија у образовању је резултат настојања читавог једног друштва да уважи принципе и начела стварања инклузивне заједнице у којој се разлике поштују и цене и у којој се сви њени чланови активно боре против дискриминације и предрасуда на међународном, националном и локалном нивоу. На тим основама базирају се политика и пракса ИО, како кад нас тако и у свету. Ипак, упркос залагању и дугогодишњем искуству везаном за ИО, у многим земљама постоје видљиви проблеми који су везани за мањкавости националног концепта образовне политике и праксе (Armstrong, Armstrong, Spandagou, 2011), или за недостатак ресурса који подржавају примену добрих законских решења у овој области (Велишек-Брашко, 2015).

У систем образовања у нашој земљи инклузија је уведена 2009. године *Законом о основама система образовања и васпитања* (Службени гласник РС, бр. 72/2009). Позитивна законска решења претходила су бројним системским променама, што је довело до већег укључивања деце и младих са сметњама и тешкоћама у развоју у редован систем васпитања и образовања. Међутим, упркос томе што је у протеклом периоду додатно унапређена законска регулатива и што је већина учесника у образовном и друштвеном животу сензибилисана за прихватање инклузивног образовног концепта, овај систем још није достигао задовољавајући ниво ефикасности. Резултати истраживања показују да и након десетогодишње инклузивне праксе постоје тешкоће и изазови са којима се професионалци, родитељи, истраживачи и представници образовних власти суочавају (Вујачић, Гутвајн, Станишић, 2018; Грандић, Дедај, Николић, 2018; Стаматовић и Максимовић 2018) и да у различитим срединама и школским системима примена модела ИО доводи до различитих ефеката (Хебиб, Антонијевић, Ратковић, 2019). Отворена питања која су посредно или непосредно везана за имплементацију и унапређење инклузивног система образовања још увек чекају одговоре, а једно од њих је и како кроз редефинисање традиционалне улоге наставника створити добру полазну основу за креирање ефикасне инклузивне праксе.

НАСТАВНИЦИ И ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ

Позиција наставника у савременој школи и контекстуална сложеност у којој остварује своје улоге намеће неопходност њиховог сталног преиспитивања, планирања професионалног развоја и преузимања одговорности за нове улоге које се од њега очекују (Стаматовић и Бојовић, 2014). Исто тако, из праксе развоја савременог система образовања и васпитања познато је да примена и ефекти образовних иновација у настави пресудно зависе од њихове прихваћености код наставника (Ђерманов, Косановић, Ђукић, Станић, 2012). Препознавање централне улоге наставника у спровођењу инклузивних принципа, развијању инклузивног амбијента и реализацији инклузивне праксе у учионици подстакло је бројна истраживања. Нека од њих баве се испитивањем ставова наставника и студената наставничких факултета према инклузији, као и утврђивањем фактора који утичу на њихово формирање и мењање.

Резултати истраживања које су спровели Вујачић, Гутвајн и Станишић (2018) указују на то да се кључне асоцијације наставника основних школа у Србији на ИО односе на њене темељне, хуманистичке вредности (једнакост, равноправност, прихватање различитости, пружање подршке и сл.), али да се истицање ових вредности губи у ситуацијама када се од наставника тражи да наведу своје асоцијације о реализацији ове идеје у пракси. Предлози попут потпуног укидања инклузивног и афирмације специјалног образовања, укључивање само деце са лакшим сметњама у развоју у редовне школу, потребе да се афирмише само индивидуални рад са њима без укључивања у активности са осталом децом, упућују на радикално негативна мишљења наставника и неприхватање идеје о инклузивном образовању. Ови подаци су у складу са налазима још неких истраживања која су у последњој деценији реализована код нас и у свету (Bouillet, Domović, Ivančević, 2017; Вујачић, Лазаревић, Ђевић, 2015; Јовановић-Попадић, 2016) и који показују да наставници само декларативно прихватају идеју инклузивног образовања, али не и суштински у самој пракси кроз лично ангажовање, посебно ако је у питању рад са дететом које има више придружених развојних сметњи (Lalvani, 2013). Резултати такође показују да негативне ставове углавном испољавају наставници који немају довољно информација о ученицима са сметњама у развоју или немају довољно искуства у раду са њима (Вујачић, Гутвајн, Станишић, 2018; Јаблан, Јолић Маријановић, Грбовић, 2011; Карић, Михаић, Корда, 2014). Овакви резултати могу се објаснити чињеницом да је рад наставника у реализацији ИО праћен бројним тешкоћама, импровизацијама и изостајањем предвиђене подршке. Наставници, с једне стране, имају највећу одговорност за постигнућа ученика са тешкоћама и сметњама у развоју, док с друге стране, имају утисак да су препуштени сами себи, то јест да изостаје квалитетна подршка од управе, стручних сарадника дефектолога и педагошких асистената.

Оно што наставници често највише истичу када је у питању инклузивно образовање јесте њихова преоптерећеност да обезбеде довољно времена и пажње сваком детету из одељења (Ahsan, Sharma, Deppeler, 2012). Разлог за то може бити постојање неусклађености између захтева који се пред наставнике постављају у оквиру политике ИО и контекстуалних услова у којима се планиране промене заиста и реализују. Ђорђевић и Тубић (2012) наводе да на евентуално испољавање позитивнијих ставовова наставника према ИО утиче већи обим усмерене обуке током школовања, више искуства у поучавању ученика са сметњама/инвалидитетом и позитивније опажање стечених компетенција када је реч о поучавању ученика са сметњама у развоју.

Када анализирамо резултате истраживања ставова о инклузију код студената наставничких факултета, увиђамо да студенти имају позитивну оцену основних инклузивних вредности (Орлић, Пејчић, Лазаревић, Милановић, 2016; Стаматовић, Максимовић, Златић, 2019), али и да имају негативне ставове према могућностима ИО ученика са сензорним или интелектуалним сметњама (Мацура Миловановић и Вујисић Живковић, 2011; Мацура Миловановић и Печек, 2012). Студенти су сагласни и са тврдњама које истичу недостатак времена и ресурса потребних за квалитетан рад у одељењу у које је укључено дете са развојним сметњама (Орлић и сар., 2016). Интересантно је да студенти наставничких факултета скрећу пажњу на проблеме, које наставници често издвајају као примарне.

Дефектолози који раде са децом са оштећењем вида исказују претежно позитивно мишљење у погледу саме идеје ИО, као и могућности имплементације ИО у Србији. Упадљиво је да они сматрају да су у Србији неопходни предуслови за овај облик образовања (који нису остварени), а то су: припрема учитеља и наставника у редовним школама и повећање њихове стручне компетенције за рад са слепом и слабовидом децом, припрема вршњака типичног развоја, акомодација простора и набавка наставних средстава и помагала, формирање стручних тимова. Ово је у складу са мишљењем о неопходним условима које су у неким истраживањима исказали наставници редовних школа (Јаблан, Станимировић, Максимовић, Србовић, 2014).

Потреба да се школа развија и мења ка инклузивном образовања неминовно захтева помак ка педагогији која омогућава различитост у приступима и стилевима учења и пружа могућност да ученици остваре своје потенцијале. Уверења о ограничењима, ставови и бриге наставника могу да утичу на праксу ИО, квалитет едукативног материјала и подучавање ученика (Карић, Мухић, Корда, 2014). Успешни наставници настоје применити разне стратегије поучавања и стилове интеракције, а не појединачне, ригидне приступе. Такви наставници своје поучавање прилагођују способностима и потребама ученика, као и захтевима наставних циљева, служећи се при томе разним методама поучавања, типовима тестова, наставним средствима, материјалима и активностима (Šimić-Šašić i Sorić, 2010). Популарно је мишљење међу предметним

наставницима да је образовање деце са сметњама у развоју у редовној школи осуђено на неуспех и да су посебне (специјалне школе) најбоље решење за ову децу. Као разлози неуспеха наводе се: недовољно време да би се успех постигао, образовање деце са сметњама у развоју захтева специјализоване наставне вештине, наставници нису обучени да пружају специјализоване инструкције које су потребне ученицима са сметњама у развоју (Jordan, Schwartz, McGhie-Richmond, 2009).

Резултати истраживања које су спровели Анђић, Суботић и Николић (2018) указује да наставници испољавају већи оптимизам према школовању ученика са сензомоторичким потешкоћама у односу на школовање ученика са психолошким потешкоћама. Аутори сматрају да је потребно направити искорак и позабавити се испитивањем међусобне сложене и динамичке везе између структуре личности наставника, стварних наставничких компетенција за рад у инклузији, аспеката личног искуства и очекивања, ставова и мишљења о инклузији и њеним разноврсним аспектима.

Постоји и тренд ка томе да наставници имају негативније мишљење према инклузији ученика са тежим развојним сметњама у односу на ученике који имају лакше физичке и сензорне сметње и испољавају сумњу да могу да одговоре на захтеве које намеће инклузија. Овакав тренд, према Лалвани (Lalvani, 2013), указује да наставници подржавају *концепт паралелног образовања*, а то конкретно значи да испољавају спремност за рад са ученицима са лакшим развојним сметњама, док образовање ученика са тешким интелектуалним и вишеструким оштећењима и аутизмом описују као нереално у редовним школама. Свакако, настанак овог концепта може се довести и у везу са опаженом самоефикасношћу, тј. проценом особе о сопственим способностима организовања и извршавања акција потребних за остваривање жељених циљева. Ово одређење имплицира да особе са сличним компетенцијама, или иста особа у различитим условима, може да изведе неку активност различито у зависности од опажене самоефикасности (Нинковић и Кнежевић Флорић, 2018). Промењене околности или неке специфичности везане за разредну климу могу да учине да се наставници осећају спремно и ефикасно у раду са учеником који има, на пример, неку сензорну сметњу, а истовремено да се сматрају неуспешним док раде са учеником који има моторички инвалидитет.

Ефектност инклузивне наставе делом зависи од веровања наставника у способности детета, а делом од њихове улоге и одговорности у раду са децом са сметњама у развоју. Наставници који верују да су ученици са сметњама у развоју њихова одговорност углавном су ефикаснији у раду са свим ученицима. Могуће да је то део ширег скупа ставова и веровања о сопственим знањима, способностима и начинима подучавања. Импликације оваквог закључка важне су за планирање обуке и развој компетенција наставника. У ствари, мало је познато како се код наставника развијају вештине које су одговорне за ефикасно укључивање детета у школску заједницу или како се мењају уверења

наставника о способностима детета и утицају који развојна сметња има на учење детета (Jordan, Schwartz, McGhie-Richmond, 2009). Разлика између ефикасне и неефикасне инклузије може бити последица веровању наставника ко је примарно одговоран за образовање и неопходну подршку детета са сметњама у развоју. Истраживања указују да наставници сматрају да школски педагози и психолози имају примарну улогу у идентификовању ученика са сметњама у развоју и креирању индивидуалних образовних планова и да мали проценат наставника примењује индивидуализацију наставе и учествује у изради индивидуалног образовног плана. Могуће је да су спремнији да имплементирају него да креирају индивидуалне образовне планове (Кнежевић Флорић, Нинковић, Танчић, 2018).

КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА ЗА ПОДУЧАВАЊЕ ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА И ТЕШКОЋАМА РАЗВОЈУ

У документу *Заједнички европски принципи за компетенције и квалификације наставника* наглашава се значај континуираног целоживотног усавршавања наставника у оквиру различитих домена компетентности, при чему се компетентност види као способност појединца да користи и комбинује своје знање, вештине, личне и етичке вредности у складу са различитим захтевима које намеће одређени контекст, ситуација или проблем (European Commission, 2005, према: Клеменовић, 2014: 133).

Компетенције наставника за рад с децом са сметњама и тешкоћама у развоју имају круцијални значај за развој ИО и требале би да се развијају кроз читав систем њиховог иницијалног образовања и професионалног усавршавања (Forlin, 2013). Ипак, у једном броју студија објављених у последњој деценији наставници изјављују да иницијално образовање које поседују није довољно за подучавање деце са сметњама у развоју и да представља значајну баријеру за организацију и спровођење наставе. Резултати истраживања у свету (Bouillet, Domović, Ivančević, 2017; Chiner & Cardona, 2013; Hemmings & Woodcock, 2011; McCrimmon, 2015; Sharma, Loreman, Forlin, 2012; Shevlin, Winter & Flynn, 2013; Symeonidou, 2017) и код нас (Кнежевић Флорић, Нинковић, Танчић, 2018; Кораћ, Косановић, Клеменовић, 2018; Крстић, 2019; Рајић и Мухић, 2017; Спасеновић и Матовић, 2015) указују на низак доживљај сопствених компетенција код наставника и ниску процену доприноса образовању деце са сметњама у развоју, што може резултирати страхом од професионалног неуспеха као реакцији на школску средину која није ником наклоњена: ни детету, ни стручњацима који раде са њим. Наставници се не осећају довољно припремљени за рад у хетерогеним одељењима (Маџура Миловановић и Вујисић Живковић, 2014). Недостају им информације и вештине из подручја која се односе на развој, праћење напредовања деце, прилагођавање и мењање курикулума, затим укључивање све деце у академске активности, као и на недоста-

так вештина и стратегија превладавања тешкоћа у наставном процесу, везаних за понашање ученика на часовима, као и за њихово напредовање у учењу и развоју (Crane-Mitschel & Hedge, 2007; Gök & Erbas, 2011; Kargin, Acarlar, Sucioglu, 2006; према: Сакач и Марић, 2016: 96). Истовремено, малобројна истраживања реализована у Србији указују на то да су наставници предметне наставе мање вешти и оспособљени за адекватно васпитање и образовање ученика са сметњама и тешкоћама него наставници разредне наставе (Вујачић, Гутвајн, Станишић, 2018)

Истраживања која су се бавила проблемом самоефикасности и осећаја компетентности код студената наставничких факултета показала су нешто другачије резултате. Тако је истраживање Максимовић и Јанковић (2016) показало да студенти завршне године основних академских студија на Учитељском факултету углавном позитивно процењују сопствене способности потребне за преузимање различитих улога у инклузивном образовању. Посебно компетентним се осећају када је у питању стварање пријатне атмосфере за сарадњу са родитељима деце са сметњама; подстицање сарадње типичних ученика и њихових вршњака са сметњом у развоју; организација рада у паровима у инклузивној настави. Студенти најлошије процењују своје способности у односу на кључне области инклузивне праксе, као што је индивидуализација наставе и самосталност у планирању и реализацији образовних садржаја.

Резултати истраживања Јаблан и сарадника (2019) показује да студенти специјалне едукације и рехабилитације са три универзитета (у Београду, Новом Саду и Загребу) сматрају себе високо компетентним за рад у инклузивном окружењу, као и за пружање специфичне подршке ученицима са оштећењем вида који се школују у инклузивним условима. Податак да будући специјални едукатори и рехабилитатори верују да владају вештинама које су им потребне за рад у ИО уопште и посебно са ученицима са оштећењем вида, охрабрујући је. Студенти завршних година студија најмање се осећају спремним у домену управљања понашањем које дете испољава, те овом сегменту треба посветити пажњу у студијским програмима специјалне едукације и рехабилитације (Јаблан, Станимировић, Вучинић, Пешић, 2019). У истраживању које су организовали Бројчин, Банковић и Глумбић (2012) добијени су слични резултати. Утврђено је да будући олигофренолози – студенти студијског програма Специјална едукација и рехабилитација особа са тешкоћама у менталном развоју – сматрају себе потпуно компетентним у погледу вештина потребних за рад у инклузивном образовном окружењу, посебно за сарадњу са родитељима и другим стручњацима.

У Стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја на првом месту се налазе компетенције за наставну област, затим компетенције за поучавање и учење (дидактичко-методичке компетенције), компетенције за подршку развоја личности ученика (психолошке компетенције), компетенције за комуникацију и сарадњу, као и опште

компетенције. образовање наставника је, пре свега, концентрисано на стицање предметно-специфичних знања и вештина, као и на њихово преношење, док се остале компетенције налазе у другом плану. Међутим, ако се има на уму глобализовано друштво за које се ученици образују, фокус се премешта и у први план би требало сврстати: компетенције за комуникацију и сарадњу, интеркултуралне компетенције, медијално-педагошке и медијално-дидактичке компетенције, опште компетенције (Zobenica i Stipančević, 2017).

Европска агенција за специјалне потребе и инклузивно образовање дефинисала је профил наставника који изводи васпитно-образовни рад у инклузивном окружењу, заснован на четири основне вредности и низ компетенција везаних за сваку од тих вредности. Дефинисане вредности су: *уважавање различитости ученика, подржавање свих ученика, сарадња и лични професионални развој*. Препознато је да су инклузивне вредности и ставови у усавршавању наставника од суштинског значаја за наставнике који изводе васпитно-образовни рад у инклузивном окружењу. Уколико мере које се предузимају у циљу остваривања инклузивног образовања (попут прилагођавања стила наставе и подучавања, материјала и садржаја) нису повезане са инклузивним вредностима, као што су једнакост, људска права, поштовање различитости и партиципација, неће бити одрживе у пракси већ ће само произлазити из упутстава која долазе од надређених институција. Дакле, инклузивне вредности морају бити инкорпориране у вештине и знање које наставници стичу како би изводили образовно-васпитни рад у инклузивном окружењу тако да оно буде сврсисходно. Наставници који сматрају да је њихова одговорност да образују сву децу су, по правилу, успешнији наставници (*Наставници, инклузивна настава и педагогија усмерене на дете*, 2014).

Аутори који се баве проблематиком иницијалног образовања наставника указују на потребу за извесним концепцијским и организационим променама које се на првом месту односе на смањивање јаза између теоријских и практичних знања која наставници добијају у току свог иницијалног образовања, а затим и на повећање удела стручне праксе у студијским плановима и програмима (Кораћ, Косановић, Клеменовић, 2018). Обавезна пракса у инклузивним учионицама се организује када су полазници стекли извесна знања и вештине током студирања. Она би требало да омогући будућим практичарима да истраже типичан инклузивни образовни контекст; обогате своје разумевање инклузије захваљујући директном ангажовању и прилагођавању настави; да се испробају користећи научено и развијајући своје способности и самопоуздање (Rowls & Swick 2000, према: Клеменовић, 2014). Кључне компоненте у образовању наставника који изводе наставу и подучавају у инклузивном окружењу односе се на: препознавање додатних образовних потреба деце и препрека на часу, у школи и заједници, које могу да утичу на присуство, учешће и резултате које деца остварују; иновативни начини пружања подршке свим ученицима у учењу и учешћу у свим школским активностима и активностима заједнице; успостављање сарадње са колегама, родитељима и припадницима зајед-

нице и проналажење додатне подршке/ресурса када је то потребно (*Наставници, инклузивна настава и педагогија усмерене на дете*, 2014).

ЗАКЉУЧАК

Несумњиво је да успешна реализација ИО у свим развијеним земљама представља сложен и деликатан процес који поред законских, системских и организационих, укључује и многе друге аспекте промена. Домаћа истраживања реализована након доношења *Закона о основама система образовања и васпитања из 2009.* године, којим је у образовни систем Србије уведена инклузија, показују да, и поред тога што постоји добра законска основа, њено превођење у добру праксу није обезбеђено. Један од разлога је и то што наставници и студенти наставничких факултета још увек изражавају сумњу у инклузивне вредности и испољавају неспремност да се баве различитим питањима и проблемима везаним за развој ИО, не препознају своју улогу у систему ИО и сматрају да немају довољно компетенција за рад у инклузивној школи.

Развој ИО у нашој земљи, поред стварања добрих системских услова и обезбеђења довољно ресурса за подршку, треба да буде усмерен и на бољу обученост наставника за рад са децом са сметњама и тешкоћама у развоју. У току иницијалног образовања наставници немају довољно прилике да стекну базичне компетенције за рад у инклузивном окружењу. Изузетак представљају учитељски/педагошки факултети који су последњих година развили бројне курикулуме на основним и мастер студијама са садржајима који акценат стављају на стицању компетенција будућих учитеља за рад у инклузивном окружењу. Већ у оквиру TEMPUS пројекта *Хармонизација и модернизација програма образовања учитеља у Србији – НАМОС (2011–2015)*, уведени су курсеви у студијске програме за учитеље на свим факултетима у нашој земљи који у фокусу имају припрему за ИО (Мацура Миловановић и Вујисић Живковић, 2014).

У даљем планирању професионалног развоја наставника потребно је посветити већу пажњу развијању њихове свести о правима деце са сметњама и тешкоћама у развоју и њиховој сензибилизацији за суштинско прихватање ове деце, као и кључних поставки ИО (Вујачић, Гутвајн, Станишић, 2018). Први корак у том процесу треба да буде процена њихових ставова према важним питањима везаним за развој инклузивног друштва, и то на почетку и крају професионалног образовања. На тој процени би се заснивало и унапређење студијских предмета који се посредно или непосредно баве проблемом ИО и развојем инклузивног друштва. Ради потпунијег схватања дискурса компетентности наставника за рад у ИО, потребно је реализовати и квалитативна истраживања која би, кроз интервју, фокус групе и непосредно посматрање наставног процеса, дала потпуније смернице за даље планирање професионалне едукације како предметних тако и наставника разредне наставе.

Постоји потреба за унапређењем иницијалног образовања будућих наставника кроз анализу постојећих и креирање нових програма и курсева од стране интердисциплинарних тимова наставника факултета. Ти програми би морали да обезбеде да сви наставници у потпуности разумеју инклузивну педагогију и стекну основно разумевање различитих група сметњи и науче како да се прилагоде да би обезбедили да деца са сметњама и тешкоћама у развоју учествују у редовном образовању заснованом на инклузивним начелима. Томе би допринели и посебно креирани садржаји и захтеви у оквиру студентске професионалне праксе.

Литература

- Armstrong, D., Armstrong, A. C. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance?. *International journal of inclusive education*, 15(1), 29–39. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>.
- 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>.
- Ahsan, M. T., Sharma, U. & Deppeler, J. M. (2012). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 1–20.
- Бјекић, Д. и Златић, Л. (2014). Инклузивно образовање: добит за све учеснике васпитно-образовног процеса. У Р. Николић (ур.): *Настава и учење – савремени приступи и перспективе* (675–686). Ужице: Учитељски факултет.
- Booth, T. i Ainscow, M. (2010). *Priručnik za inkluzivni razvoj škole* (upotreba Indeksa za inkluziju za razvoj inkluzivne kulture, politike i prakse). Beograd: Save the Children UK SEE – Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja
- Bouillet, D., Domović, V. i Ivančević, S. (2017). Uvjerenja studenata učiteljskog studija i zaposlenih učitelja o inkluzivnoj praksi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(2), 32–46. <https://doi.org/10.31299/hrri.53.2.3>.
- Brojčin, B., Banković, S. i Glumbić, N. (2012). Inkluzivna praksa i samoeфикасност будућих специјалних едукатора. У N. Glumbić & V. Vučinić (ur.), *Zbornik radova sa VI međunarodnog naučnog skupa Specijalna edukacija i rehabilitacija danas*, rad štampan u celini, 14–16. septembar 2012, Beograd (231–236). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Велишек-Брашко, О. (2015). Инклузивно-образовна политика у Европи и региону. *Социолошки преглед*, 49(1), 95–108.
- Vujačić, M., Gutvajn, N. i Stanišić, J. (2018). Inkluzivno obrazovanje u Srbiji iz perspektive nastavnika osnovnih škola. У R. Đević i N. Gutvajn (ur.): *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih* (43–59). Beograd: Insitut za pedagoška istraživanja.
- Вујачић, М., Лазаревић, Е. и Ђевић, Р. (2015). Инклузивно образовање – од законске регулативе до практичне реализације. *Теме*, 39(1) 231–247.
- Грандић, Р., Дедај, М. и Николић, М. (2018). Васпитачи, стручни сарадници и родитељи у инклузивној пракси. *Педагогија*, 73(4), 561–576.
- Daniels, R. i Stafford, K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Ђорђевић, В. и Тубић, Т. (2012). Учитељи као носиоци инклузивног физичког васпитања. *Sportske nauke i zdravlje*, 2(1), 60–64.

- Закон о основама система образовања и васпитања (2019). Службени гласник РС, бр. 72/2009.
- Зобеница, Н. и Стипанчевић, А. (2017). Улога и компетенције наставника у глобализованом друштву. *Педагошка стварност*, 63(2), 107–119. <https://doi.org/10.19090/ps.2017.2.107-119>.
- Jablan, B., Jolić-Marjanović, Z. i Grbović, A. (2011). Uticaj iskustva i obučenosti nastavnika na njihove stavove prema obrazovanju dece sa oštećenjem vida u sred-njim školama. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(1), 122–138.
- Jablan, B., Stanimirović, D., Vučinić, V. i Pešić, D. (2019). Opažanje samoeфикаsnosti студената специјалне едукације и рехабилитације за рад у инклузивној школи. *Специјална едукација и рехабилитација*, 18(1), 63–84. <https://doi.org/10.5937/specedreh18-19832>.
- Jablan, B., Stanimirović, D., Maksimović, J. i Srbović, J. (2014). Šta tiflolozi u Srbiji misle o инклузивном образовању и колико су о томе информисани?. *Специјална едукација и рехабилитација*, 13(1), 51–71. <https://10.5937/specedreh13-5088>.
- Јовановић-Роподић, М. (2016). Инклузивно образовање: идеја и пракса. *Синтезе – часопис за педагошке науке, књижевност и културу*, 5(10), 35–46.
- Jordan, A., Schwartz, E. & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 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 инклузивном образовању dece sa сметњама у развоју. *Применјена психологија*, 7(4), 531–548. <https://doi.org/10.19090/pp.2014.4.531-548>.
- Klemenović, J. (2014). *Spremnost za školu u инклузивном контексту*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Кнежевић-Флорић, О., Нинковић, С. и Танчић, Н. (2018). Инклузивно образовање из перспективе наставника: улоге, компетенције и баријере. *Настава и васпитање*, 67(1), 7–22. <https://doi.org/10.5937/nasvas1801007K>.
- Кораћ, И., Косановић, М. и Клеменовић, Ј. (2018). Иницијално образовање васпитача и њихове професионалне компетенције за рад у инклузивном окружењу. У Р. Ђевић и Н. Гутвајн (ур.): *Уважавање различитости у функцији позитивног развоја dece и младих*, 61–74.
- Krstić, K. (2019) Osposobljenost učitelja za pružanje dodatne podrške učenicima sa сметњама у развоју. *Pedagogija*, 74(1), 133–146.
- Lalvani, P. (2013). Privilege, compromise, or social justice: teachers' conceptualizations of inclusive education. *Disability & Society*, 28(1), 14–27. <http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2012.692028>.
- Максимовић, Ј. (2015). Подршка деци са сметњама у развоју у инклузивном вртићу. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужцу*, 18(17), 169–182.

- Максимовић, Ј. и Јанковић, Љ. (2016). Инклузивна пракса и самоефикасност будућих учитеља. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, 19(18), 261–272.
- Marinković, S. i Kundačina, M. (2012). Inkluzivno obrazovanje u Srbiji iz ugla istraživača: implikacije za buduća istraživanja. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, 15(14), 275–294.
- Macura Milovanović, S. i Vujisić Živković, N. (2011). Stavovi budućih učitelja prema inkluziji: implikacije za inicijalno profesionalno obrazovanje. *Pedagogija*, 66(4), 633–647.
- Мацура Миловановић, С. и Вујисић Живковић, Н. (2014). Кретање ка инклузији у иницијално образовању учитеља: реалност или реторика?. У Р. Николић (ур.): *Настава и учење: савремени приступи и перспективе* (123–136). Ужице: Учитељски факултет.
- Мацура-Миловановић, С. и Речек, М. (2012). Уверења будућих учитеља из Словеније и Србије о инклузивном образовању. *Настава и васпитање*, 61(2), 247–265.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Second edition. Abingdon Oxon: Routledge.
- McCrimmon, A. (2015). Inclusive Education in Canada: Issues in Teacher Preparation. *Intervention in School and Clinic*, 50(4), 234–237. <https://doi.org/10.1177/1053451214546402>.
- Nastavnici, inkluzivna nastava i pedagogija usmerene na dete* (2014). UNICEF. Dečiji fond Ujedinjenih nacija. Retrieved August 26, 2020 from the World Wide Web http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/wpcontent/uploads/2017/04/UNICEF_CRP_Webinar_Booklet_12.pdf.
- Ninković, C. i Knežević-Florić, O. (2018). Samoeфикасност наставника: ishodi, izvori i merenje konstrukta. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 43(1), 237–249. <https://doi.org/10.19090/gff.2018.1.237-249>.
- Orlić, A., Pejčić, B., Lazarević, D. & Milanović, I. (2016). The predictors of students' attitude towards inclusion of children with disabilities in physical education classes. *Fizička kultura*, 70(2), 126–134.
- Rajić, M. i Mihić, I. (2017). Doživljaj kompetentnosti i motivacija vaspitača za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 42(2), 339–359.
- Сакач, М. и Марић, М. (2016). Димензије квалитета инклузивног рада васпитача. *Београдска дефектолошка школа*, 22(2), 93–109.
- Спасеновић, В. и Матовић, Н. (2015). Припремљеност наставника разредне и предметне наставе за рад с децом са сметњама у развоју. *Настава и васпитање*, 64(2), 207–222.
- Стаматовић, Ј. и Бојовић, Ж. (2014). Перспективе развоја наставничких улога. У Р. Николић (ур.): *Настава и учење – савремени приступи и перспективе* (147–154). Ужице: Учитељски факултет.

- Стаматовић, Ј. и Максимовић, Ј. (2018). Перцепција директора школа о развоју квалитета и инклузивности образовно-васпитног процеса као стандардима њихових компетенција. *Зборник радова Педагошког факултета*, 20, 47–56.
- Stamatović, J., Maksimović, J. & Zlatić, L. (2019). Future Teachers' Social Competences for Inclusion. *Croatian Journal of Education*, 21(3), 965–988.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21.
- Shevlin, M., Winter, E. & Flynn, P. (2013). Developing inclusive practice: teacher perceptions of opportunities and constraints in the Republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1119–1133.
- Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: a review of the literature. *Disability & Society*, 32(3), 401–422.
- Ђерманов Ј., Косановић, М., Ђукић, М. и Станић-Бубуљ, Д. (2012). Спремност основношколских наставника на стручно усавршавање и ставови према инклузији. У М. Ђукић (ур.): *Инклузивно образовање: образовање за све* (15–41). Нови Сад: Филозофски факултет.
- Forlin, C. (2013). Changing Paradigms and Future Directions for Implementing Inclusive Education in Developing Countries. *Asian Journal of Inclusive Education*, 1(2), 19–31.
- Хебиб, Е., Антонијевић, Р. и Ратковић, М. (2019). Одлике и претпоставке развоја инклузивне школске праксе. *Настава и васпитање*, 68(3), 315–329.
- Hemmings, B. & Woodcock, S. (2011). Preservice teachers' views of inclusive education: A content analysis. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 103–116.
- Chiner, E. & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion?. *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526–541.
- Šimić-Šašić, S. i Sorić, I. (2010). Pridonose li osobne karakteristike nastavnika vrsti interakcije koju ostvaruju sa svojim učenicima?. *Društvena istraživanja*, 19(6), 973–994.

Branka Đ. Jablan

University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation

Jasna M. Maksimović

University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice

THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION WITH REGARD TO TEACHER COMPETENCIES: CURRENT SITUATION, PROBLEMS AND PERSPECTIVES

Summary

This paper aims to point out the importance of acquiring and developing teacher competencies for work with children with disabilities in an inclusive educational environment. After providing an overview of educational inclusion as the goal and content of current reform processes both in Serbia and around the world, the paper examines this process from the standpoint of teachers and their inclusion competencies. An insight into different studies and research results on teachers' roles, attitudes and competencies indicates that educational inclusion in our country has not taken hold to a sufficient extent, and that teachers express serious doubts regarding their competencies to work with children from sensitive social groups. In practice, teachers, as well as students of teacher education faculties are not sufficiently familiar with the fundamental principles of the inclusive approach to education, and emphasize that they are more ready to work with children with mild disabilities. On the other hand, they are of the opinion that children with multiple disabilities should be educated in specialized institutions. In conclusion, the development of the concept and practice of inclusive education will require serious interventions, both in terms of initial teacher education, and in terms of promoting their role in the contemporary education system for children with disabilities.

Keywords: *inclusive education, children with disabilities, teacher competencies.*