

Одлике и претпоставке развоја инклузивне школске праксе¹

Емина Хебиб²

Одељење за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет,
Универзитет у Београду, Србија

Радован Антонијевић

Одељење за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет,
Универзитет у Београду, Србија

Марија Ратковић

Економска школа, Ужице, Србија

Апстракт У савременим школским системима већ неколико деценија одвијају се реформски процеси са циљем имплементације модела инклузивног образовања у школску праксу. Пошто је развој инклузивне школске праксе дефинисан обележјима полиличког, економског, културног и историјског контекста одређене земље, реформа школског система у складу с идеологијом инклузивног образовања један је од највећих изазова у пракси функционисања савремених школских система. Из тог разлога важно је саопредели основне одлике инклузивне школске праксе, као и претпоставке које је потребно обезбедити да би се она успешно развијала. У раду се, након датих напомена о теоријским полазиштима, полилици и пракси инклузивног образовања, анализира питање диференцијације и индивидуализације наставе у инклузивном образовном контексту. Полазећи од тога да је настава средишњи семент школског рада, одлике наставе у инклузивном контексту посматрају се и тумаче као основне одлике инклузивне школске праксе. Поред квалитета рада наставника, као претпоставке развоја инклузивне школске праксе посебно су издвојене и анализирани инклузивна политика школског рада и инклузивна школска култура. У закључном осврту налажава се да су оријентација школског система и друштвена оријентација ка филозофији инклузивног образовања основни предуслов развоја инклузивне школске праксе и дефинирање њеног квалитета.

Кључне речи: инклузивна школска пракса, диференцијација наставе, индивидуализација наставе, инклузивна политика школског рада, инклузивна школска култура.

1 Рад је проистекао из пројекта *Модели процењивања и спровођења унапређења квалитета образовања у Србији*, бр. 179060 (2011-2019) које реализује Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, а финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

2 ehebib@f.bg.ac.rs

Увод

Практична примена инклузивног образовања представља један од основних циљева и садржај актуелних реформи савремених школских система. Одлике инклузивног образовања и реформски процеси у области школског образовања који су засновани на концепцији инклузије из овог разлога честа су тема аналитичких и истраживачких радова. Анализе и истраживања с овом тематиком која су усмерена на сагледавање специфичности практичне примене концепта инклузивног образовања доприносе разумевању одабраних сегмената инклузивне школске праксе, посебно наставе у инклузивном образовном контексту као кључном сегменту целокупног школског рада. У описима и објашњењима одлика инклузивне наставне праксе често се истиче да се она треба конципирати, организовати и реализовати на поставкама процеса диференцијације и индивидуализације наставе.

У овом раду, након објашњења инклузивног образовања као теоријског и практичног концепта, дат је осврт на питања диференцијације и индивидуализације наставе као основним одликама инклузивне школске праксе. У посебном одељку текста анализиране су и претпоставке развоја инклузивне школске праксе са посебним освртом на инклузивну политику школског рада и инклузивну школску културу.

Инклузивно образовање: теоријска полазишта, политика и пракса инклузивног образовања

Пошто инклузивно образовање представља специфичну филозофију школског образовања (Kostović, Zuković i Borovića, 2011), односно специфичан поглед на његову функцију и природу, али и релевантан оквир за реализацију и развој школске праксе и праксе функционисања школских система (Thomas, Walker, & Webb, 2005), о инклузивном образовању може се говорити као о теоријско-практичном концепту. Међутим, инклузивно образовање као теоријски и практични концепт није лако ни једноставно објаснити. Можда је разлог у томе што инклузивно образовање представља једну замисао или идеју којом се истовремено промовишу друштвене и индивидуалне вредности (Cerić, 2008). Тешкоће у одређивању инклузивног образовања као теоријског и практичног концепта произлазе и из тога што су приметна различита, често и супротстављена гледишта (Cerić, 2008) око тога да ли се када говоримо о инклузивном образовању заправо мисли на одређени педагошки концепт, филозофију или теорију образовања, актуелни, међународни покрет или тенденцију у развоју образовања, мере образовне политике, образовну праксу или... Стога, у наставку текста, уместо прецизног одређења значења и садржаја концепта инклузивног образовања, дајемо неколико напомена о основним теоријским полазиштима развоја идеје о инклузивном образовању и политици и пракси инклузивног образовања.

Теоријска полазишта инклузивног образовања. Концепт инклузије у образовању почива на развијеним теоријским и истраживачким сазнањима у оквиру различитих научних области, односно широком спектру постојећих теорија из круга друштвених и хуманистичких наука (Polovina, 2018). Иако се, због бројности и сложености теоријских полазишта, инклузивно образовање често описује као неухва-

тљив концепт (Armstrong, 2013, према: Ferguson, 2014; Zhu, Devos, & Tondeur, 2014), могуће је издвојити кључне идеје и учења на којима се темељи попут: теорија учења, когнитивно-развојне теорије, теорије социјалне међузависности, хуманистичке теорије личности, дидактичких теорија (Polovina, 2018). Као најважнији теоријски ослонац инклузивног образовања најчешће се издваја социокултурна теорија Виготског (Cerić, 2008; Polovina, 2018; Vujačić, 2009), али се у његовом теоријском утемељењу могу идентификовати и основне тезе неких теорија наука о образовању – пре свега, критичке теорије и критичке науке о образовању (Cerić, 2008), као и праваца у педагогији попут схватања представника педагошког правца индивидуалне педагогије, покрета Нова школа и др. (Vujačić, 2009).

Инклузивно образовање као садржај мера образовне политике. Иако се концепту инклузивног образовања у контексту образовне политике такође не приписује јединствено значење (Sharma & Das, 2015), односно иако се може уочити недоследност у његовом дефинисању у документима утицајних међународних организација (Ainscow, Farrell, & Twedde, 2000), као и у документима образовних политика на националном нивоу (Booth, 1996), правни оквир за креирање глобалне политике и националних политика инклузивног образовања у основи је исти. Овај оквир представљају следећа документа, наведена редоследом доношења и усвајања: *Универзална декларација о људским правима* (1948); *Декларација о социјалном напретку и развоју* (1968), *Конвенција УН о правима деце* (1989); *Светска декларација о образовању за све* (1990); *Стандардна правила УН о уједначавању могућности за особе с инвалидитетом* (1993); *Саопштења из Саламанке и оквирног плана акције у образовању особа са посебним потребама* (1994), *Дакарски оквир за акцију Образовање за све и Миленијумски циљеви развоја* (2000); *ЕФА Водич за право на образовање особа са инвалидитетом – у сусрет инклузији* (2001); *Конвенција УН о правима особа с инвалидитетом* (2006). Поред наведеног, важан ослонац у правном смислу у разради инклузивног приступа образовању представљали су и следећи документи: *Конвенција против дискриминације у образовању* (1960) са пратећим документима којима се регулише расна антидискриминација, антидискриминација жена, домородаца, миграната и сл.; *Конвенција о заштити и промоцији културних различитости* (2005) итд. (Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All, 2005; Policy Guidelines on Inclusion in Education, 2009).

У конституисању инклузије у образовању као „глобалне агенде“ (Dyson, 2004, Pijl et al., 1997, према: Artiles & Dyson, 2005), „глобалног покрета“ (Dyson & Gallannaugh, 2007), односно интернационалног циља у развоју школских система (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2011; Sebba & Ainscow, 1996) значајну улогу су имале иницијативе и акције међународних организација и агенција. На глобалном нивоу развиле су се тако иницијативе за развој инклузивног образовања (Watkins, 2017) као аспекта социјалне инклузије, односно иницијативе за подстицање друштвеног развоја у *правцу стварања социјално праведније друштва*. Резултат ових иницијатива је разумевање практичне примене инклузивног образовања као пута ка остваривању једнакости и праведности у образовању. Инклузивно образовање као аспект социјалне инклузије начелно је усмерено ка превазилажењу свих видова маргинали-

зације и дискриминације у образовном контексту и повезано је са демократизацијом друштва (Acedo, 2008; Kostović i sar., 2011). С друге стране, инклузивно образовање обезбеђује да личне и друштвене околности не буду препрека за остваривање образовних потенцијала (Fild, Kičera i Pont, 2010), оно је оријентисано на потребе и развој свих појединаца, па се може повезати са концептом квалитетног образовања за све (Kostović i sar., 2011).

Пракса инклузивног образовања. Досадашњи ток и резултати развоја праксе инклузивног образовања најбоље се могу сагледати уколико се пажња усмери на актуелне реформске процесе у области образовања. Наиме, као што смо већ у уводу рекли, имплементација модела инклузивног образовања у праксу један је од главних циљева и основни садржај реформи савремених школских система. Али, реформа школског система у складу с идеологијом инклузивног образовања један је од највећих изазова у пракси функционисања савремених школских система (Ainscow, 2005; Ainscow & Sandill, 2010). Отвара се, заправо, питање и дилема на који начин и како приступити развоју праксе инклузивног образовања као приоритетном циљу реформе школског система. У остваривању наведеног циља различите земље су приступиле на различите начине иако их је већина прихватила идеје о инклузивном образовању промовисане у документима донетим на међународном нивоу (Watkins, 2017). Разлике међу земљама у погледу начина на који се инклузија имплементира у школску праксу и начина на који се инклузивно образовање дефинише и практикује (Mac Ruairc, Ottesen, & Precey, 2013; Soriano, Watkins, & Ebersold, 2017) објашњавају се чињеницом да је имплементација инклузивног модела образовања у школску праксу обликована политичким, друштвеним, економским, културним и историјским контекстом одређене земље. Дакле, иако је филозофија инклузивног образовања као визија развоја школских система дефинисана на глобалном нивоу, приликом реформе школског система свака земља редефинише и прилагођава глобалну визију инклузивног модела образовања у складу са својим специфичним обележјима, условима, потребама и могућностима.

Узимајући у обзир претходно изложене напомене о пракси инклузивног образовања, сам концепт инклузивног образовања често се описује као концепт који нема фиксно и универзално значење, већ зависи од контекста у коме се примењује (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Концепт инклузивног образовања, дакле, своје суштинско одређење добија тек у контексту у коме се примењује, а стални процес трагања за значењем концепта инклузивног образовања одвија се заправо кроз његову примену. У складу са потребама и могућностима друштвеног контекста, редефинише се и конкретизује идеалистички конструисана визија инклузивног образовања промовисана садржајима кључних докумената међународне образовне политике (Hardy & Woodcock 2015, Kiuppis 2011, према: Naug, 2017) и на различите начине размишља о инклузивном образовању (Ainscow et al., 2006). Разлике у начинима дефинисања инклузивног образовања се, пре свега, односе на категорије ученика које инклузивним моделом образовања треба обухватити. С обзиром на категорије ученика које обухвата инклузивни модел образовања, може се издвојити ужа (укључивање у редован систем школовања и пружање адекватне образовне подршке деци са сметњама у развоју) и шира дефиниција инклузивног образовања (обезбеђивање

квалитетног образовања свима уз уважавање различитих потреба, способности и очекивања и обезбеђивање адекватних услова за учење и социјалну партиципацију) (Ainscow et al., 2006; Spasenović i Matović, 2015; Teacher Education for Inclusion..., 2011; The Open File on Inclusive Education, 2001).

Одлике инклузивне школске праксе

Практичну примену инклузивног образовања, осим ставова и уверења да сва деца могу да уче и да имају право на образовање у хетерогеним групама са својим вршњацима, детерминише и став да је школски систем, па и школа као део школског система, одговорна за уважавање образовних и психолошких потреба свих ученика и да се у школи мора осигурати неопходна подршка и помоћ ученицима у учењу и развоју (Stubbs, 2002). Инклузија у образовању представља процес који се односи на присутност, партиципацију и постигнуће свих ученика или посебно група ученика који могу бити у ризику од маргинализације, искључивања или школског неуспеха и подразумева стално трагање за бољим начинима прилагођавања рада у школи различита међу ученицима кроз идентификацију и уклањање баријера у учењу и подучавању (Ainscow, 2005; Ainscow & Miles, 2008). Уместо да се деца различитих образовних потреба уклапају у нефлексибилну и унапред утврђену структуру рада школе, у школском раду потребно је флексибилно приступити задовољавању специфичних образовних потреба деце (Stubbs, 2002). Флексибилан приступ школе, тј. практичара, у задовољавању образовних и психолошких потреба деце неоспорно изискује специфичан начин организације школског рада, а посебно специфичан начин организације наставне праксе. Пошто настава представља средишњи и најважнији сегмент школског рада, у тексту који следи дате су основне напомене и објашњења о диференцијацији и индивидуализацији наставе као основним одликама инклузивне наставне праксе, а тиме и целокупне праксе школског рада.

Диференцијација и индивидуализација наставе. Практична примену инклузивног образовања актуелизује и наглашава важност два дидактичка принципа – принципа диференцијације и индивидуализације наставе, јер се њихово уважавање и остваривање сматра основом развоја инклузивне школске праксе.

Диференцијација и индивидуализација су повезани, делом компатибилни и комплементарни процеси. Диференцијација подразумева да се у настави излази у сусрет разликама међу ученицима, док индивидуализација значи прилагођавање наставе профилу појединачног ученика (Altaras Dimitrijević i Tatić Janevski, 2017). Диференцијација – као и индивидуализација, која се на њу надовезује – представљају принципе организовања наставе / школског учења који налажу да са различитим ученицима различито и радимо (Altaras Dimitrijević i Tatić Janevski, 2017). Примена ових принципа треба да се разумева као примарни предуслов ученичког развоја, као систем дидактичких чинилаца у настави чијом ће се адекватном организацијом и комбинацијом постићи да настава провоцира, поспешује и убрзава свестрани развој ученичких предиспозиција и способности до индивидуалног оптимума (Ђukić, Ђermanov i Kosanović, 2011).

Потребно је нагласити да када говоримо о развоју инклузивне школске праксе на темељу принципа диференцијације и индивидуализације наставе, онда имамо на

уму дидактичку, а не институционалну диференцијацију која подразумева постојање различитих путева у образовању, тј. „различитих колосека“ којима се ученици крећу на одређеном нивоу образовања и раздвајање ученика у различите типове школа и програма (Spasenović, 2014). Овај други вид диференцијације може резултирати израженијом дискриминацијом и сегрегацијом одређених група деце и ученика (Dupriez, 2010). Сегрегација ученика на основу способности или постигнућа која се остварује на нивоу саме школе (попут: одвијања наставе из свих или из појединих предмета на различитим нивоима – основни и напредни ниво, на пример, у оквиру хомогених група ученика) такође има одређене нежељене ефекте (Spasenović, 2014). Дидактичка диференцијација, односно диференцијација наставе у оквиру хетерогених наставних група и индивидуализовано подучавање уз интензивну помоћ и подршку у учењу, сматра се најефикаснијим приступом у раду са ученицима који имају различите образовне потребе (Dupriez, 2010).

Настава у инклузивном контексту подразумева фокус на развој способности ученика и развијање посебне осетљивости на индивидуалност ученика и њихове специфичне образовне потребе које треба да се уваже у свим компонентама или елементима наставног процеса – програмским или наставним садржајима, процесу наставног рада, очекиваним резултатима наставног рада – ученичким постигнућима и начину њиховог утврђивања и процене. Другим речима, у настави је потребно и могуће варирати (диференцирати) шта ученици уче, на који начин то чине, односно како их подучавамо (укључујући ту и брзину), те на који начин треба да покажу да су нешто научили, односно како вршимо процену њиховог знања (Altaras Dimitrijević i Tatić Janevski, 2017). Индивидуализована настава као крајњи облик дидактичке диференцијације је приступ у наставном раду који узима у обзир оно што сваки ученик уноси у ситуацију наставе и учења (узрасни и развојни ниво, способности, стил учења, интересовања, личност и темперамент, породични миље итд.) (Saifer, Baumann, Isenberg i Jatongo, 2001). Овај приступ подразумева разноврсност методичких решења уз пружање додатне подршке ученицима којима је потребна како би се идентификовале и отклониле баријере у учењу и подучавању, као и могућу поделу образовних исхода и садржаја наставног рада на различите нивое.

Без обзира на предности које индивидуализована настава има, њена практична примена праћена је одређеним тешкоћама и проблемима. Наиме, може се поставити питање да ли је и у коликој је мери могуће индивидуализацију примењивати у неком ширем обиму током реализације наставе или је одређена прилагођавања могуће и потребно примењивати само за мањи број ученика када се процени да су, на одређени начин и у одређеној мери, неопходна, док би већина ученика на часу реализовала одређене активности учења без организоване индивидуализације. Оваква дилема се јавља управо у контексту примене инклузивног образовања. Није редак случај да се индивидуализација наставе у инклузивном образовном контексту поједностављено повезује са приступом у раду с ученицима који се образују по прилагођеним или измењеним програмима и да се практично остварује на начин којим се не подржава социјални развој ученика и улога школе у развоју социјалне инклузије и кохезивности.

Основна предност индивидуализоване наставе која се огледа у уважавању индивидуалности ученика у наставном процесу, тј. прилагођавању педагошког деловања индивидуалним потребама ученика (Ђорђевић, 2009), може на прави и пуни начин да се испољи тек када произлази из тога што су активности и поступци у индивидуализованој настави утемељени на широко прихваћеним сазнањима о процесу учења, на пример, попут сазнања да: деца најбоље уче у безбедном окружењу, када имају подршку одраслих и када одрасли имају висока очекивања од њих; деца најбоље уче када су ангажована у процесу учења, у интеракцији са наставником, својим вршњацима и наставним материјалима и када пронађу лични смисао у ономе што уче и раде, када су садржаји и процес учења повезани са њиховим могућностима, интересовањима, претходним искуством и знањем (Tomlinson, 1999, McTigbe & Brown, 2005, према: Vujačić, 2012). Из претходно реченог могло би се закључити да прави индивидуализовани или персонализовани приступ у настави увек подразумева и остваривање процеса социјализације ученика (Ђukić i sar., 2011), односно да се индивидуализована настава темељи на схватању учења као процеса активне конструкције знања који се одвија кроз социјална интеракцију која има суштинску, конструктивну улогу у процесу сазнања (Šrapović, 2011). Индивидуализована настава не искључује, већ подразумева примену различитих методичких приступа који се темеље на интеракцији између ученика и наставника, као и између самих ученика и којима се негују сараднички и тимски рад, вршњачка подршка, као и кооперативно учење.

Дакле, питање које треба да се постави у вези с индивидуализацијом наставе није питање обима њене примене, већ питање потребних предуслова за њену примену. Услови у којима се одвија наставни рад (попут постојеће концепције програма наставног рада и тешкоћа везаних за његово прилагођавање и модификације, број ученика у одељењу, временска организација наставног рада, припремљеност наставника за практичну примену индивидуализације и сл.) могу бити извори ограничења практичне примене индивидуализације наставе као основне одлике инклузивне школске праксе. Из тог разлога у наставку текста задржаћемо се на питању претпоставки за развој инклузивне школске праксе.

Претпоставке за развој инклузивне школске праксе

С обзиром да су наставници примарни агенси процеса имплементације инклузивног образовања у школску праксу (Brownell et al., 2006, Florian & Linklater, 2010, према: Gokdere, 2012) често се истиче да је квалитет рада наставника основна претпоставка развоја инклузивне школске праксе.

Квалитивни рад наставника као претпоставка развоја инклузивне школске праксе. Иако развој инклузивне школске праксе захтева широк дијапазон знања, способности, вештина и ставова наставника, оспособљеност наставника за индивидуализацију наставног процеса (Florian & Rouse, 2009) и за сарадња са колегама и другим актерима школског рада (Corbett, 2001) издвајају се као посебно важне компетенције. За успешну практичну примену индивидуализације наставе, неопходна је

оспособљеност наставника да индивидуализује наставу до мере која је највећа могућа у датим условима и да сваком ученику пружи помоћ баш онолику и онакву колика је и каква је њему потребна (Marinković, 2011). Осмишљавање и планирање мера индивидуализације у инклузивном образовном контексту наставник може остварити самостално, али и у сарадњи са другим релевантним актерима у школи и ван школе. Сарадња између различитих стручних профила запослених у школи у планирању и остваривању мера индивидуализације која се одвија путем размене информација, искустава, идеја везаних за рад са различитим категоријама ученика изузетно је важна за развој инклузивне школске праксе и многи аутори је сматрају детерминантом успешности реформских процеса усмерених ка примени инклузивног образовања (Ainscow & Sandill, 2010; Darling Hammond & McLaughlin, 1995, Johnson & Bauer, 1992, Pugach & Johnson, 2002, према: Brownell, Adams, Sindelar, Waldron, & Vanhover, 2006).

Иако веома важна, квалитет рада наставника је само једна претпоставка развоја инклузивне школске праксе. Уколико имамо на уму да се рад наставника одвија у одређеном контексту који може бити извор подстицаја, али и извор ограничења практичног деловања, претпоставке развоја инклузивне школске праксе, поред индивидуалног плана морамо тражити и на нивоу школе као институције, а могуће их је идентификовати и на ширим нивоима школског и друштвеног система у целини (Barton, 1998, према: Oliver & Barnes, 2010). Инклузивна школска пракса може се развијати само ако је праћена и подржана развојем инклузивне политике и инклузивне културе, што значи да је на нивоу школе, школског система, али и друштвеног система у целини неопходна (пре)оријентација на вредности инклузије (Ratković, Hebib i Šaljić, 2017).

Наиме, инклузивна школска пракса, иако можда најбитнија, само је једна димензија инклузивне школе. Школска институција је сложена и квалитет праксе школског рада је условљен бројним факторима који потичу из обележја и начина деловања и функционисања саме институције, али и из обележја и начина функционисања школског и друштвеног система у целини. Из тог разлога, у опису инклузивне школе, као и у анализи нивоа остварености инклузивности школе (процени да ли је и до које мере је школа инклузивна) пажњу треба усмерити на све димензије инклузивне школе, а не само на праксу школског рада. У публикацији *Индекс за инклузију* издвојене су три димензије инклузивне школе: инклузивна политика, инклузивна култура и инклузивна пракса (Booth & Ainscow, 2002). Прве две поменуте димензије инклузивне школе могу се посматрати као оквир за развој и/или као претпоставке развоја инклузивне школске праксе.

Инклузивна политика школског рада као претпоставка развоја инклузивне школске праксе. Да би инклузивна школска пракса постала нова, значајна вредност савремене школе, она мора бити подржана политичком вољом израженом кроз одредбе важећих законских и програмских докумената којима се регулише школски рад и мерама образовне политике усмереним ка развијању осмишљеног и разрађеног система подршке у изградњи капацитета школе за имплементацију инклузивног приступа у образовању (Fullan, 2001, McLeskey & Waldron, 2000, Wagner, 2001, према: Burstein, Sears, Wilcohen, Cabello, & Spagna, 2004), као и одговарајућим моделом управ-

вљања и руковођења школским радом. Политика школског рада, коју бисмо могли описно и прилично широко одредити као приступ у „вођењу“ или начин на који се „води“ школски рад и функционисање школе као институције, директно је повезана с образовном политиком, њена је рефлексија, произлази из ње и/или представља њену саставну компоненту. Стога се елементи садржаја или показатељи инклузивне политике школског рада могу издвојити на полазним основама ширег и општијег појма – појма образовне политике.

Образовна политика је сегмент јавне политике или политике јавног деловања која се дефинише као скуп смислених и сврсисходних акција усмерених ка остварењу циљева којима се покушава одговорити на конкретне потребе, односно као разрађен приступ или стратегија деловања заснована на донетим одлукама које спроводи орган/тело које има законска, политичка и финансијска овлашћења да то чини (Espinoza, 2010; Jang i Kvin, 2002). Јавна политика је, стога, практична политика која се темељи на реторичкој политици и законским решењима, легислативи и произлази из њих. Образовну политику као сегмент јавне, практичне политике чини низ легислативних и административних мера и активности усмерених ка решавању конкретних проблема или побољшању стања у области образовања, односно јавно деловање ауторитета у области образовања са циљем да се најефикасније и најпродуктивније користе расположиви ресурси у решавању проблема у функционисању школског система и у пракси образовног рада (Radó, 2010).

На основу претходно изложеног, политику школског рада могли бисмо описно одредити и анализирати да ли јесте и у коликој мери инклузивна, преко следећих елемената: садржаја званичних законских и подзаконских докумената којима се регулише школски рад и практична примена инклузивног образовања; садржаја програмских докумената који се разрађују на нивоу школе у којима се, на полазним основама званичних докумената, дефинише и регулише начин остваривања и развоја инклузивне школске праксе; модела управљања и руковођења радом школе који се практикује; начина на који се обезбеђују ресурси за успешну практичну примену инклузивног образовања.

Инклузивна школска култура као претпоставка развоја инклузивне школске праксе. За развој инклузивне школске праксе посебно је важно да се на нивоу школе, али и на ширем друштвеном нивоу, препознаје важност вредности на којима се темељи инклузивно образовање (вредности попут људских права, праведности, уверења о инвалидитету као друштвеном проблему, а не проблему појединца и сл.) и да се ове вредности подржавају и негују у пракси, односно да се прихвата филозофија инклузије и да јој се у професионалном деловању и у друштвеном животу буде одан и привржен (Ainscow & Sandill, 2010).

Школска култура као концепт је изведеница из концепта организациона култура под којим се мисли на обележја организације која обликују понашање и деловање појединца, осигуравају стабилност и ред у функционисању организације, посвећеност чланова организације остваривању циљева њеног деловања и продуктивност организације (Deal, 1990, према: Hebib i Žunić Pavlović, 2018).

Компоненте и елементи школе као институције који чине школску културу могу се посматрати на различитим нивоима: први ниво чине елементи структуре школе и процеси школског рада и живота који су видљиви и јасно се манифестују; други ниво су усвојени заједнички систем вредности и заједничка уверења повезана са концепцијом и стратегијом школског рада; трећи ниво се односи на перцепцију, мишљење и осећање актера школског рада која представљају темељ њихових акција и вредности које усвајају (Schein, 2014, према: Hebib i Žunić Pavlović, 2018).

Полазећи од претходно датих одређења појма школска култура, значење и садржај њене изведенице инклузивна школска култура могли бисмо конкретније одредити тако што ћемо навести следеће елементе преко којих овај феномен можемо идентификовати, пратити и анализирати: ниво развијености заједничке оријентације запослених у школи ка инклузивном образовању; ниво прихваћености филозофије и основних вредности инклузивног образовања од стране запослених у школи; однос практичара према инклузивном образовању (сопствено разумевање концепта инклузивног образовања, имплицитни концепти о функцији и природи школског образовања и инклузији у школи, формиран ставови и вредности о школи, образовању у школи, инклузији у образовању и школи, професионална уверења која се прихватају, подржавају и следе у раду, осећања практичара у односу на своју улогу у практичној примени инклузивног образовања...); школска клима, атмосфера у којој се одвија школски рад, односно мера у којој је она позитивна и подстичућа за остваривање и развој инклузивне школске праксе; квалитет и ниво развијености сарадничких односа и тимског рада у школи и између школе и родитеља ученика и локалне заједнице; ниво остварености партиципације свих актера школског рада у наставним и школским активностима.

Повезаност наведене и описане три димензије школског рада могли бисмо објаснити на следеће начине: инклузивну школску праксу није могуће анализирати, разумети, па тиме ни препознати и разрадити начине њеног развоја уколико се она не сагледава у контексту постојеће политике школског рада и школске културе; инклузивна политика и инклузивна култура као оријентација школе, школског система и друштвена оријентација ка филозофији инклузивног образовања претпоставка су развоја инклузивне школске праксе и детерминанте њеног квалитета.

У другој наведеној напомени заправо се наглашава да су школа и пракса школског рада детерминисани обележјима ширег друштвеног контекста. Инклузивна школска култура претпоставља, наиме, јасно одређену друштвено-политичку инклузивну оријентацију, односно промоцију и неговање инклузивних вредности и јачање институционалних и друштвених капацитета за конструктивне промене које воде развој друштва и школа према инклузивној култури (Ivančić i Stančić, 2013).

Закључак

Последњих деценија у свету се посебна пажња посвећује потреби и могућностима развоја праксе инклузивног образовања. Практична примена инклузивног образовања представља један од кључних циљева и основни садржај актуелних рефор-

ми савремених школских система. Међутим, развој праксе инклузивног образовања и даље је праћен немалим бројем тешкоћа и изазова, а у различитим срединама и школским системима примена модела инклузивног образовања доводи до различитих ефеката. Стога је корисно усмерити пажњу на одлике инклузивне школске праксе и претпоставке за њен развој.

Као једна од кључних одлика инклузивне наставне и школске праксе, може се издвојити практична примена процеса диференцијације и индивидуализације наставе. Диференцијација и индивидуализација наставе представљају основне дидактичке принципе организације и реализације наставе у инклузивном контексту, а индивидуализовано подучавање као облик дидактичке диференцијације наставе треба да представља основну одлику наставе у инклузивној школи.

Међутим, успешна практична примена процеса диференцијације и индивидуализације наставе и позитивни ефекти индивидуализованог подучавања биће могући једино у подржавајућем контексту. Поред адекватне оспособљености наставника, за остваривање и развој инклузивне наставне и школске праксе посебно је важно на нивоу школе градити институционалну културу која ће имати обележја инклузивне културе и водити политику школског рада која ће усмеравати праксу и практичаре ка инклузији. Пошто је изградња инклузивне школске културе и вођење инклузивне политике школског рада могуће једино у условима друштвене оријентације ка инклузији, неопходно је имати на уму да је нереално очекивати да се успешно остварује и развија инклузивна школска пракса у окружењу које не подржава инклузију.

Литература:

- Acedo, C. (2008). Inkluzivno obrazovanje: pomjeranje granica. *Prospekti*, 38, 5-13.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London and New York: Routledge.
- Ainscow, M., Farrell, P., & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: A study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15-34.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Altaras Dimitrijević, A. i Tatić Janevski, S. (2016). *Obrazovanje učenika izuzetnih sposobnosti: naučne osnove i smernice za školsku praksu*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
- Artiles, A. J., & Dyson, A. (2005). Inclusive education in the globalization age: The promise of comparative cultural historical analysis. In D. Mitchell (Ed.), *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Paradigms* (pp. 37-62). London and New York: Routledge.
- Booth, T. (1996). A perspective on inclusion from England. *Cambridge Review of Education*, 26(1), 87-99.

- Booth, T., & Aniscover, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE (Centre for Studies in Inclusive Education).
- Brownell, M. T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N., & Vanhover, S. (2006). Learning from collaboration: The role of teacher qualities. *Exceptional Children*, 72(2), 169-185.
- Burstein, N., Sears, S., Wilcoxon, A., Cabello, B., & Spagna, M. (2004). Moving toward inclusive practices. *Remedial and Special Education*, 25(2), 104-116.
- Cerić, H. (2008). Mogućnost konstituiranja teorije inkluzivnog obrazovanja. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 3(5), 49-62.
- Corbett, J. (2001). Teaching approaches which support inclusive education: A connective pedagogy. *British Journal of Special Education*, 28(2), 55-59.
- Dupriez, V. (2010). *Methods of Grouping Learners at School*. Paris: UNESCO.
- Dyson, A., & Gallannaugh, F. (2007). National policy and the development of inclusive school practices: A case study. *Cambridge Journal of Education*, 37(4), 473-488.
- Đorđević, J. (2009). Individualizacija i inoviranje nastave i učenja u školi 21. veka. *Pedagoška stvarnost*, 55(7-8), 673-685.
- Đukić, M., Đermanov, J. i Kosanović, M. (2011). Princip individualizacije nastave u inkluzivnoj školi. U M. Đukić (ur.), *Inkluzivno obrazovanje: Od pedagoške koncepcije do prakse* (str. 19-35). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Espinoza, O. (2010). Alternative approaches on society, state, educational reform and educational policy. In J. Zajda, & M. A. Geo Jaja (Eds.), *The Politics of Education Reforms* (pp. 87- 108). London and New York: Springer.
- Ferguson, G. (2014). *Including Children with Disabilities in Mainstream Education: An Exploration of the Challenges and Considerations for Parents and Primary School Teachers*. Retrieved from <https://arrow.dit.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1076&context=aaschssldis>
- Fild, S. Kučera, M. i Pont, B. (2010). *Nema više neuspješnih: deset koraka do jednakopravnosti u obrazovanju*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594-601.
- Gokdere, M. (2012). A comparative study of the attitude, concern, and interaction levels of elementary school teachers and teacher candidates towards inclusive education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2800-2807.
- Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All* (2005). Paris: UNESCO.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217.
- Hebib, E. i Žunić Pavlović, V. (2018). Školska klima i školska kultura: okvir za izgradnju škole kao bezbedne i podsticajne sredine za učenje i razvoj. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 50(1), 113-134.
- Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(2), 139-157.
- Jang, O. i Kvin, L. (2002). *Pisanje delotvornih predloga za javnu praktičnu politiku – Vodič za savetnike za praktičnu politiku u zemljama Srednje i Istočne Evrope*. Beograd: Beogradska otvorena škola.
- Kostović, S., Zuković, S. i Borovica, T. (2011). Inkluzivno obrazovanje i školski kontekst. *Nastava i vaspitanje*, 60(3), 406-418.

- Mac Ruairc, G., Ottesen, E., & Precey, R. (2013). *Leadership for Inclusive Education Values, Vision and Voices*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Marinković, S. (2011). Aktivnost učenika u svetlu razvojnih teorija učenja. *Nastava i vaspitanje*, 60(3), 349-365.
- Oliver, M., & Barnes, C. (2010). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 547-560.
- Policy Guidelines on Inclusion in Education* (2009). Paris: UNESCO.
- Polovina, N. (2018). Paradigma pozitivnog razvoja: mogućnost inoviranja praksi inkluzivnog obrazovanja. U R. Đević i N. Gutvajn (ur.), *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih* (str. 17-31). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Radó, P. (2010). *Governing Decentralized Education Systems: Systemic Change in South Eastern Europe*. Budapest: Open Society Foundations.
- Ratković, M., Hebib, E. i Šaljić, Z. (2017). Inkluzija u obrazovanju kao cilj i sadržaj reformi savremenih školskih sistema. *Nastava i vaspitanje*, 66(3), 437-450.
- Saifer, S., Baumann, M., Isenberg, J. P. i Jatongo, M. J. (2001). *Individualizovani pristup podučavanju*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5-18.
- Sharma, U., & Das, A. (2015). Inclusive education in India: Past, present and future. *Support for Learning*, 30(1), 55-68.
- Soriano, V., Watkins, A., & Ebersold, S. (2017). *Inclusive Education for Learners with Disabilities*. Retrived from [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU\(2017\)596807_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU(2017)596807_EN.pdf)
- Spasenović, V. (2014). Diferencijacija u obaveznom obrazovanju: komparativni pregled politika i praksi u evropskim zemljama. *Nastava i vaspitanje*, 63(3), 387-400.
- Spasenović, V. i Matović, N. (2015). Pripremljenost nastavnika razredne i predmetne nastave za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. *Nastava i vaspitanje*, 64(2), 207-222.
- Stubbs, S. (2002). *Inclusive Education, Where There Are Few Resources*. Oslo: Atlas-alliance in Cooperation with the Norwegian Association of the Disabled.
- Španović, S. (2011). Individualizovana nastava u teoriji i praksi. *Nastava i vaspitanje*, 60(3), 500-515.
- The Open File on Inclusive Education* (2001). Paris: UNESCO.
- Teacher Education for Inclusion Across Europe – Challenges and Opportunities* (2011). Odense: EADSNE (European Agency for Development in Special Needs Education).
- Thomas, G., Walker, D., & J. Webb (2005). Inclusive education: The ideals and the practice. In K. Topping, & S. Maloney (Eds.), *The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education* (pp. 15-28). New York: Routledge Falmer.
- Vujačić, M. (2009). *Mogućnosti i ograničenja inkluzije dece sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Vujačić, M. (2012). Individualizovani pristup učeniku u nastavi. U J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja - implikacije za obrazovnu praksu II deo* (str. 289-304). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Watkins, A. (2017). *Inclusive Education and European Educational Policy*. Retrived from <http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-153?print=pdf>

Zhu, C., Devos, G., & Tondeur, J. (2014). Examining school culture in Flemish and Chinese primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 557-575.

Примљено 03.06.2019.

Коригована верзија рада примљена: 06.07.2019.

Прихваћено за штампу: 07.07.2019.

The development of inclusive school practice: Characteristics and requirements

Emina Hebib

Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Radovan Antonijević

Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Marija Ratković

Secondary School of Economics, Užice, Serbia

Abstract *Reform processes in contemporary education systems taking place over the last few decades have aimed to implement a model of inclusive education in schools. Since the development of inclusive school practice is determined by a country's political, economic, cultural and historical context, school system reform in line with the ideology of inclusive education is one of the greatest challenges in the functioning of contemporary school systems. It is therefore important to consider the key characteristics of inclusive school practice, and the requirements that need to be met for the practice to be successful. The paper begins with an overview of the theoretical foundations, policies and practice of inclusive education, and then goes on to analyze the question of instruction differentiation and individualization in an inclusive educational context. Starting from the position that instruction is the central segment of school education, the characteristics of instruction in an inclusive context are considered and interpreted as the key characteristics of inclusive school practice. In addition to the quality of teaching, other requirements for the development of inclusive school practice that are singled out and analyzed are inclusive policy of school work and inclusive school culture. The concluding section emphasizes that the orientation of the school system and social orientation towards the philosophy of inclusive education are the basic requirements for the development of inclusive school practice and the determinants of its quality.*

Keywords: *inclusive school practice, differentiated instruction, individualized instruction, inclusive education policy, inclusive school culture.*

Особенности и предпосылки развития инклюзивной школьной практики

Эмина Хебиб

Кафедра педагогики и андрагогики, Философский факультет,
Университет в Белграде, Сербия

Радован Антониевич

Кафедра педагогики и андрагогики, Философский факультет,
Университет в Белграде, Сербия

Мария Раткович

Экономическая школа, Ужице, Сербия

Резюме *В современных школьных системах реформы происходят уже несколько десятилетий с целью внедрения модели инклюзивного образования в школьную практику. Поскольку развитие инклюзивной школьной практики определяется характеристиками политического, экономического, культурного и исторического контекста конкретной страны, реформа школьной системы в соответствии с идеологией инклюзивного образования является одной из важнейших задач в практике функционирования современных школьных систем. По этой причине считается важным обсудить все основные характеристики инклюзивной школьной практики, а также условия, необходимые для ее успешного развития. В статье приводятся заметки о теоретических отправных точках, политике и практике инклюзивного образования, а затем анализируется проблема дифференциации и индивидуализации преподавания в инклюзивном образовательном контексте. Поскольку преподавание представляет собой центральный сегмент школьной работы, характеристики преподавания в инклюзивном контексте рассматриваются и интерпретируются как основные характеристики инклюзивной школьной практики. В дополнение к качеству работы учителей выделяется и анализируется политика инклюзивной школьной работы и культура инклюзивного школьного образования как предпосылки для развития инклюзивной школьной практики. В заключении статьи подчеркивается, что ориентация школьной системы и общественная ориентация на философию инклюзивного образования являются основными предпосылками для развития инклюзивной школьной практики и определяющими факторами ее качества.*

Ключевые слова: *инклюзивная школьная практика, дифференциация обучения, индивидуализация обучения, политика инклюзивной школьной работы, инклюзивная школьная культура.*