
Кристина Миладиновић
ПУ „Наша младост“ у Лапову

Ненад Миладиновић¹
Средња школа у Лапову

Стручни рад
Методика теорија и пракса 2/2022
УДК: 376-056.26/.36
316.644:[37.011.3-051:373.5
Стр. 260–272

СТАВОВИ О ТЕШКОЋАМА КОЈЕ СЕ ЈАВЉАЈУ У ПРОЦЕСУ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА КОД СРЕДЊОШКОЛСКИХ НАСТАВНИКА

Резиме: Рад представља кратак осврт на истраживање о ставовима у вези са тешкоћама које се јављају у процесу инклузивног образовања код средњошколских наставника. Узорак овог истраживања је намеран и обухвата 80 средњошколских наставника. Узорак је пригодан и несистематски. Истраживање је рађено у средњој школи „Ђура Јакшић“ у Рачи, Средњој школи у Лапову и средњој школи „Никола Тесла“ у Баточини. Примењена је дескриптивна метода, техника скалирање, скала Ликертовог типа која се састоји од 23 честице. Савремено друштво захтева обезбеђивање једнаких услова за развој потенцијала и способности сваког појединца, подразумева креирање школе по мери детета. Како би се испољили позитивни ефекти примене инклузије, неопходне су систематске промене у школи. Појединачни примери нису довољни, велики је број баријера у пракси које коче напредовање у инклузивном образовању у средњој школи. Укључивање детета са тешкоћама у развоју у образовни систем средњих школа представља и даље тешко решив проблем. Кључно је како мотивисати родитеље за образовање детета.

Кључне речи: инклузија, инклузивно образовање, ставови наставника средњих школа

¹ nenad.miladinovic@lapovo.edu.rs

УВОД

У раду је истраживано које су то дилеме, несугласице и потешкоће које се, према ставовима средњошколских наставника, јављају у процесу примене инклузивног модела образовања у постојећој школској пракси. Стварање услова за једнако и квалитетно образовање деце са тешкоћама у развоју представља обавезу једног друштва. Савремено друштво захтева обезбеђивање једнаких услова за развој потенцијала и способности сваког појединца, подразумева креирање школе по мери детета. Унапређивању образовно-васпитне праксе доприносе обезбеђивање физичких услова у школама, припрема стручног кадра, отвореност школе ка иновацијама, отварање према породици и средини (Вујачић, 2009). Обогаћивање наставничких умећа односи се и на планирање, програмирање, припремање, подучавање и вредновање постигнућа ученика. Без активног учешћа родитеља, тешко је очекивати адекватан напредак детета, а посебно детета са тешкоћама у развоју. Тиме је и један од основних аспеката инклузивног образовања партнерство породице деце са тешкоћама у развоју и школе. Укључивање детета са тешкоћама у развоју у образовни систем средњих школа представља и даље тешко решив проблем. Кључно је како мотивисати родитеље за образовање детета. Наставници, поред бројних обавеза које им намеће позив, морамо бити реални, нису много мотивисани за рад са децом са тешкоћама у развоју. Мотивацију ће покренути рад на компетенцијама. Они нису обучени за рад са оваквом децом и услед незнања се повлаче и бране ставом да нису присталице инклузије. Ово се може исправити обукама и семинарима који ће јачати њихове компетенције и самопоуздање, као и сарадњом са здравственим, социјалним установама и стручњацима. У овом раду указаћемо на значај позитивних ставова наставника према деци са тешкоћама у развоју, на значај развијања наставничких компетенција, али и развијања партнерства са породицом и средином, као неопходне услове за превазилажење тешкоћа и препрека у инклузивном образовању. Школа је идеално место за афирмацију деце, за њихову социјалну промоцију и за развијање њихових потенцијала, ако их наставник усмери ка правим вредностима, мотивише на успех и напредовање и стекне њихово поверење, он је на добром путу да развије здраву и продуктивну омладину. Квалитетан наставник полази од уверења да дете учи у средини у којој се осећа сигурно, уважено, прихваћено, од великог је значаја да развија климу узајамног уважавања и поштовања. Он приступа сваком ученику с поштовањем, на тај начин помаже ученицима да цене и уважавају једни друге, а на разлике да гледају као на прилику за учење и богатство. Наставник промовише вредности које се односе на узајамно помагање и бригу (Јусовић, ет ал, 2013). Инклузивна је она школа која је успела да обезбеди услове за свако дете да се развија у границама својих способности, било оно даровито или са тешкоћама у развоју. Инклузивно образовање није само ограничено на наставне активности већ и на ваннаставне, као и ваншколске. Како би се испољили позитивни ефекти примене инклузије неопходне су систематске промене у школи. Појединачни примери нису довољни, велики је број баријера у пракси које коче напредовање у инклузивном образовању у средњој школи. Само неке од последица неуспешног инклузивног образовања су осећање мање вредности код деце са тешкоћама у развоју,

слаба образовна постигнућа, рано прекидање школовања, агресивне реакције вршњака, родитеља и наставника, отпор наставника према инклузији (Хрњица, 2009). Посвећеност остваривању права сваког детета на инклузивно образовање остварује се кроз правну реформу, политику и смернице, промену ставова и културе, поштовање људских права, пружање подршке наставницима и родитељима, образовање наставника, активно укључивање деце и породица у друштвени живот. образовање је људско право и обезбеђивање образовања за сву децу има посебан значај за децу са тешкоћама у развоју, која су често искључена и стигматизирана. Управо школовање ове деце доприноси да људи промене погрешна схватања која представљају препреку инклузији. Инклузивни развој школе је континуирани процес у коме долази до трајних промена у организационој структури, као и самом педагошком приступу који се остварује у школи. Развијено инклузивно друштво подразумева да смо креирали „школу по мери детета“, омогућили свој деци достизање њихових пуних потенцијала, прилагодили школске програме дететовим индивидуалним потребама, креирали толерантно, демократско друштво базирано на поштовању људских права и поштовању различитости.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Ставови према деци са сметњама у развоју и инвалидитетом, али и непостојање неопходних ресурса, информација и инклузивног образовног окружења, повећавају препреке за укључивање ове деце у редовно школовање.

Постоје три општа приступа образовању деце са тешкоћама у развоју:

- Сегрегација у којој се деца разврставају према врсти тешкоће и уписују школу која одговара искључиво на одређена оштећења и тешкоће.
- Интеграција у којој се деца са тешкоћама у развоју уписују у редовни систем образовања, али без икаквих прилагођавања или уз неадекватна прилагођавања. У интеграцији дете се прилагођава школи јер је схваћено као проблем.
- Инклузија у којој је призната потреба да се култура, политике и праксе у школи промене тако да се у обзир узму различите потребе ученика, али и обавеза да се уклоне препреке које спречавају развој сваког појединца (Концептуализовање инклузивног образовања и његово контекстуализовање у оквиру Мисије УНИЦЕФ-а, 2014).

Процес социјализације је од велике важности за развој сваког детета, стога је укључивање деце са тешкоћама у развоју у средње школе један од важних аспеката њиховог прилагођавања и активног учествовања у средини у којој живе, као и начин да се друштво упозна са њиховим могућностима и потребама како би се разбили стереотипи о процесу образовања и васпитања деце са тешкоћама у редовним школама. Најопштије схватање инклузије је да појединца посматрамо као активни део друштвене целине. Најуже схватање је да је то процес укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе и друштвену заједницу.

Квалитет реализације инклузије у средњим школама детерминисан је бројним чиниоцима, неки од њих су: уверења и ставови наставника и родитеља, подршка локалне заједнице, не-

достатак искуства у инклузивном раду и нестручност наставника у средњим школама за рад у инклузивном образовању, неприлагођени школски амбијент и средина, недостатак подршке стручњака, немотивисаност наставника, велики број ученика у одељењу. Родитељи су усмерени на медицинску бригу, мотивација за даље школовање њихове деце опада, посебно ако су жељене средње школе удаљене од родитељског дома. Средње школе захтевају и промену средине за ученике са тешкоћама у развоју и прилагођавање новој средини као и упознавање са новим наставницима и вршњацима. Све ово може утицати на прерано одустајање од даљег школовања. Инклузивно образовање захтева и промену планова и програма образовања који ће пружити свој деци једнаке могућности у целокупном њиховом развоју, како би свако дете напредовало према сопственим могућностима, како би учило садржај који му одговара, одговарајућим темпом у складу са својим потребама и културним идентитетом (Лунгулов и Летић, 2013).

ПОЗИТИВНИ ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ ИНКЛУЗИЈЕ

Позитивни ефекти примене инклузије могу бити бројни, набројаћемо неке од њих за све актере процеса инклузије (Хрњица, 2009):

За ученике са тешкоћама у развоју је значајна боља социјализација са вршњацима, постижање прикладног академског успеха, рад и подстицање целокупног развоја ученика, осећај сигурности и поштовања личности ученика, подстицање детета на сараднички однос и помагање у социјализацији са осталим ученицима.

За ученике без тешкоћа у развоју, позитивни ефекти се виде кроз развијање осетљивости за потребе вршњака којима је потребна додатна подршка у учењу и раду, боља толеранција и прихватање разлика у начину мишљења и понашања. Развијен вредносни систем у коме прихватају друге као себи равне је циљ коме инклузивни програм тежи. За родитеље ученика са тешкоћама у развоју значајна је стручна помоћ и подршка, тимско праћење детета, успостављање реалног става према могућностима и потенцијалима њихове деце, откривање могућности њихове деце. За родитеље ученика без развојних тешкоћа, прихватање различитости и развијање позитивних ставова према правима сваког детета на образовање у складу са индивидуалним потенцијалима. За наставнике, развијање професионалних компетенција и сигурности у раду са свим ученицима, прихватање различитости, развијање позитивних ставова према ученицима са тешкоћама у развоју, стварање позитивне атмосфере у одељењу, развијање интересовања за дете као вредност. За педагоге, психологе, дефектологе је значајно повећање стручне компетенције, спремност за сарадњу са родитељима, наставницима, али и са медицинским и социјалним институцијама, такође позитивни ефекти су видљиви у позитивном ставу према свој деци. Процес инклузије је од користи за друштво у целини, пре свега подстиче и одржава вредносни став да свако има право на образовање и активно учествовање у животу једне заједнице, без обзира на индивидуалне разлике као што су, пол, вера, здравствено стање, социо-економски статус. Како би инклузивна пракса дала добре резултате у средњим школама, неопходна је припремљеност свих актера и школе у целини за реализацију инклузије.

УЛОГА НАСТАВНИКА У ПРОЦЕСУ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА

Улога наставника у процесу образовања у средњим школама је веома комплексна и важна. Улога наставника је да обезбеди услове и атмосферу у којима сваки ученик може развијати своје квалитете и способности. Врло је важно да код наставника постоји свест, знање о томе да његова стручност, његове особине, способности, начин комуникације и понашање димензионирају социоемоционалну климу у одељењу. Он мора бити добар дијагностичар, мотиватор, модел, да познаје сваког ученика, али и климу у одељењу и хетерогеност групе. Како би успешно спроводио процес педагошке превенције проблема у понашању, наставник треба да поседује одређене способности, вештине, ставове, знања, да има позитиван став према свом послу. Отвара се питање да ли је базично образовање наставника средњих школа довољно за обављање ових послова (Кораћ, 2010). Наставник пружа информације, помоћ и подршку ученицима, родитељима и колегама, ствара атмосферу за рад у одељењу и контролише је. Како би наставник био успешан у свом раду, поред знања, он треба да поседује позитивне личне особине и да континуирано ради на професионалном усавршавању. Важно је да наставник зна технике и методе за мотивисање свих ученика да се укључе у активности. Наставник који уме да слуша ученика и познаје индивидуалне карактеристике својих ученика, помаже му да лакше дође до проблема, ученик је задовољан јер се осећа важним, самопоузданим, лакше се „отвара“ и поверава. Слушање је снага за решавање проблема, наставници често немају времена да саслушају ученика, а тиме би можда превентивно деловали на многе проблеме. Задатак наставника је да изгради однос поверења, отворености, уважавања и поузданости, што је основа да се изгради стабилан емоционални однос између наставника и ученика (Faller, 2013). Поред рада са ученицима, наставници су главни сарадници са родитељима и друштвеном средином. Они су ту да шире стручна знања, да промовишу праве вредности, да учествују у креирању различитих хуманитарних програма, у реализацији креативних радионица, предавања, округлих столова, трибина. Школа треба да створи подстицајну и подржавајућу атмосферу, као и окружење где ће се деца осетити сигурно. Емоционална зрелост наставника и вештине пружања разумевања и подршке ученицима која имају тешкоће у развоју доприноси целокупној позитивној атмосфери у школи и поштовању различитости.

Савремена средња школа захтева флексибилног и креативног наставника. У васпитно-образовном раду, знање више није циљ већ средство образовања, васпитања, развоја личности и социјализације. Наставник има улогу сарадника, саветника, васпитача, као и стручњака у својој области (Костовић, 2004). Научено у школи, није припрема за живот већ сам живот. Образовање је континуирана активност, стална потреба за усавршавањем и сазнавањем (Кнежевић-Флорић, 2008). Јачањем компетенција наставника, јачамо и његову вољу и мотивисаност у раду. Компетенције наставника нису статични циљеви, са друштвеним развојем, расту и потребе за новим вештина, знањима, умењима. Како би наставник развио код ученика одређене вештине, мора их и сам поседовати. Развијање знања и вештина наставника у средњим школама остварује се путем конференција, симпозијума, семинара, трибина, стручних консултација,

анализа конкретних педагошких ситуација, огледних и угледних часова, радионица. Посебан облик за јачање знања и вештина представља учешће наставника у раду наставничких група, у оквиру којих наставници размењују искуства из примера личне праксе и заједнички трагају за могућим решењима проблема (Шаљић, 2014). Наставник не сме да заборави да је он модел ученицима и његов однос према њима, колегама, школи је значајан фактор у прихватању различитости и инклузивног образовања.

Компетенција за целоживотно образовање је основна компетенција у развоју наставника. Модерна времена, захтевају да наставник иде у корак са њима и стално се усавршава. Поред свих семинара, радионица, округлих столова, важно је да наставник прати и чита стручну литературу. Врло је важно да наставници у средњим школама што раније препознају индикаторе сметњи код ученика како би на време реаговали и позвали стручни тим на сарадњу. Опасно је да наставници самостално изводе дијагнозу о тешкоћи, значајно је да умеју да препознају проблем и симптоме поремећаја, али да не преузимају улогу лекара, психолога, дефектолога, већ да на време позову у помоћ стручни тим (Сузић, 2008). У инклузивном образовању посебно је значајан тимски рад наставника са свим актерима, зато истичемо важност рада наставника на социјалним компетенција. Циљ сваке наставе, без обзира да ли се ради о деци са посебним образовним потребама или свој осталој деци је индивидуализовани приступ у настави. Он је један од услова за стварање школе по мери детета. Кроз овај приступ избегавамо усмеравање на просечног ученика и круте оквире у настави. У индивидуализованом приступу усмерени смо на интересовања, способности, могућности, потребе сваког ученика. Уважене су околности у којима ученик живи, наставник упознаје сваког ученика појединачно. Настава је ефикаснија јер су методе, средства и технике рада прилагођене појединцу, сва деца су активна. Прилагођена настава доприноси већем самопоуздању ученика и бољим постигнућима. Инклузивно образовање захтева од наставника средње школе да постане „рефлексивни практичар“.

НАЈЧЕШЋЕ БАРИЈЕРЕ У ИНКЛУЗИВНОМ РАДУ

Број ученика који упише средњу школу и настави академско школовање је незнатан. Узроци у препрекама укључивања свих ученика у даље школовање могу бити бројни. Ипак већина аутора је ипак сагласна које су то најчешће баријере у инклузивном раду (Мацура-Миловановић, Гера, Ковачевић, 2010): психосоцијалне баријере, физичке баријере и институционалне баријере. Све ове баријере могу се одразити на тешкоће у раду и код средњошколских наставника.

Негативни ставови о деци са тешкоћама у развоју и предрасуде део су психосоцијалних баријера, јављају се код свих актера инклузивног процеса.

Физичке баријере односе се на неадаптиране просторне услове у школама и заједници особама са тешкоћама у развоју. Техничко уређење школе, мора да пружи поруку да „школа брине о сваком детету“. Тоалети морају бити адаптирани, улази, степеништа, трпезарије, на-

мештај у учионици, као и обезбеђена додатна наставна средства неопходна за квалитетан рад (Хрњица, 2007). Сам простор је препрека и наставнику у квалитетном раду.

Институционалне баријере говоре о доприносу друштвених институција изолованости ученика са посебним образовним потребама из различитих облика друштвеног живота (Лазор, Марковић, Николић, 2008). Велики број наставника, посебно средњих школа не види децу са тешкоћама у развоју као део система редовног школовања. Они виде изолацију као погодну средину за рад са ученицима који имају тешкоће у развоју.

Као тешкоће и препреке у инклузивном образовању наводе се и (Хрњица, 2009):

- Такмичарска атмосфера која се гаји у редовним школама. Ученици са тешкоћама у развоју развијају кроз такмичење са осталом децом лоше самопоуздање, страх и негативна искуства о школи.
- Наука која на дете са тешкоћама гледа као на скуп медицинских проблема и дијагноза, а не на личност са потенцијалима.
- Отпор наставника према инклузији настао најчешће из незнања, страха и предрасуда.
- Научена беспомоћност и ниска мотивација за успехом у школовању код родитеља и ученика. Они су усмерени на медицинску помоћ и немају висока очекивања од школовања њихове деце

У препреке у остваривању инклузивног образовања у средњим школама (Miles, 2002), поред већ наведених, спадају и невидљивост деце са тешкоћама у развоју у заједници, као и у школи, лоша финансијска обезбеђеност наставним средствима у средњим школама. Невидљивост у школи се огледа у усмерености на круто преношење наставног плана и програма сваком детету, без индивидуализације у раду, док се невидљивост у заједници огледа у занемаривању или претераној заштићености детета са тешкоћама у развоју од стране родитеља због страховања за безбедност њихове деце и срамоте и страха од осуђивања. Финансије су чест проблем у средњим школама, за квалитетан инклузивни рад потребно је издвојити средства неопходна за рад са сваким дететом сходно његовим потребама, али и новац за финансирање стручњака (дефектолога, асистената у настави), као и за обезбеђивање физичких услова у средини.

Психолошке препреке као што су стереотипи и предрасуде и на њима изграђени негативни ставови средњошколских наставника према деци са тешкоћама у развоју представљају основне препреке укључивања ученика у средње школе. Још један од ограничавајућих фактора је и недостатак знања и информација о деци са тешкоћама у развоју (Вујачић, 2009).

Смањено социјално искуство ученика са тешкоћама у развоју може довести до низа проблема у групним облицима рада (пасивност, повлачење, ометање друге деце). Неопходно је да наставник и стручни сарадник са породицом припреме дете за укључивање у одељење. Такође је задатак наставника у средњој школи да припреми осталу децу и њихове родитеље на присуство детета са тешкоћама у развоју (Хрњица, 2007).

Тешкоћа на коју наставници често наилазе је вођење документације о ученицима са потребом за додатном образовном подршком. Посебно је тешко очекивати успешан инклузивни рад када дете из здравствених разлога често и дуго одсуствује из школе. Родитељи су усме-

рени на медицинску помоћ и наставник и вршњаци се тада удаљавају од детета. Остати у контакту је од велике користи, колико услови дозвољавају, могуће је организовати посету породици и детету, како би се осетили важним и да рачунају на подршку и разумевање.

МЕТОДОЛОГИЈА

Предмет истраживања су ставови о тешкоћама које се јављају у процесу инклузивног образовања код наставника у средњим школама. Остваривање инклузивног образовања зависи пре свега од успешности обављања улоге коју имају наставници у том процесу. Од њихове ставовско-вредносне оријентације према праву деце са тешкоћама у развоју на даље школовање у границама њихових способности и интересовања.

Циљ истраживања је утврдити ставове наставника средњих школа о тешкоћама у примени инклузивног образовања у нашим школама.

Задачи истраживања:

1. Утврдити ставове наставника средњих школа о тешкоћама у изради индивидуалног образовног плана за ученике којима је потребна додатна образовна подршка.
2. Утврдити ставове наставника средњих школа о тешкоћама примене инклузивног образовања код ученика са посебним потребама у процесу редовне наставе.
3. Утврдити ставове наставника средњих школа о тешкоћама у пољу сарадње са родитељима ученика који имају потешкоће у развоју.
4. Утврдити ставове наставника средњих школа о тешкоћама у пољу сарадње са локалном заједницом.
5. Утврдити ставове наставника средњих школа о тешкоћама у оцењивању ученика са тешкоћама у развоју.
6. Утврдити ставове наставника средњих школа о личним компетенција и спремности за стручно усавршавање у пољу инклузивног образовања.
7. Утврдити ставове наставника средњих школа о могућим начинима превазилажења потешкоћа у примени инклузивног образовања у нашим школама.

Узорак овог истраживања је намеран и обухвата 80 средњошколских наставника. Узорак је пригодан и несистематски. Истраживање је рађено у средњој школи „Ђура Јакшић“ у Рачи, Средњој школи у Лапову и средњој школи „Никола Тесла“ у Баточини.

У складу са природом проблема, задацима и циљем истраживања примењена је **дескриптивна метода**.

Техника скалирање, а инструмент се састоји из два дела: у првом делу ћемо се упознати са искуством које испитаници имају у раду са децом са тешкоћама у развоју у контексту инклузивног образовања. У оквиру другог дела инструмента коришћена је **скала Ликертовог типа**, која се састоји од 23 честице.

Прве три честице испитују ставове наставника о прихватању различитости и отворености средње школе за све ученике. Честице 4, 5, 6 и 7 испитују ставове у вези са тешкоћама

у изради индивидуалног образовног плана за ученике којима је потребна додатна образовна подршка. Честице 8, 9 и 10 испитују ставове наставника средњих школа о тешкоћама примене инклузивног образовања код ученика са посебним потребама у процесу редовне наставе. Честице 11, 13, 16, 17 и 19 у вези су са ставовима наставника средњих школа о тешкоћама у пољу сарадње са родитељима ученика који имају потешкоће у развоју. Честице 20, 21 и 22 испитују ставове у вези са оцењивањем ученика који имају потешкоће у развоју. Компетенције наставника средњих школа и њихову спремност на усавршавање испитујемо честицама 14 и 15. Ставови наставника средњих школа о могућим начинима превазилажења потешкоћа у примени инклузивног образовања анализирамо кроз честице 5, 7, 8, 12, 14, 17, 18, 21 и 23.

Основна хипотеза: Претпостављамо да се наставници средњих школа сусрећу са потешкоћама приликом примене инклузивног образовања у нашим школама.

Подхипотезе:

- Ставови наставника указују да постоје потешкоће у изради индивидуалног образовног плана.
- Ставови наставника указују да постоје потешкоће у примени инклузивног образовања код деце са тешкоћама у развоју у процесу редовне наставе.
- Ставови наставника указују да постоје потешкоће у пољу сарадње са родитељима ученика са тешкоћама у развоју.
- Ставови наставника указују да постоје потешкоће у пољу сарадње са локалном заједницом.
- Ставови наставника указују да постоје потешкоће у оцењивању ученика са тешкоћама у развоју
- Ставови наставника о својој компетентности и спремности за стручно усавршавање у пољу инклузивног образовања
- Ставови наставника указују да постоје могућа решења у савладавању тешкоћа у примени инклузивног образовања.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Инклузивно образовање подразумева спремност средњих школа и оних који раде у њима да одговоре на потребе потпуно различитих ученика, као и да то чине у редовним разредима. Свим ученицима требало би да буду омогућени одговарајући образовни програми адаптирани индивидуалним капацитетима и потребама деце. Деца са тешкоћама у развоју су интегрални део разреда, поштована и прихваћена. Њима је потребно обезбедити подршку и помоћ у погледу успостављања социјалних интеракција са вршњацима и другим људима. Један од циљева инклузије јесте да гаји социјални развој на дуге стазе, усмерен ка учешћу и вредновању социјалних улога деце са различитим специфичним потребама. Филозофија инклузије не бави се само школовањем, већ разматра успешно укључивање у друштво у целини. Иако покушаји укључивања деце са тешкоћама у развоју датирају од седамдесетих, а коришћење самог термина “инклузија” од деведесетих година прошлог века, док и данас трају сучељавања мишљења о њеним ефектима и опсегу у коме је адекватна њена примена. Расправе се углавном воде између оних који заговарају потпуну инклузију све деце, без обзира на врсту и степен ометености,

као и потпуну елиминацију специјалног образовања (најчешће заступници деце са ометеношћу ниске инциденције, нпр. тешка когнитивна оштећења) и оних који се залажу за умеренији приступ који подразумева “континуум услуга” (хијерархијски модел који се протеже од тоталне ексклузије до потпуне инклузије у редовну школу).

Заступници инклузије се пре свега ослањају на аргументе који истичу социјалне и етичке предности оваког начина образовања. Према њима, ученици са тешкоћама у развоју ће у овом окружењу боље напредовати у социјалном и академском погледу, оно ће их боље припремити за живот у заједници и истовремено ће се избећи негативни ефекати социјалне изолације. Такође, тврди се да ће се, као резултат подучавања у инклузивном окружењу, поправити професионалне вештине наставника. Надаље, верује се да успешна инклузија помаже и ученицима типичног развоја да развију позитивније ставове према особама са тешкоћама у развоју, што би у будућности требало да доведе до усвајања социјалних принципа који ће се базирати на једнакости и успостављању хармоничног друштва.

Резултати истраживања су показали да наставници показују развијену свест о значају примене инклузивног образовања у нашим школама али и да се услови у којима се инклузија реализује незахвални, услове је неопходно мењати, то јест прилагодити потребама инклузивног образовања. Тачније, као основне потешкоће у примени инклузивног образовања наставници наводе следеће:

- Неадекватни материјално-технички услови (физичка прилагођеност просторија, опремљеност школе наставним средствима и техничким помагалима и слично).
- Прилагођавање школске средине значи приступачност и доступност у сваком смислу. Приступачност мора да се огледа у физичкој приступачности и принципу универзалног дизајна. У зависности од потреба детета, потребно је обезбедити додатна и помоћна средства за учење и одговарајући дидактички материјал. Трошкове финансирања инклузије, по мишљењу представника Министарства и Завода треба поделити између државе и локалне заједнице, тј. између републичких и општинских буџета. Један део трошкова могао би се покрити волонтерским радом преко волонтерских центара као и радом студената дефектологије, психологије и педагогије у оквиру обавезне праксе. Један део трошкова може да се покрије прерасподелом постојећих ресурса (Дефеколог који ради у специјалној школи може бити додатно ангажован у редовној школи и имати подељено радно време у специјалној и редовној школи). Такође, претпоставка је да би се додатна средства могла обезбедити једним делом и из донација, партиципација самих вртића тј. школа и из партиципације родитеља.
- Обимност папирологије за индивидуално праћење ученика са тешкоћама у развоју и бројност деце по одељењу. Време које је наставницима потребно да испуне све формалности које се тичу администрације у инклузивном образовању представља наставницима додатно оптерећење и смањује њихову продуктивност у наставном раду. Такође, наставници сматрају да због бројности деце у одељењу не могу пружити довољно пажње ученицима са тешкоћама који имају посебне потребе и који захтевају рад по

другачијим стандардима и методама наставног рада, па истичу потребу за асистентима у настави, како би се настава одвијала несметано и као би се дошло до успешнијих резултата у инклузивном образовању.

- Недостатак компетентности за рад са децом са тешкоћама у развоју. Као једну од тешкоћа у примени инклузивног образовања наставници наводе и недостатак знања и стручности у области инклузивног образовања, што истиче потребу за додатним стручним усавршавањима из ове области. Из овог разлога су ставови неких наставника према инклузивном образовању и даље негативни јер исти имају страх од непознатог и недовољног познавања самог појма инклузије. Међутим, на основу искустава других земаља, могуће је превазићи потешкоће, тако што ће се на одговарајући начин урадити јасна промоција идеје, направити јаснији и боље дефинисан план акција, прикупити податке о броју деце са тешкоћама у развоју и њиховим потребама и формирати се стручно координационо тело које ће пружати подршку школама и наставницима у спровођењу инклузије у школама.
- Неадекватна сарадња са родитељима и локалном заједницом. Укљученост родитеља у процес инклузивног образовања деце са тешкоћама у развоју је један од кључних фактора успешног образовања деце, па је њихова укљученост у процес образовања и исходе образовања њихове деце итекако важна. Родитељ мора сарађивати са наставницима у циљу давања дозволе за израду ИОП-а, давања породичне анамнезе детета, битних података о његовој природи, навикама и особинама. Са друге стране, локална заједница, односно стручне службе надлежне за децу са тешкоћама у развоју такође морају дати школама сву неопходну подршку у раду са овом децом у пољу размене информација и заједничког деловања.
- Оцењивање и вредновање ученика са тешкоћама у развоју. Наставници средњих школа углавном истичу да им оцењивање деце са тешкоћама у развоју представља оптерећење и потешкоћу јер сматрају да оцена не даје релевантну слику о њиховим постигнућима и да су технике и методе оцењивања деце специфичније, за шта се не осећају довољно компетентно. Овим се истиче потреба да се наставници боље упознају и обуче и у овом пољу инклузивног образовања. Саговорници су веома свесни да оцењивање деце са тешкоћама у развоју представља један од горућих проблема. Начин оцењивања деце са тешкоћама у развоју доста зависи од модела инклузивног образовања који се одабере. Не треба ићи ка принципу позитивне дискриминације. Оцењивање деце са тешкоћама у развоју уско је везано са индивидуализованим програмима, потребно је пратити могућности детета и томе прилагодити и оцењивање. Описно оцењивање је добар модел оцењивања за децу са тешкоћама у развоју и потребно га је проширити и на остале разреде. За сву децу је потребно поставити реална очекивања и на основу тога их оцењивати.

Дакле, све ове потешкоће се могу превазићи ако се истим приступи системски и корак по корак свака од потешкоћа узме у обзир у изради новог плана у коме ће наставницима најпре

бити јасно дефинисани циљеви инклузије и очекивани стандарди, активности које се предвиђају и детаљно дефинисани поступци и методе којим ће се у наставном процесу приступати овој деци. Поред тога, наставницима се мора омогућити редовна обука из разноврсних области инклузивног образовања, како би они успешно одговорили на свој задатак.

На основу свега реченог, оно што би требало да буду приоритетни правци у процесу спровођења инклузије у нашим школама јесте: Систематско и константно сензибилизација најшире јавности за проблеме деце са тешкоћама у развоју, усвајање стратегије јасног и конкрет-ног акцијског плана од стране државних органа, одговарајућа систематска обука наставника и стручних сарадника у пољу инклузивног образовања, обезбеђивање одговарајућих материјал-но-техничких средстава и боље физичке прилагођености школског простора за рад са децом са тешкоћама у развоју и постепено укључивање лакших типова потешкоћа у развоју а затим тежих, колико је то могуће.

Литература

1. Вујачић, М. (2009): Могућности и ограничења инклузије деце са тешкоћама у развоју у редовне основне школе, Нови Сад: Филозофски факултет,
2. Early Childhood Education Handbook 2014-2015, College of Education and Human Development: University of Delaware
3. Кнежевић-Флорић, О. (2008): Педагог у друштву знања, Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за педагогију.
4. Кораћ, И. (2010): Наставник – ефикасан вођа одељења, Настава и васпитање, бр. 1, стр. 1-168.
5. Костовић, С. (2004): Стратегија реформе система образовања и стручног усавршавања наставног кадра, Стратегија развоја система васпитања и образовања у условима транзиције, стр. 247-261.
6. Лазор, М., Марковић, С., Николић, С. (2008): Приручник за рад са децом са сметњама у развоју, Новосадски хуманитарни центар (NSHC),
7. Марић Јуришин, С., Клеменовић, Ј., Марковић, Б. (2012): Ставови наставника према инклузивном образовању особа са развојним тешкоћама и инвалидитетом, Тематски зборник Инклузивно образовање: образовање за све, стр. 43 – 60.
8. Мацура-Миловановић, С., Гера, И., Ковачевић, М. (2010): Мапирање политика и пракси за припрему наставника за инклузивно образовање у контексту друштвених и културних различитости, Национални извештај за Србију. Торино: European Training Foundation
9. Miles, S. (2002): Schools for All Including disabled children in education, Save the Children UK,
10. Стручни приручник, Концептуализовање инклузивног образовања и његово контекстуализовање у оквиру Мисије UNICEF-а (2014), UNICEF
11. Сузић, Н. (2008): Увод у инклузију, Бања Лука: XBS

12. Schmidt M., Vrhovnik K. (2015): Attitudes of Teachers Towards the Inclusion of Children With Special Needs in Primary and Secondary Schools, University of Maribor, Faculty of Education, Slovenia,
13. Faller, I. (2013): Formen der Intervention bei Konflikten an der Schule für Erziehungshilfe, FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
14. Хрњица, С. (2009): Инклузија као педагошки хуманитарни изазов, Будућа школа, стр. 429-444.
15. Хрњица, С. (2007): Школа по мери детета, Save the Children UK, Програм за Србију
16. Шаљић, З. (2014): Васпитни рад у школи у функцији превенције непожељних понашања ученика, Београд: Филозофски факултет

Kristina Miladinović
PU "Our Youth" in Lapovo

Nenad Miladinović
High school in Lapovo

ATTITUDES ABOUT THE DIFFICULTIES THAT ARISE IN THE PROCESS OF INCLUSIVE EDUCATION AMONG HIGH SCHOOL TEACHERS

Summary: The paper presents a brief overview of the research on attitudes related to the difficulties that arise in the process of inclusive education among secondary school teachers. The sample of this research is intentional and includes 80 secondary school teachers.

The sample is convenient and unsystematic. The research was done in secondary schools. Descriptive method, scaling technique, Likert-type scale consisting of 23 items was applied. Modern society requires the provision of equal conditions for the development of the potential and abilities of each individual, which implies the creation of a school tailored to the child.

In order to manifest the positive effects of inclusion, systematic changes in the school are necessary. Individual examples are not enough, there are a large number of barriers in practice that hinder progress in inclusive education in secondary schools. The inclusion of a child with developmental disabilities in the secondary school education system is still a difficult problem to solve. The key is how to motivate parents for their child's education

Key words: inclusion, inclusive education, attitudes of secondary school teachers

Раг њримљен: 28. 7. 2022. / Раг њрихваћен: 31. 10. 2022.