

Др Емина Хебиб¹
Др Вера Спасеновић
Филозофски факултет
Београд

UDK-371.12(376)
Оригинални научни рад
НВ.ЛХХ 2.2010.
Примљен: 21. I 2010.

УЛОГА ШКОЛСКОГ ПЕДАГОГА У ПРИМЕНИ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА: ПОГЛЕД СТУДЕНАТА ПЕДАГОГИЈЕ

Апстракт Последњих година у нашој земљи се све интензивније поклања пажња потреби и могућностима остваривања инклузивног модела образовања, који подразумева обезбеђивање једнаких права и могућности образовања за све ученике (без обзира на индивидуалне разлике), као и флексибилнији приступ у задовољавању специфичних образовних и ширих друштвених потреба све деце. У промовисању и развијању инклузивног приступа образовању стручни сарадници у школама заузимају значајно место. Истраживањем које смо спровели желели смо да утврдимо мишљење студената педагогије о улози школског педагога у примени инклузивног образовања. Као истраживачку технику користили смо анкетирање, односно конструисали смо упитник с питањима отвореног и затвореног типа. Истраживањем је обухваћено 87 студената треће и четврте године студија педагогије на Филозофском факултету у Београду. Налази указују да испитани студенти увиђају значај проблема образовања ученика с посебним потребама, као и сложеност и захтевност улоге педагога у примени инклузивног образовања. Већина испитаних студената сматра да није адекватно оспособљена за рад с ученицима са посебним потребама и конкретно наводи знања и вештине које су им у том погледу потребне. У раду се истиче неопходност вршења измена у програмским документима за рад стручних сарадника у школи, али и у програмима студија педагогије, како би се створили услови за успешно деловање школског педагога у инклузивном образовању.

Кључне речи: инклузивно образовање, ученици с посебним потребама, школски педагози, студије педагогије.

THE ROLE OF SCHOOL PEDAGOGUE IN INCLUSIVE EDUCATION: HOW STUDENTS OF EDUCATION SEE IT

Abstract In recent years the need and possibilities of implementing the inclusive model of education which implies provision of equal rights and opportunities for education for all students (regardless personal differences) and a more flexible approach to satisfying specific educational and wider social needs of all children has attracted increasing attention in our country. School pedagogues play an important role in promoting and developing the inclusive approach to education. By the research we conducted we wanted to determine the views of students of education on the role of the school pedagogue in the application of inclusive education. Regarding the research technique, we opted for polling, i.e. we construed a questionnaire with both open and closed questions. The research comprised 87 third and fourth year students of education in the Faculty of

¹ ehebib@f.bg.ac.rs

Philosophy in Belgrade. The results indicate that the examined students do understand the gravity of the problem of students-with-special-needs education. Most of them think that they are not receiving adequate training for work with students with special needs and they singled out the types of knowledge and skills they think would be required in this respect. The paper offers some suggestions for altering the programme documents which define the work of school pedagogues, as well as for curricular changes in Education studies in order to provide better conditions for efficient work of school pedagogues in inclusive education.

РОЛЬ ШКОЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ПРИМЕНЕНИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МНЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИКИ

Резюме *В последнее время в нашей стране все больше внимания уделяется внедрению инклюзивной модели образования, обеспечивающей одинаковые права и возможности образования для всех учеников (независимо от индивидуальных различий), а также и более свободный подход к удовлетворению образовательных и других общественных потребностей всех детей. В показе и в применении инклюзивного подхода к образованию, важная роль отводится психолого-педагогической службе в школе. Цель данного исследования заключается в определении мнения студентов педагогики о роли школьного педагога в процессе внедрения инклюзивного образования. В качестве исследовательской техники было использовано анкетирование, в форме вопросника с открытыми и закрытыми вопросами. Исследование проведено на примере 87 студентов третьего и четвертого курса педагогики Философского факультета в Белграде. Полученные результаты показывают, что анкетированные студенты понимают важность проблемы образования учеников с особыми потребностями, а также и сложную роль педагога в применении инклюзивной модели образования. Большинство исследуемых студентов считает себя не адекватно подготовленным к работе с учениками с особыми потребностями; они приводят, необходимые для такой работы, конкретные знания и умения. Авторы пришли к выводу о необходимости изменения программных документов, регулирующих работу психолого-педагогической службе в школе и программы обучения студентов педагогики. Таким способом можно обеспечить лучшие условия для работы школьного педагога в инклюзивном образовании.*

Ключевые слова: *инклюзивное образование, ученики с особыми потребностями, школьные педагоги, образование педагогов.*

Увод

Образовање деце са сметњама у развоју заједно са ученицима без тешкоћа, као и образовање деце из осетљивих група и припадника националних мањина у оквиру редовних основних школа представља један од могућих, али и пожељних видова школовања ових ученика. Иако постоји већ дуги низ година, интегрисање деце са посебним образовним потребама у редован школски систем у нашој земљи је праћено низом тешкоћа и не-

решених питања.² Углавном те тешкоће проистичу из неспремности школе као институције и заједнице, али и друштва у целини на промене којима би се изашло у сусрет специфичним потребама сваког појединца. Поред системских претпоставки у домену образовне и социјалне политике, пре свега разрађених и дефинисаних модела образовања деце с посебним потребама у законским и нормативним актима, оптималних решења у структури и организацији школске институције како би се избегле не само физичко-архитектонске већ и програмске баријере, једна од важних претпоставки образовања деце са посебним потребама у редовним школама је оспособљеност наставника и других стручних лица. Занимљиво је, стога, сагледати како студенти завршних година студија педагогије виде улогу школских педагога у раду с овом категоријом ученика и како процењују функционалност знања о овој проблематици стечених током студирања.

Значај и основне одлике инклузивног образовања

Данас се у свету све интензивније промовише идеја инклузивног образовања која представља другачији приступ образовању деце са сметњама у развоју и деце из осетљивих група у односу на до сада доминантну идеју о потреби интеграције ових категорија ученика у редовне школе. Основни разлози за прихватање и развијање инклузивног приступа образовању проистичу из домена људских права, сфере социјалног функционисања и питања квалитета образовања.

Инклузивни приступ образовању утемељује се на идеји о потреби једнакоправности у образовању, тј. почива на једном од темељних људских права – праву на образовање. Право на образовање за све особе, без обзира на индивидуалне разлике, као и заштита од дискриминације је елементарно људско право дефинисано бројним међународним документима (и домаћим законским и нормативним актима). Инклузија као приступ у образовању често се процењује најправеднијим моделом школовања (Рајовић, 2004),

² У иностраној и домаћој стручној литератури, као и у званичним документима на основу којих се одвија рад у нашој школи, могу се срести различита термилошка решења у оквиру тематике инклузивног образовања. У овом раду определили смо се не само за она термилошка решења која су најчесталија у стручним изворима, већ за она која се користе у документима надлежних институција и државних органа Србије. Ради потпуније прецизности, наглашавамо да се у овом тексту синтагма деца/ученици са посебним образовним потребама односи на децу/ученике из тзв. осетљивих група: децу/ученике с инвалидитетом, децу/ученике са сметњама у развоју и тешкоћама у учењу; децу/ученике под утицајем неповољних околности (социјално-депривираних средина и маргинализоване групе) и децу/ученике припаднике националних мањина. Синтагма инклузивно образовање се користи у значењу образовања деце/ученика с посебним образовним потребама у редовном образовном систему.

јер подразумева обезбеђивање једнаких права и могућности образовања за све ученике (без обзира на индивидуалне разлике), као и флексибилнији приступ у задовољавању специфичних образовних и ширих друштвених потреба све деце. Када се, на пример, дете се сметњама у развоју образује заједно са децом која те тешкоће немају, њему се пружа равноправна могућност да буде признато (Daniels & Stafford, 2001).

Интеграција деце са сметњама у развоју, деце из социјално-депривираних околности и маргинализованих група или деце припадника националних мањина у редовне школе може се свести само на промену места образовања. За разлику од тога, суштинска одлика инклузивног приступа у образовању тиче се другачијег начина образовања деце са посебним образовним потребама, са циљем да им се обезбеди најмање рестриктивно окружење за њихов развој, учење и социјализацију (McDonell et. al., 2002, према: Рајовић, 2004).

Наиме, покрет интеграције, посебно истицан као добро решење образовања деце са сметњама у развоју, није довео до очекиваних резултата, а био је и суочен са бројним тешкоћама, дилемама и заблудама. Пре свега, показало се да физичка интеграција без додатних активности и система подршке чији је циљ да се подстакне развој деце са посебним образовним потребама, па тиме и њихово компетентно учешће у активностима вршњака, не даје задовољавајуће резултате (Хрњица, 1991). Тако схваћена интеграција сведена само на физичко укључивање имала је за последицу незадовољавајуће резултате у свим областима развоја деце са сметњама у развоју (образовним постигнућима, емоционалној и социјалној прилагођености детета) (Хрњица /ур./, 2009). Веровање да је суштина идеје у томе да припремимо дете са развојним сметњама за школу не мењајући у самој школи ништа била је суштина заблуде која је карактерисала покрет интеграције.

Миттлер (2000) указује на другачији вредносни систем у основи инклузивног приступа образовању у односу на традиционалну школу у којем је основна идеја да је дете вредност и да треба мењати школу и систем образовања, а не само дете (Mittler, 2000, према: Хрњица /ур./, 2009).

Инклузивно образовање се одређује као процес излагања у сусрет потребама ученика у оквиру редовног система образовања коришћењем свих расположивих средстава како би се створиле могућности да деца уче и припреме се за живот (Стојић /ур./, 2007). Полазећи од значења општег начела инклузивног образовања и кључне одлике школа у којима се остварује инклузивно образовање – пружање једнаких шанси свима, инклузија се може разумети не само као једна преломна тачка у оријентацији и организацији школе, већ као континуирани процес промена школе као институције у правцу јачања и подстицања различитих облика партиципације ученика,

наставника, родитеља и чланова локалне заједнице у школском раду (Стојић /ур./, 2007).

Инклузивни приступ образовању обезбеђује добити за све учеснике школског рада. Образовање ученика са сметњама у развоју, ученика из социјално-депривираних средина и маргинализованих група или ученика припадника националних мањина заједно са њиховим вршњацима представља подстицајну средину за учење и напредовање. Поред тога, развијање социјалних и комуникацијских вештина свих ученика успешније се остварује кроз интеракцију с вршњацима у природном, реалном животном окружењу него у групама хомогеног састава. У условима инклузивног образовања ученици имају веће шансе да развију позитивне ставове према различитости, уче се толеранцији, солидарности, разумевању и прихватању других.

Користи за наставнике, стручне сараднике и појединце који управљају и руководе школом као оне који имају главну улогу у осигурању успеха инклузије (Kochhar, West, & Taumans, 2000) такође су значајне. Учешће у реализацији програма инклузивног типа наставницима и школским педагозима и психолозима осигурава повећање компетенција за рад с децом ометеном у развоју и другом децом која имају специфичне образовне потребе, али и усвајање метода и техника за подстицање развоја деце, развијање саветодавних вештина у раду с родитељима деце, развијање вештина успостављања и остваривања сарадничких односа унутар колектива и са стручњацима изван школе и сл. (Хрњица /ур./, 2004).

Међутим, да би се све наведене потенцијалне добити оствариле, неопходна је одговарајућа припрема за примену инклузивног приступа. Инклузија, наиме, претпоставља изградњу одређеног типа културе школе у целини, као заједнице која не само да прихвата разлике међу ученицима, већ има активан однос према њима као извору разноврсности живота школе и прилика за учење за све њене ученике (Fisher et al., 1999, према: Рајовић, 2004).

Припремање редовне школе подразумева припремање свих који су укључени у школски рад, али и опремање школске зграде како би постала најмање рестриктивно окружење за децу с посебним образовним потребама и оплемењујући контекст за осталу децу. Припрема свих који су укључени у школски рад подразумева припрему запослених у школи, пре свега наставника и стручних сарадника, припрему ученика и припрему родитеља (Hegarty, Pocklington & Lucas, 1982). Након адекватног одабира редовне школе у коју ће се интегрисати ученици са сметњама и друге категорије ученика са посебним образовним потребама (при чему се адекватност одабира односи на унутрашњу организацију школе, ставове управе школе и

школског особља о инклузији у образовању, организацију физичког простора и сл.), припрема школе за успешну инклузију подразумева: обезбеђивање разумевања важности и природе интеграције ученика са специфичним образовним потребама у редовне програме од стране управе школе која ће бити спремна да уложи време и напор у процесу иницијалног планирања и имплементације инклузије; консултације са наставним кадром ради обезбеђивања прихваћености ових ученика и пружања подршке и стручног вођења наставника у раду са ученицима; информисање ученика у циљу њиховог охрабривања и оснаживања у прихватању разлика; информисање и консултовање родитеља о новом начину рада у школи (Hegarty, Pocklington & Lucas, 1982).

Поред наведеног потребно је обезбедити и учешће читаве заједнице у реализацији инклузивног образовања. У идентификацији појединаца и установа из локалне заједнице које могу подржати инклузију посебно је важно идентификовати чланове заједнице који могу иницирати инклузију и пажљиво размотрити улогу родитеља у процесу инклузије (Kochhar, West, & Taumans, 2000).

Реализација инклузивног приступа у образовању, дакле, представља својеврсни процес реформе школе као институције (Fisher, Caren & Pumplan /ед./, 1999) због промена у организацији и функционисању институције неопходних за успешну интеграцију различитих категорија ученика у редовне школе. Саставни део реформе школе као институције у овом контексту односи се, између осталог, и на трансформацију психолошко-педагошких служби ради припрема за остваривање нове функције и улоге (Рајовић, 2004).

Улога школског педагога у примени инклузивног образовања

Иако се као један од праваца развоја и реформе система образовања у Србији издвојила и потреба за разрадом најадекватнијих решења образовања деце и ученика из осетљивих група, примена инклузивног образовања деце с инвалидитетом, деце под утицајем неповољних околности и деце са сметњама у учењу и развоју није била у потпуности могућа јер је недостајао одговарајући законски оквир (*Инклузивно образовање – пут развоја*, 2008). Тако је у Националном извештају о примени инклузивног образовања из 2008. године исказана оцена да је систем редовног образовања потпуно неприпремљен за образовање деце којој је потребна додатна подршка у просторном, организационом, кадровском и програмском погледу (*Инклузивно образовање – пут развоја*, 2008). Министарство просвете је уз ангажовање стручних тимова у два наврата разрадило нацрт Стратегије за укључивање деце са сметњама у развоју у редован систем образовања (2002; 2006), али

ови документи нису усвојени. С усвајањем новог Закона о основама система образовања и васпитања прошле године, кључна претпоставка за примену инклузивног образовања је испуњена.

У Закону о основама система образовања и васпитања из 2009. године, као први општи принцип образовања и васпитања наведено је једнако право и доступност образовања и васпитања без дискриминације и издвајања по основу пола, социјалне, културне, етничке, религијске или друге припадности, месту боравка, односно пребивалишта, материјалног или здравственог стања, тешкоћа и сметњи у развоју и инвалидитета. У остваривању овог принципа посебну пажњу потребно је, како стоји у документу, посветити могућности да деца, ученици и одрасли са сметњама у развоју и инвалидитетом, без обзира на сопствене материјалне услове, имају приступ свим нивоима образовања у установама. Лица са сметњама у развоју и с инвалидитетом имају право на образовање и васпитање које уважава њихове образовне и васпитне потребе у редовном систему образовања и васпитања уз појединачну, односно групну додатну подршку (*Закон о основама система образовања и васпитања, 2009*).

У поглављу истог законског документа које носи назив *Програми образовања и васпитања и испити* издвојено је посебно потпоглавље под називом *Индивидуални образовни план, индивидуални програм и индивидуализовани начин рада*. За дете и ученика коме је услед социјалне ускраћености, сметњи у развоју, инвалидитета и других разлога потребна додатна подршка у образовању и васпитању, установа обезбеђује отклањање физичких и комуникацијских препрека и доноси индивидуални образовни план са циљем постизања оптималног укључивања детета и ученика у редован образовно-васпитни рад и његовог осамостаљивања у вршњачком колективу (*Закон о основама система образовања и васпитања, 2009*). Индивидуалним образовним планом утврђује се прилагођен начин образовања и васпитања детета и ученика (дневни распоред часова наставе у одељењу, дневни распоред рада којим му се пружа додатна подршка; циљеви образовно-васпитног рада; посебни стандарди постигнућа и прилагођени стандарди за поједине или за све предмете с образложењем за одступање од посебних стандарда; индивидуални програм по предметима, односно садржаји у предметима који се обрађују у одељењу и раду са додатном подршком; индивидуализован начин рада наставника, односно индивидуализован приступ прилагођен врсти сметње). Индивидуални образовни план у школи доноси педагошки колегијум на предлог стручног тима за инклузивно образовање (наставник разредне наставе, односно одељењски старешина и предметни наставници, стручни сарадник школе, родитељ, односно старатељ, а по потреби педагошки асистент и стручњак

ван установе за пружање додатне подршке ученицима) (*Закон о основама система образовања и васпитања*, 2009).

Уколико се претходно изнете ставке из законског документа повежу са задацима стручних сарадника у школи како су законски дефинисани, могуће је идентификовати и описати улогу стручног сарадника, односно школског педагога, у примени инклузивног образовања.

Наиме, у важећем закону наглашава се да је задатак стручног сарадника да својим компетенцијама, саветодавним и другим облицима рада унапређује образовно-васпитни рад и сарадњу с родитељима. Стручни сарадник треба да: прати остваривање утврђених стандарда ученичких постигнућа; пружа подршку наставницима у процесу унапређивања образовно-васпитног рада, у складу с принципима, циљевима и стандардима ученичких постигнућа; пружа помоћ наставницима у развијању индивидуалних образовних планова; пружа помоћ и подршку деци, тј. ученицима у раду (*Закон о основама система образовања и васпитања*, 2009).

Улога школског педагога у примени инклузивног образовања је неоспорно веома значајна. Поред инструктивног и саветодавног рада с ученицима и наставницима, допринос школског педагога успешној примени овог приступа образовању може се испољавати и на пољу остваривања сарадње школе с породицом и локалном заједницом. Пре свега, важно је препознати простор за ангажовање школског педагога на разради, примени и праћењу остваривања индивидуалних образовних планова, индивидуалних програма образовања и индивидуализацији наставног, тј. васпитно-образовног рада. Поред стручне помоћи и подршке ученицима у учењу и школском раду у складу с индивидуалним могућностима и специфичним образовним потребама, посебно је важно да школски педагог ради на оснаживању наставника за адекватан избор методичких приступа у настави, примену одговарајућих техника и поступака оцењивања ученика и праћење индивидуалног напредовања. Афирмацијом разноврсних школских активности као дела школског програма може се остварити позитиван ефекат на плану развоја социјалних односа између ученика и социјалне интеграције ученика са сметњама у развоју и ученика припадника осетљивих група. Применом различитих облика сарадње с родитељима ученика могу се обезбедити услови за активније учешће родитеља у креирању и реализацији школских активности, али и развијању позитивних ставова родитеља према инклузивном образовању. Идентификацијом и анимацијом за укључивање у школски рад социјалних партнера може се допринети развијању осетљивости заједнице за важност инклузивног образовања, али и за заједничку одговорност у обезбеђивању физичко-материјалних и програмских услова за његову примену.

Међутим, морамо напоменути да школски педагози у нашим основним и средњим школама раде према програмским документима који су донети још 1993, односно 1994. године.³ Иако су у наведеним документима као посебна подручја рада школског педагога, поред осталог, издвојени: учешће у планирању и програмирању наставног рада; педагошко-инструктивни рад и сарадња с наставницима; сарадња и саветодавни рад са ученицима; сарадња с родитељима итд., у разradi задатака и послова школског педагога не полази се од вредности и значења идеје о инклузивном образовању. За очекивати је да ће се у наредном периоду, у склопу разrade подзаконских и нормативних аката у складу са важећим законским оквиром, разradити и концепцијски и садржински другачија програмска документа за рад стручних сарадника у школи.

Поред разrade и усвајања нових прописа у области образовања, за пуни допринос појединог стручног профила примени инклузивног образовања, неопходно је припремити и обучити стручни кадар за укључивање различитих категорија ученика у редован систем школовања. Важно је понудити запосленима у школи у циљевима, садржајима и методама рада адекватне програме стручног усавршавања, али и извршити потребне модификације у програмима иницијалног образовања наставника и стручних сарадника. У наставку текста дајемо приказ истраживања које смо реализовали с намером да сагледамо како студенти педагогије гледају на поменута питања.

Опис истраживања

Основни циљ истраживања био је испитивање мишљења студената педагогије о улози школског педагога у примени инклузивног образовања. Као истраживачку технику у истраживању смо применили анкетање, односно за потребе истраживања конструисали смо упитник. Упитник који смо користили у истраживању садржи укупно осам питања отвореног и затвореног типа (са могућношћу избора једног или више понуђених одговора). У инструкцијама за попуњавање упитника студентима је дато објашњење појма *ученици са посебним потребама* у складу с одређењима датим у претходним деловима текста. Због важности образовања ученика са сметњама у развоју, у појединим питањима у упитнику студенти су посебно усмерени на ову тему. У истраживању је учествовало укупно 87 студената који су

³ Ради се о документима:

Pravilnik o programu rada stručnih saradnika u srednjoj školi, Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik, br. 1/93, 1993; i *Pravilnik o programu rada stručnih saradnika u osnovnoj školi*, Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik, br. 1/94, 1994.

2008/2009. били студенти треће, односно четврте године студија педагогије на Филозофском факултету у Београду.

У наставку текста дајемо приказ прикупљених података које смо, због величине узорка, изразили у фреквенцијама и процентима. У случајевима када се студентима пружала могућност да заокруже више понуђених одговора, проценте смо рачунали у односу на укупан број заокружених одговора.

Резултати истраживања

Према мишљењу испитаних студената, као што се види у табели 1, основни циљ деловања школског педагога у раду с ученицима с посебним потребама је обезбеђивање услова да се у наставном раду уважи индивидуални темпо развоја и да сваки ученик с посебним потребама развије своје способности и потенцијале. Према учесталости избора следе: обезбеђивање услова да ученике с посебним потребама прихвате вршњаци, стварање услова за остваривање емоционалне стабилности ученика с посебним потребама и пружање помоћи ученицима с посебним потребама да савладају програмом предвиђено градиво. Од понуђених одговора, испитани студенти су се у најмањем броју случајева определили за стварање услова за несметано одвијање наставног процеса како се не би реметио рад и напредовање осталих ученика. Према добијеним одговорима, могли бисмо закључити да студенти педагогије уочавају важност индивидуализације и социјализације у образовању ученика с посебним потребама, али и да сагледавају вишеслојност и вишедимензионалност улоге педагога у раду с овим ученицима.

Табела 1: Основни циљ деловања педагога у раду с ученицима с посебним потребама

Мишљење студената	f	%
Уважавање индивидуалног темпа развоја	68	78,2
Прихваћеност од стране вршњака	65	74,7
Емоционална стабилности ученика с посебним потребама	44	50,6
Пружање помоћи у савладавању градива	25	28,7
Несметано одвијање наставног процеса	20	23,0

$N=222$

Као што се види из табеле 2, према мишљењу испитаних студената, школски педагози, пре свега треба да пруже помоћ наставницима у примени специфичних начина и облика индивидуалне помоћи и подршке ученицима

с посебним потребама и прилагођавању обавезног програма образовања индивидуалним потребама и могућностима ученика с посебним потребама. Према учесталости одабира, следе пружање помоћи наставницима у адекватном одабиру методичких приступа (наставних метода и облика наставног рада) и у подстицању остваривања и развијања повољних социјалних односа ученика с посебним потребама са вршњацима. На крају се, према броју одабира, налазе пружање помоћи наставницима у подстицању мотивације за учење код ученика с посебним потребама и праћењу и вредновању рада и напредовања ученика с посебним потребама. Слично као и у претходном питању, студенти су одабиром различитих понуђених одговора указали на то колико је важна да школски педагог пружи стручну помоћ и подршку наставницима у различитим сегментима наставног процеса.

Табела 2: Сегменти наставног процеса у којима школски педагози треба да пруже помоћ наставницима у раду с ученицима с посебним потребама

Мишљење студената	f	%
Индивидуална помоћ и подршка ученицима	55	63,2
Прилагођавање програма индивидуалним потребама ученика	50	57,5
Адекватан одабир методичких приступа	46	52,9
Развијање социјалних односа са вршњацима	43	49,4
Подстицање мотивације за учење	34	39,1
Праћење напредовања ученика	33	37,9

N=261

Табела 3: Шта треба да чини садржај индивидуалног саветодавног рада школског педагога с ученицима с посебним потребама

Мишљење студената	F	%
Развијање социјалних односа с вршњацима	38	24,4
Помоћ ученицима у учењу	29	18,6
Упознавање потреба ученика	18	11,5
Пружање емоционалне подршке ученицима	15	9,6
Подстицање мотивације код ученика	14	9
Развијање самопоуздања код ученика	11	7
Интегрисање ученика у школску средину	10	6,4
Помоћ ученицима у решавању проблема с којима се суочавају	8	5,1
Прилагођавање наставног програма ученицима	8	5,1

N=151

У табели 3 дати су подаци о мишљењу студената о томе шта треба да чини садржај индивидуалног саветодавног рада с ученицима са посебним потребама. Одговоре које смо добили на питање отвореног типа груписали смо према садржају у девет категорија.

Према учесталости одговора које су навели испитани студенти о садржају индивидуалног саветодавног рада школског педагога с ученицима с посебним потребама, јављају се: пружање инструктивне и саветодавне помоћи ученицима у развијању комуникације и позитивних социјалних односа с вршњацима с циљем интеграције у групу; пружање инструктивне и саветодавне помоћи ученицима у савладавању школског градива и учењу; упознавање и разумевање индивидуалних потреба и могућности (потенцијала) ученика; пружање подршке ученицима у остваривању емоционалне стабилности; рад на развијању и подстицању мотивације ученика с посебним потребама за школски рад и учење; рад на развијању самопоуздања и самопоштовања код ученика с посебним потребама, тј. подстицање вере у себе и своје способности, развијање самоуверености и самоприхватања код ових ученика; пружање помоћи и подршке ученицима с посебним потребама како би се што успешније прилагодили на начин рада у школи и начин функционисања школе као институције, тј. успешно интегрисали у школску средину; пружање помоћи и подршке ученицима с посебним потребама у решавању различитих проблема с којима се суочавају током школовања; пружање помоћи ученицима у остваривању индивидуалног образовног плана.

У табели 4. дати су подаци о мишљењу студената о томе који облик сарадње школског педагога с наставницима најефикасније доприноси унапређивању васпитно-образовног рада с ученицима с посебним потребама.

Табела 4: Облик сарадње школског педагога с наставницима који доприноси унапређивању васпитно-образовног рада с ученицима с посебним потребама

Мишљење студената	f	%
Индивидуални рад с наставницима	46	52,9
Посете наставним часовима	16	18,4
Стручна предавања	13	14,9
Упућивање наставника на стручне изворе	12	13,8

$N=87$

Највећи број испитаних студената сматра да индивидуалним саветодавним и инструктивним радом с наставницима школски педагог може најефикасније да помогне наставницима у припреми и реализацији настав-

них активности, а тиме ради и на унапређивању васпитно-образовног рада с ученицима са посебним потребама. Поред тога, испитани студенти су указали и на корист од посета наставним часовима ради анализе рада наставника и ученика с посебним потребама, организацију и реализацију стручних предавања из области дидактике и методике наставе, као и упућивање наставника на избор и коришћење стручне литературе и инструктивних материјала.

У табели 5. дати су подаци о мишљењу студената о томе шта би требало да буде основна улога школског педагога у раду с родитељима ученика с посебним потребама. Одговоре које смо добили на питање отвореног типа груписали смо према садржају у пет категорија.

Табела 5: Основна улога школског педагога у раду с родитељима ученика с посебним потребама

Мишљење студената	f	%
Инструктивни рад с родитељима	37	23,1
Заједничко решавање проблема	37	23,1
Размена информација о раду и напредовању детета	36	22,5
Пружање помоћи и подршке родитељима	35	21,9
Упућивање родитеља на стручне институције које пружају помоћ	9	5,6

N=154

Према добијеним одговорима, можемо уочити да студенти, поред наглашавања међусобног информисања и размене информација о раду и напредовању ученика као основног циља сарадње школе с породицом ученика, истичу и поједине специфичне вредности и значај сарадње школског педагога и родитеља ученика са посебним потребама: давање савета родитељима како да раде и како да се понашају с децом која имају посебне потребе и информисање родитеља о природи развојне тешкоће њиховог детета, тј. инструктивни рад с родитељима; заједнички рад на решавању проблема с којима се ученици с посебним потребама могу суочити у процесу наставе и учења; пружање различитих врста помоћи и емотивне подршке родитељима деце с посебним потребама и упућивање родитеља ученика с посебним потребама на стручњаке и стручне институције ван школе које им могу бити додатни извор помоћи и подршке.

Као што смо у претходним деловима текста нагласили, једна од претпоставки успешне примене инклузивног образовања је адекватно образовање стручног кадра у школи. Из тог разлога студенте педагогије смо питали како процењују квалитет и применљивост знања и вештина развијених

током досадашњег студирања потребних за рад с ученицима с посебним потребама. Највећи број испитаних студената, 75 од испитаних 87 студената, није задовољан знањима и вештинама потребним за рад с ученицима с посебним потребама стеченим и развијеним током студија педагогије, док је свега 12 студената одговорило да је задовољно.

Занимљиво је, стога, сагледати која знања и вештине студенти педагогије наводе као потребне и корисне за рад с ученицима с посебним потребама, а која немају могућности да развију у оквиру постојећег програма студија педагогије. Већина студената је истицала важност знања о природи развојних тешкоћа и карактеристикама деце с развојним тешкоћама, знања и вештина потребних за откривање и идентификацију ученика са сметњама у развоју, дидактичко-методичких знања о конципирању и реализацији наставног рада с ученицима с посебним потребама; знања и вештина потребних за израду индивидуалних планова образовања и прилагођавање наставног програма могућностима и потребама ученика с посебним потребама, вештина комуникације с децом са сметњама у развоју и вештина пружања психосоцијалне подршке ученицима, знања и вештина потребних за унапређивање социјалних односа међу ученицима, знања о начинима пружања помоћи наставницима у раду с ученицима с посебним потребама и знања о стручним институцијама које се баве развојним проблемима деце.

У табели 6. дати су подаци о мишљењу испитаних студената о томе који би организациони облик стицања и развијања наведених знања и вештина, односно начин изучавања тематике образовања ученика са посебним потребама, био најефикаснији. У тренутку када се налазимо у процесу преиспитивања и дораде програма студија педагогије као дела реформе високог образовања, занимљиво је имати на уму предлоге студената.

Табела 6: Најефикаснији начин изучавања тематике образовања ученика с посебним потребама током студија педагогије

Мишљење студената	f	%
Изучавање с различитих аспеката у различитим наставним предметима (обавезним и изборним)	35	40,2
Изучавање у оквиру посебног обавезног наставног предмета	29	33,3
Изучавање у оквиру посебног изборног модула	13	14,9
Изучавање у оквиру посебног изборног наставног предмета	10	11,5

$N=87$

Највећи број испитаних студената истиче да је ову тематику, претпостављамо имајући на уму њен значај, најбоље изучавати у оквиру различитих обавезних и изборних предмета.

Закључак

Инклузивно образовање које се темељи на идеји о једнакоправности у образовању односи се на обезбеђивање квалитетног образовања у оквиру редовног система образовања за сву децу, односно све ученике без обзира на индивидуалне разлике. Деца и ученици који имају неки облик инвалидитета, сметње у развоју, који долазе из социјално-депривираних средина, припадају маргинализованим групама или националним мањинама укључивањем у редован образовни систем добијају могућност да се образују у најмање рестриктивном окружењу које има обележја реалног животног контекста. Инклузивно образовање не представља техничку интеграцију ученика с посебним потребама у постојећи систем рада у школи, већ трансформацију саме школе као институције и измену читавог система образовања.

Поред обезбеђивања услова да се задовоље посебне образовне потребе различитих категорија ученика и обезбеди напредак у учењу свим ученицима, остваривањем инклузивног образовања се на потпунији начин осигурава емоционални и социјални развој ученика. Применом инклузивног образовања могу се остварити значајне добити и квалитативни помаци на плану професионалног развоја наставника и стручних сарадника у школи, плану сарадње школе с породицом и локалном заједницом, али се и школа као институција може развијати.

Међутим, наведене добити су само потенцијалне, јер примена инклузивног образовања подразумева осигурање потребних претпоставки. Једна од кључних претпоставки која се тиче законског дефинисања начина и процедура за примену и праћење инклузивног образовања у пракси испуњена је и у нашем школском систему доношењем Закона о основама система образовања и васпитања 2009. год. Да би се остварили сви потенцијални позитивни ефекти инклузивног образовања, потребно је у наредном периоду разрадити сву потребну нормативну основу (између осталог, ускладити подзаконске акте и правилнике о појединим сегментима школског рада са законским оквиром), обезбедити материјалне и физичко-организационе услове за школски рад на поставкама инклузије, као и редефинисати концепцију школског програма и програма образовања наставника и стручних сарадника у школи.

У оквиру различитих подручја свог деловања, школски педагог може остваривати активности које ће обезбеђивати успешну примену инклузивног образовања. Неопходно је, међутим, разрадити у циљевима и садржајима одговарајући програм рада стручних сарадника у школи, али и извршити потребне измене у постојећим програмима студија педагогије како би се још у процесу иницијалног образовања школски педагози

припремили за нову и другачију улогу у школи, коју изискује инклузивно образовање.

На основу приказаних резултата истраживања спроведеног са циљем да се испита мишљење студената завршних година студија педагогије о улози школског педагога у примени инклузивног образовања, можемо закључити да испитани студенти препознају важност тематике образовања ученика с посебним потребама, као и сложеност и захтевност улоге педагога у школи у којој се остварује инклузивно образовање. Не чуди стога што највећи број испитаних студената исказује незадовољство развијеним знањима и вештинама потребним за рад с ученицима с посебним потребама и износи врло конкретне предлоге за промене у програмима студија педагогије.

Литература

- Daniels, R. E. & Stafford, K. (2001): *Интеграција деце са посебним потребама*, Београд: Центар за интерактивну педагогију.
- Hegarty, S.; Pocklington, K & Lucas, D. (1982): *Educating Pupils with Special Needs in the Ordinary School*, London: NFER – Nelson.
- Хрњица, С. (1991): *Ометено дете – увод у психологију ометених у развоју*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Хрњица, С. (ур.) (2004): *Школа по мери детета*, Београд: Институт за психологију Филозофског факултета и канцеларија „Save the Children“.
- Хрњица, С. (ур.) (2009): *Школа по мери детета II*, Београд: Институт за психологију Филозофског факултета и канцеларија „Save the Children“.
- Fisher, D.; Caren, S. & Pumplun, J. (ed.) (1999): *Inclusive High Schools: Learning from Contemporary Classroom*, Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Инклузивно образовање – пут развоја, национални извештај Републике Србије* (2008), Београд: Министарство просвете Републике Србије.
- Kochhar, C.A., West, L.L., & Taumans, J.M. (2000): *Successful Inclusion: Practical Strategies For A Shared Responsibility*, New York: Prentice-Hall.
- Рајовић, В. (2004): *Психо-социјалне детерминанте развоја и учења ментално ретардиране деце*, Београд: Институт за психологију Филозофског факултета.
- Стајић, Т. (ур.) (2007): *Водич за унапређивање инклузивне образовне праксе*, Београд: Фонд за отворено друштво.
- Правилник о програму рада стручних сарадника у основној школи*, Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник, бр. 1/1994.
- Правилник о програму рада стручних сарадника у средњој школи*, Правилник о програму рада стручних сарадника у основној школи, Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник, бр. 1/1993.
- Закон о основама система образовања и васпитања*, Службени гласник Републике Србије, бр. 12/72/2009.

Подаци о ауторима:

*Др Емина Хебиб,
доцент на Одељењу за педагогију,
Филозофски факултет у Београду
ehbib@f.bg.ac.rs*

*Др Вера Спасеновић,
доцент на Одељењу за педагогију,
Филозофски факултет у Београду
vspaseno@f.bg.ac.rs
тел: 064 661 77 46*