

**Вера Спасеновић**  
**Наташа Матовић**  
Филозофски факултет, Универзитет у Београду

UDK - 376.1-056.26/36-053.5  
316.644:376.1-056.26/36-053.5(497.11)"2015"  
371.13(497.11)"2015"  
DOI: 10.5937/nasvas15022075  
Оригинални научни рад  
НВ год. LXIV 2.2015  
Примљено: 02. 04. 2015.  
Прихваћено за штампу: 05. 05. 2015.

## **ПРИПРЕМЉЕНОСТ НАСТАВНИКА РАЗРЕДНЕ И ПРЕДМЕТНЕ НАСТАВЕ ЗА РАД С ДЕЦОМ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ<sup>1</sup>**

**Апстракт** *За успешно остваривање инклузивне политике и праксе важну улогу има адекватна припремљеност наставника за рад у инклузивним условима. У раду се указује на искуства других земаља у образовању наставника и њиховој припремљености за рад у инклузивној школи. Емпиријско истраживање спроведено је с циљем да се утврди како наставници у Србији процењују властиту припремљеност за рад с децом са сметњама у развоју, као и каква је, према њиховом мишљењу, улога иницијалног образовања у оспособљавању за рад у инклузивним условима. Узорак је обухватио 212 наставника разредне и предметне наставе из пет основних школа са територије града Београда. За прикупљање података коришћен је инструмент који представља комбинацију питања анкетног типа и дескриптивне скале. Резултати истраживања показују да већина наставника процењује да није адекватно оспособљена за рад с децом са сметњама у развоју, као и да иницијално образовање није много допринело њиховој припремљености за рад у том домену. Не постоје статистички значајне разлике између наставника разредне и предметне наставе у процени властите припремљености, али су оне регистроване у проценама доприноса иницијалног образовања њиховој оспособљености за рад с децом са сметњама у развоју. У раду се анализирају предлози о томе шта се може учинити како би се обезбедила боља припремљеност наставника за инклузивну праксу.*

**Кључне речи:** *припремљеност наставника за инклузивно образовање, рад с децом са сметњама у развоју, програми образовања наставника.*

---

1 Чланак представља резултат рада на пројекту *Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања*, број 179060, чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

## PREPAREDNESS OF CLASS AND SUBJECT TEACHERS FOR WORK WITH CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES

### **Abstract**

*Adequate teacher training for work in inclusive conditions is essential for successful realization of inclusive politics and practice. The paper presents the experiences of other countries in teacher education and teachers' preparedness for work in inclusive school. The empirical research was conducted to see how teachers in Serbia evaluate their preparedness for work with children with developmental difficulties, what is the role of teacher initial education in training for work in inclusive conditions. The sample included 212 class and subject teachers from five elementary schools in Belgrade. To gather data we used an instrument with a combination of survey-type questions and a descriptive scale. The results show that the majority of the teachers assess that they are not adequately trained for work with children with developmental difficulties, and that their initial teacher training did not increase their preparedness for work in that domain. There are no significant differences between class teachers and subject teachers in their evaluation of their own preparedness for work with children with developmental difficulties. The discussion of the article is dedicated to the possibilities of improving initial teacher training in order to provide better teacher preparedness inclusive practice.*

**Keywords:** *teachers' preparedness for inclusive education, work with children with developmental difficulties, teacher training curricula.*

## ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ И ПРЕДМЕТНИКОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ В РАЗВИТИИ

### **Резюме**

*Для успешной реализации инклюзивного обучения важную роль имеет адекватная подготовленность учителей для работы в инклюзивных условиях. В статье указывается на опыт других стран в области образования учителей и их готовности к работе в инклюзивной школе. Эмпирическое исследование проведено для того, чтобы определить, как учителя в Сербии оценивают собственную готовность к работе с детьми с ограниченными возможностями, а также роль вузовского образования в подготовке к работе в инклюзивных условиях. Исследование проведено на примере 212 учителей и учителей-предметников из пяти восьмилетних школ в Белграде. Для сбора данных был использован инструмент, который представляет собой комбинацию вопросника и дескриптивной шкалы. Полученные результаты показывают, что большинство учителей считает свою подготовленность к работе с детьми с задержкой в развитии неадекватной. Не обнаружена статистически значимая разница между учителями и учителями-предметниками в оценке их готовности к работе. Разница обнаружена в оценке вклада их вузовского образования при приобретении*

*компетенций для работы с детьми с ограниченными возможностями. В работе обсуждаются возможности обеспечения лучшей подготовки учителей к работе в инклюзивном обучении.*

**Ключевые слова:** *подготовка учителей к инклюзивному образованию, работа с детьми с задержкой в развитии, программа образования учителей.*

## Увод

Инклузија у образовању представља једно од незаобилазних питања политике и праксе образовања у школским системима већине земаља. Инклузивно образовање, схваћено као процес којим се обезбеђује квалитетно образовање за све ученике, на основу уважавања разноврсних потреба, способности и очекивања, као и кроз обезбеђивање адекватних услова за учење и социјалну партиципацију, носи са собом одређене изазове за друштво, школу и наставнике (EADSNE, 2011b; UNESCO IBE, 2008). Једна од важних претпоставки образовања деце са сметњама у развоју и деце из осетљивих група у редовним школама јесте оспособљеност наставника за раду инклузивним условима. Иницијално образовање и континуирано стручно усавршавање наставника имају кључну улогу у развијању позитивних ставова према инклузији, као и у развијању знања и вештина потребних за рад у инклузивном окружењу (Forlin, 2013).

Прихватање инклузије као приступа образовању подстакло је многе земље током претходних година на увођење одговарајућих промена у област образовања будућих наставника. У овом раду указује се на искуства других земаља у погледу образовања наставника и њихове припремљености за рад у инклузивној школи. Такође, у раду се износе резултати емпиријског истраживања о томе како наши наставници виде властиту припремљеност за рад с децом са сметњама у развоју и улогу иницијалног образовања у том процесу.

## Образовање наставника за инклузивну праксу

Иако је болоњска реформа утицала на успостављање веће усаглашености структуре високог образовања у европским оквирима, међу школским системима и даље су приметне велике разлике у трајању и садржају иницијалног образовања наставника (EADSNE, 2011a; Protner et al., 2014). Разлике међу земљама, али и унутар њих, постоје и кад је реч о припремању наставника за инклузивну праксу. Анализирајући програме образовања наставника, Стејтон и Маколун идентификовали су три модела обуке за инклузивну праксу (Stayton & McCollun, 2002, према: EADSNE, 2010). Први модел (*infusion model*) подразумева да се будућим наставницима током студија нуди само један или два курса који се односе на инклузивно образовање. Други модел (*collaborative model*) обухвата програме

у којима постоји већи број курсева посвећених инклузивном образовању и где је пракса (целокупна или један њен део) организована тако да у њој заједнички учествују студенти који се припремају за рад у редовној школи и они који се припремају за специјално образовање. Реализација курсева и одвијање практичне обуке остварују се у сарадњи стручњака оба студијска програма. Трећи модел (*unification model*) односи се на програме иницијалног образовања намењене припремању будућих наставника за рад у редовној школи, али с посебним фокусом на образовање деце са посебним потребама.

Налази истраживања спроведеног у оквиру пројекта Европске агенције за развој образовања деце са посебним потребама (European Agency for Development in Special Needs Education), а са циљем да се сагледа стање у домену оспособљавања наставника за инклузивно образовање у 25 европских земаља (односно 29 школских система), показују да у већини земаља програми иницијалног образовања наставника у мањој или већој мери обухватају садржаје који се односе на могућности и начине задовољавања разноврсних потреба ученика. Удео тих садржаја у студијским програмима је различит и креће се од једног изборног курса/модула до велике заступљености, при чему они негде чини обавезан део програма. Такође, у неким програмима иницијалног образовања наставника нагласак је на образовању деце са посебним потребама, и то претежно деце са сметњама у развоју, а у другим на задовољавању потреба свих ученика (EADSNE, 2011a). Углавном је реч о самосталним, појединачним курсевима, док је та проблематика ређе интегрисана у друге предметне области (или курсеве).

За постојећу разноврсност припремања наставника за инклузивну праксу, илустративан је пример Исланда. Анализом садржаја преко 200 курсева у оквиру програма иницијалног образовања наставника, издвојено је пет категорија курсева: (а) инклузивно образовање као главни садржај – 2 курса; (б) инклузивно образовање као део садржаја других курсева – 10 курсева; (в) индиректна веза с инклузивним образовањем, односно разматрају се питања различитости у образовању, али се инклузивно образовање ретко спомиње као такво – 20 курсева; (г) нису обухваћена питања инклузивног образовања, тј. садржаји се не односе на различитост ученичке популације, мултикултуралност или децу са сметњама у развоју – у ову категорију спада већина курсева; (е) специфична усмереност на образовање деце са посебним потребама или мултикултурално образовање – 2 курса (EADSNE, 2011a).

Може се поставити питање да ли је адекватније решење да се садржаји везани за инклузивно образовање изучавају у оквиру посебног курса (или модула) или је боље да су интегрисани у већ постојеће курсеве, и које? Показало се да издвојено проучавање питања образовања деце са сметњама у развоју и деце из осетљивих група може допринети томе да се као кључна ствар издвоји различитост, специфичност ових ученика и начин на који се излази у сусрет њиховим потребама, што може утицати на наставнике да формирају став да неће бити у стању да раде с одређеним групама ученика уколико нису посебно обучени за рад у инклузивним условима, тј. ако нису похађали посебне курсеве из дате области (EADSNE, 2011a). Међутим,

искуства многих земаља показују да посебни курсеви доприносе формирању знања, вештина и ставова потребних да се одговори на широк распон разноврсних потреба ученика, али и да имају позитиван утицај на развијање компетенција у оквиру других курсева, као и на обављање практичног рада студената.

На основу увида у литературу, може се извести закључак да иновативни напори у правцу промена програма образовања наставника за инклузивну праксу обухватају, између осталог: успостављање чвршће сарадње између универзитетских наставника и факултета који припадају различитим дисциплинама у реализацији програма и организовању студентске праксе; интегрисање садржаја који се односе на различитост и инклузивност у студијске програме, уместо искључивог фокусирања на одређену групу деце; обезбеђивање и теоријске и практичне обуке, односно стварање прилика студентима за непосредан контакт с различитим категоријама ученика и за искуствено учење (EADSNE, 2011a; Forlin & Chambers, 2011).

### **Припремљеност наставника за рад у инклузивним условима: виђење практичара**

Као важне претпоставке успешног остваривања инклузивног образовања, обично се издвајају ставови наставника према инклузији и њихова процена сопствене компетентности за инклузивну праксу (Hodkinson, 2006). Иницијално образовање наставника треба да омогући стицање знања и вештина за рад с децом која имају различите потребе, али се подједнако важним, ако не и још важнијим, сматра развијање позитивних ставова према инклузивном образовању (Forlin & Chambers, 2011). С друге стране, уколико наставници не поседују знања и вештине потребне за рад у инклузивним условима, ученицима са сметњама у развоју и ученицима из осетљивих група биће пружено много мање могућности да остваре пожељне исходе, без обзира на то што њихови наставници имају позитивне ставове према инклузивном образовању (Cook, 2002, према: Winter, 2006).

И поред широко прихваћене идеје о инклузији, многе земље се суочавају с одређеним тешкоћама и изазовима у остваривању инклузивног образовања (Forlin, 2013), што се сигурно може приписати и недовољно доброј припремљености наставника за инклузивну праксу. На то упућује већи број истраживања спроведених у различитим деловима света, а на неке од њих указујемо у тексту који следи.

На основу прегледа истраживања о ставовима наставника према инклузији, Аврамидис и Норвич (Avramidis & Norwich, 2002) су дошли до закључка да наставници генерално имају позитивне ставове према инклузивној пракси, али да је њихов однос према овом питању под снажним утицајем природе и степена сметње коју дете има, као и околности у којима се одвија васпитно-образовни процес (нпр. подршке у погледу материјално-техничких и људских ресурса). Међутим, иако подржавају инклузивно образовање, наставници се не осећају довољно припремљеним за рад са децом са сметњама у развоју, посебно кад је реч о вишеструким сметњама и бихејвиоралним тешкоћама.

Недавно спроведено истраживање у Канади показује да наставници процењују да нису добили одговарајућу припрему за рад у инклузивним условима, као и да се не осећају оспособљеним за рад с децом са сметњама у развоју, нити за прилагођавање курикулума њиховим различитим потребама (према: McCrimmon, 2015). Овакви налази се доводе у везу са чињеницом да програми образовања наставника на четири највећа канадска универзитета садрже веома мали број курсева посвећених инклузивном образовању, тачније само један или два (нпр. о индивидуалним разликама или о општим питањима инклузивног приступа), као и да ниједан од тих програма систематски не пружа знања о карактеристикама деце са сметњама у развоју, нити пружа прилике за практичан рад и искуствено учење (McCrimmon, 2015).

Налази истраживања којим су обухваћена 693 наставника почетника из Аустралије указују на то да преко половине њих своју припремљеност за рад са децом са сметњама у развоју процењује као слабу или незадовољавајућу, четвртина њих као добру, а мање од петине сматра да је врло добра или одлична (DEST, 2006, према: Forlin & Chambers, 2011). Аутори истичу да се програми иницијалног образовања у Аустралији постепено мењају како би се одговорило на захтеве које носи инклузија, али да се те промене очигледно одвијају много спорије него што се дешавају промене у самој школској пракси.

Подаци који потичу из Северне Ирске показују да већина испитаних практичара (89%) како оних који су завршили четворогодишње студије, тако и оних који су похађали једногодишњи програм обуке за наставнички позив, након основних студија (сукцесивни модел) сматра да нису адекватно оспособљени за рад у инклузивним условима и да их студије нису припремиле за инклузивну праксу (Winter, 2006). Интересантан налаз добијен у оквиру другог дела овог истраживања (кроз фокус групе) односи се на процену испитаника о томе који од понуђена четири модела укључивања садржаја из области инклузивног образовања сматрају најадекватнијим. На првом месту се нашла комбинација самосталног курса и интегрисања ове тематике у друге курсеве, а затим, по опадајућем редоследу, следе интегрисање питања инклузије у друге области, самостални курс и курс који има статус изборног. Самостални курс би, према мишљењу испитаника, требало да обухвати питања индивидуалних карактеристика ученика, управљање понашањем, вредновање рада ученика и легислативу у области инклузије. Аутори наглашавају да, иако се увођење самосталних курсева о инклузији понекад критикује, њихови налази потврђују да наставници имају потребу за тим.

Оптимистичну слику не пружају ни налази истраживања добијени у нашој средини. Већина васпитача, учитеља и предметних наставника процењује да није адекватно припремљена за рад у инклузивној пракси, као и да није довољно оспособљена да пружи одговарајућу подршку ученицима са сметњама у развоју (Ђерић и Павловић, 2011; Гашић Павишић и Гутвајн, 2010; Гутвајн, 2014; *Procena kapaciteta i potreba učitelja za razvoj inkluzivnog obrazovanja*, 2010). Овакви налази не треба да чуде ако се има у виду заступљеност проблематике инклузивног образовања у програмима образовања просветних радника. Рецимо, анализа програма образовања учитеља,

извршена у периоду увођења инклузије у наше школе, показала је да у највећем броју случајева постоји само по један курс релевантан за инклузивно образовање, при чему је доминантан приступ дефектолошки, односно медицински, без постојања кроскуруикларног приступа (Macura Milovanović i sar., 2011). Међутим, треба нагласити да су, бар кад је реч о иницијалном образовању учитеља, недавно уведени нови курсеви који су посвећени проблематици инклузивног образовања, што би требало да допринесе њиховој бољој припремљености (Macura Milovanović i Vujisić Živković, 2014).

### Методологија истраживања

Иако инклузија у образовању подразумева обезбеђивање адекватних услова за учење и социјалну партиципацију свих ученика у оквиру редовног образовања, у истраживању које смо спровели усмерили смо се превасходно на једну групу деце – ученике са сметњама у развоју. Овакво опредељење подстакнуто је претпоставком да су наставници у Србији до увођења инклузивног образовања најређе били у прилици да раде са овом групом деце, тј. да је вероватно то за њих највећи изазов. Циљ емпиријског дела истраживања био је да се утврди како наставници разредне и предметне наставе процењују властиту припремљеност за рад с децом са сметњама у развоју, као и каква је, према њиховом мишљењу, улога иницијалног образовања у оспособљавању за рад у инклузивним условима. Такође, намера је била да се испита да ли постоје разлике између учитеља и наставника у процени наведених питања.

Истраживање је реализовано на узорку од 212 наставника разредне (N=83) и предметне (N=129) наставе, који раде у пет основних школа на територији четири београдске општине: Нови Београд, Земун, Палилула и Лазаревац. Већина наставника завршила је факултет (88,2%), а мањи број њих има завршену вишу школу (11,8%). Од оних који су завршили факултет, највише наставника дипломирало је на факултетима Београдског универзитета (73,5%), док је знатно мање њих стекло диплому на факултетима других универзитета у Србији, нпр. у Новом Саду, Нишу, Крагујевцу (26,5%). И међу наставницима који су завршили вишу школу (најбројнији су са завршеном педагошком академијом) duplo више је оних који су дипломирали у Београду у односу на друга места у Србији. У узорак су укључени наставници са различитом дужином радног стажа у просвети: до пет година – 22,7%, од пет до 10 година – 15,9%, од 10 до 20 година – 35,8% и више од 20 година – 25,6%. Подузорок наставника предметне наставе обухватио је наставнике свих предмета: друштвено-језичка група предмета – 36,7%, природно-математичка група предмета – 32,8%, предмети из области уметности, физичког и техничког образовања – 26,6%, као и веронаука и грађанско васпитање – 3,9%.

У истраживању је примењена дескриптивна метода. За прикупљање података коришћена је техника анкетирања и скалирања. У складу с тим, инструмент за наставнике разредне и предметне наставе представља комбинацију питања анкетног типа и дескриптивне скале. Питања у инструменту концентрисана су око следећих проблема: 1) како наставници процењују сопствену припремљеност

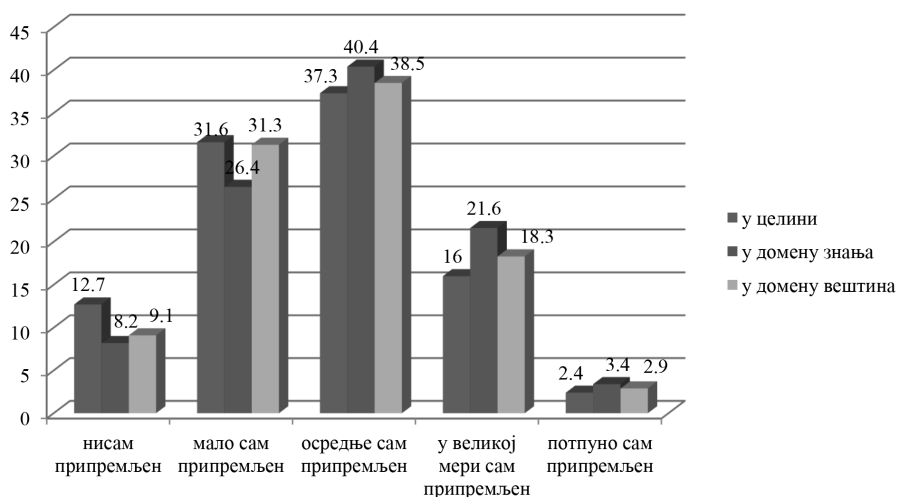
за рад с децом с сметњама у развоју – у целини, у домену знања и вештина, као и с обзиром на врсту сметњи; 2) како наставници оцењују допринос иницијалног образовања њиховом оспособљавању за рад са том децом, на који начин и у којој мери је та проблематика била заступљена у програмима студија које су завршили, као и шта и у ком смислу би требало променити како би се обезбедила боља припремљеност наставника за рад са децом са сметњама у развоју. Истраживање је реализовано почетком 2015. године.

Поред фреквенција и процената, у обради података коришћени су: аритметичка средина и стандардна девијација, т-тест за независне и зависне узорке, као и  $\chi^2$  тест и Крамеров V-коефицијент.

### Резултати истраживања

Припремљеност за рад с децом са сметњама у развоју наставници разредне и предметне наставе у основној школи оценили су просечном оценом  $M=2,64$  (теоријски и емпиријски распон скале је од 1 до 5). Сличан резултат добијен је и у вези са проценом припремљености наставника<sup>2</sup> у погледу знања која поседују  $M=2,86$  и вештина којима владају  $M=2,75$ , а који су неопходни за рад с децом са сметњама у развоју (графикон 1). Више је наставника који сматрају да не постоје разлике у њиховој припремљеност за рад с децом са различитим врстама сметњи (59,8%) него оних који наводе да таквих разлика има (40,2%). Међу наставницима који указују да нису подједнако оспособљени за рад са појединим категоријама деце, највећи број њих процењује да је најбоље припремљен за рад с децом која имају интелектуалне и моторичке сметње, а највише је оних који истичу да су најслабије припремљени за рад с децом са сензорним сметњама.

Графикон 1. Како наставници процењују властиту припремљеност за рад с децом са сметњама у развоју

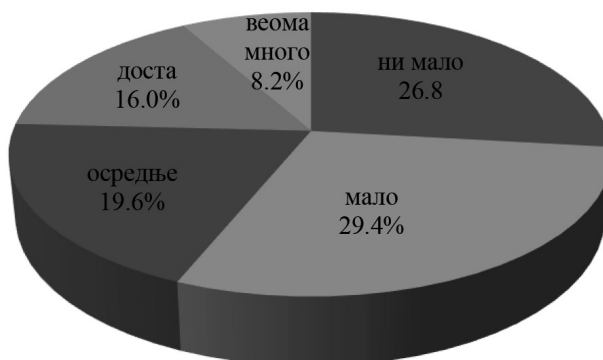


2 Под термином наставници подразумевају се учитељи и предметни наставници.



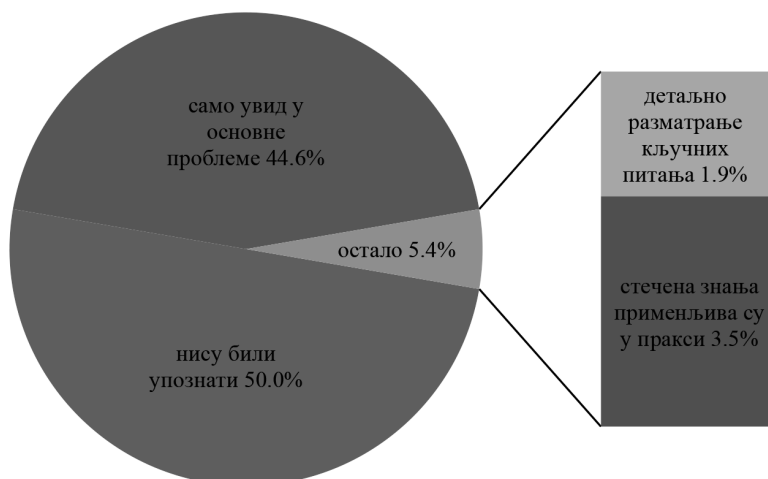
Допринос иницијалног образовања припремљености наставника за рад с децом са сметњама у развоју наставници су оценили просечном оценом  $M=2,49$ . Више од половине наставника сматра да иницијално образовање уопште није допринело или је мало допринело њиховој припремљености (графикон 2).

Графикон 2. У којој мери је иницијално образовање допринело припремљености наставника за рад с децом са сметњама у развоју



У складу с наведеним су и подаци о заступљености у студијским програмима садржаја из области рада с децом са сметњама у развоју и о начину њиховог разматрања током студија. Нешто више од половине наставника констатује да ова проблематика није била део студијских програма (56,5%). Они који наводе да су та питања била заступљена указују да су најчешће разматрана као део других предмета (25,4%); ређе су представљала садржај засебних предмета (14,5%); док само неколико наставника наводи да су била разматрана у оквиру и других и посебних предмета (3,6%). Као део других предмета, питања из ове области најчешће су била саставни део: психолошких предмета – психологије, развојне психологије, педагошке психологије; педагошких предмета – педагогије, породичне педагогије, школске педагогије; методике наставе појединих предмета; предмета из области специјалног образовања – дефектологије, методике рада са децом са посебним потребама итд. Од предмета који су у целини били посвећени тој проблематици, највећи број наставника наводи следеће: методiku рада с децом са посебним потребама, методiku специјалног рада с ученицима благо ометеним у развоју, дефектологију итд. Такође, убедљива већина наставника разредне и предметне наставе (94,5%) процењује да су током студија стекли само увид у основна питања из области рада с децом са сметњама у развоју или да уопште нису били упознати с питањима из те области (графикон 3).

Графикон 3. У којој мери су наставници током студија упознали проблематику образовања деце са сметњама у развоју



На основу података добијених у овом истраживању, скоро сви наставници сматрају да су неопходне промене у делу њиховог иницијалног образовања који се односи на рад с децом са сметњама у развоју (97,6%). Један део предлога тиче се статуса те тематике у студијским програмима. Већина наставника сматра да би она требало да се изучава у оквиру предмета који би били у целини посвећени тој проблематици (84,1%), али и као део садржаја других предмета (71,3%). Ради обезбеђивања њихове боље припремљености, наставници предлажу да се повећа број засебних предмета из те области, при чему више њих мисли да то треба да буду обавезни (35,6%) него изборни (18,5%) предмети. Ако се проблематика рада с децом са сметњама у развоју разматра у оквиру других предмета, већина наставника сматра да те садржаје треба повезати, пре свега, са методичким (86,1%), затим психолошким (75,7%) и педагошким (70,3%) предметима. У складу с тим, наставници као неопходну промену у иницијалном образовању наводе проширење садржаја психолошких, педагошких и методичких предмета темама из области инклузивног образовања (63,4%), али и повећање заступљености тих садржаја у другим предметима (39,5%). Они сматрају да би студијским програмима требало да буду обухваћени, пре свега, садржаји из области дидактике и методике: методе и облици наставе и учења (93,8%), израда индивидуалног образовног плана (60,3%), праћење и вредновање рада и напредовања ученика (57,4%), али и следећа питања: подстицање и развијање позитивних социјалних односа са вршњацима (56,9%), развојне карактеристике деце са сметњама у развоју (54,1%), сарадња с родитељима (52,2%). Такође, наставници наводе да је неопходно увести више праксе током студија (62,9%).

Резултати овог истраживања показују да не постоје статистички значајне разлике између наставника разредне и предметне наставе у процени властите припремљености за рад с децом са сметњама у развоју ( $t=0,597$ ,  $df=210$ ,  $p>0,05$ ), као и њихове оспособљености у том смислу у следећа два домена: знања ( $t=-0,151$ ,  $df=206$ ,  $p>0,05$ ) и вештина ( $t=0,577$ ,  $df=206$ ,  $p>0,05$ ). Међутим, статистички значајне разлике регистроване су у подузорку предметних наставника између њихових процена властите припремљености у поменутим доменима, тј. они сматрају да су боље припремљени у погледу знања ( $M=2,86$ ,  $SD=1,015$ ) него вештина ( $M=2,72$ ,  $SD=1,009$ ),  $t(123)=2,722$ ,  $p<0,01$ . Насупрот њима, у делу узорка који обухвата учитеље нису утврђене статистички значајне разлике ( $t=1,043$ ,  $df=81$ ,  $p>0,05$ ).

Такође, статистички значајне разлике постоје између наставника разредне и предметне наставе у процени доприноса иницијалног образовања њиховој оспособљености за рад с децом са сметњама у развоју,  $t(192)=2,972$ ,  $p<0,01$ . Учители у просеку сматрају да је тај допринос већи ( $M=2,80$ ,  $SD=1,191$ ) у односу на то како га процењују предметни наставници ( $M=2,27$ ,  $SD=1,280$ ). У складу с тим су и резултати који указују на то да постоје статистички значајне разлике између њих у процени заступљености у студијским програмима проблематике рада с децом са сметњама у развоју. Више учитеља него предметних наставника наводи да је она била разматрана у оквиру предмета који су у целини посвећени тој тематици (учители – 31,2%, предметни наставници – 2,3%;  $\chi^2=35,312$ ,  $df=1$ ,  $p<0,001$ , Крамеров коефицијент  $V=0,41$ ), али и кроз предмете чији је она била само део (учители – 31,2%, предметни наставници – 18,8%;  $\chi^2=4,272$ ,  $df=1$ ,  $p<0,05$ , Крамеров коефицијент  $V=0,14$ ). Између наставника разредне и предметне наставе постоје статистички значајне разлике и у процени познавања те проблематике, тј. више учитеља наводи да су стекли само увид у основне проблеме (72,2%), док више предметних наставника констатује да уопште нису били упознати са тим питањима током студија (68,1%),  $\chi^2=29,223$ ,  $df=1$ ,  $p<0,001$ , Крамеров коефицијент  $V=0,39$ .

У вези с питањима из области рада с децом са сметњама у развоју која би требало да буду обухваћена садржајем предмета на студијама, статистички значајне разлике између процена учитеља и наставника регистроване су за следеће области рада: развојне карактеристике ученика са сметњама у развоју (учители – 64,6%, предметни наставници – 47,2%;  $\chi^2=6,068$ ,  $df=1$ ,  $p<0,01$ , Крамеров коефицијент  $V=0,17$ ), израда индивидуалног образовног плана (учители – 79,3%, предметни наставници – 48,0%;  $\chi^2=20,307$ ,  $df=1$ ,  $p<0,001$ , Крамеров коефицијент  $V=0,31$ ), праћење и вредновање рада и напредовања ученика са сметњама у развоју (учители – 70,7%, предметни наставници – 48,8%;  $\chi^2=9,786$ ,  $df=1$ ,  $p<0,01$ , Крамеров коефицијент  $V=0,22$ ) и сарадња с родитељима ученика са сметњама у развоју (учители – 61,0%, предметни наставници – 46,5%;  $\chi^2=4,209$ ,  $df=1$ ,  $p<0,05$ , Крамеров коефицијент  $V=0,14$ ). Такође, статистички значајне разлике регистроване су и у вези с потребом да пракса током студија буде заступљена у већој мери, тј. више учитеља (71,6%) него предметних наставника (57,3%) наводи тај захтев,  $\chi^2=4,323$ ,  $df=1$ ,  $p<0,05$ , Крамеров коефицијент  $V=0,14$ .

### Дискусија

На основу резултата добијених у овом истраживању, може се констатовати да наставници разредне и предметне наставе сматрају да нису адекватно припремљени за рад с децом са сметњама у развоју. Наставници су сагласни у том смислу, без обзира на то што се њихове оцене донекле разликују у зависности од тога да ли властиту оспособљеност процењују у целини или у посебним доменима – знањима која поседују и вештинама којима владају. Вредности аритметичких средина указују на осредњи ниво припремљености. Међутим, у намери да се објективно сагледа квалитет припремљености, треба нагласити да се све три вредности заправо налазе у доњем делу скале, тј. у делу који је ближи малом степену оспособљености (све добијене вредности мање су од 3, на скали чији је распон од 1 до 5). Само део резултата овог истраживања, онај који је добијен на подзорку наставника предметне наставе, показује да постоје извесне разлике између процена оспособљености за рад у појединим доменима, прецизније речено, она је нешто боља кад је реч о знањима него вештинама. Такође, може се претпоставити да је низак ниво припремљености један од разлога што већина наставника разредне и предметне наставе наводи да не постоје разлике у њиховој оспособљености за рад с децом са различитим врстама сметњи. Као што је у претходном делу текста наведено, и резултати других истраживања, наших и страних, указују на постојање сличних проблема (Forlin & Chambers, 2011; McCrimmon, 2015; *Procena kapaciteta i potreba učitelja za razvoj inkluzivnog obrazovanja*, 2010; Winter, 2006).

На основу исказа испитаника у овом истраживању, могуће је указати на неке од разлога за такво стање. Пре свега, садржаји из области рада с децом са сметњама у развоју заступљени су у малој мери у студијским програмима – више као саставни део других предмета (психолошких, педагошких, методичких, предмета из области специјалног образовања), а мање кроз предмете који су у целини просвећени тој проблематици. У складу с тим, наставници наводе да у току студија или уопште нису упознали ту тематику или да су стекли само увид у основне проблеме. Слика стања не одступа много од оне из периода увођења инклузивног образовања, када је утврђено да само 16,8% учитеља сматра да су у току студија добили адекватна знања потребна за рад с ученицима са сметњама у развоју (*Procena kapaciteta i potreba učitelja za razvoj inkluzivnog obrazovanja*, 2010). С обзиром на то да су промене у студијским програмима за образовање учитеља које обухватају увођење нових курсева из области инклузивног образовања уведене тек недавно (Masura Milovanović i Vujisić Živković, 2014), може се претпоставити да се њихови ефекти могу очекивати тек у скорој будућности.

Поред наведеног, требало би узети у обзир да у оквиру инклузивног образовања рад с децом са сметњама у развоју вероватно представља највећу новину за наставнике који раде у основној школи. Друге групе деце које обухвата тај приступ, као што су даровита деца, деца из маргинализованих група итд., и пре су похађале редовну школу. То је пружало могућност да се приликом конципирања

студијских програма и раније узимају у обзир њихове специфичности и потребе, али и да наставници кроз праксу развијају неопходне компетенције за рад с том децом.

Како би се допринело бољој оспособљености наставника за рад у инклузивној школи, у протеклом периоду урађено је доста и у области стручног усавршавања. У вези с тим, поменимо и налаз из међународног истраживања учења и наставе TALIS (Teaching and Learning International Survey) да наставници из различитих земаља, укључујући и Србију, исказују велику потребу да се усавршавају управо у области образовања деце са сметњама у развоју (OECD, 2014). Међутим, очигледно је да напори у овој области нису дали очекиване резултате, па остаје отворено питање шта је још могло да се уради како би се побољшала припремљеност наставника за рад у том домену.

Какве су промене потребне у иницијалном образовању наставника како би се обезбедила њихова боља припремљеност за рад с децом са сметњама у развоју? У теорији, али и у пракси, постоје различита решења, тј. о питању модела иницијалног образовања наставника за рад с том децом још увек се расправља на нивоу аргумената за и против (EADSNE, 2010). Важан сегмент тих расправа представља и дилема да ли ту проблематику треба изучавати у оквиру посебних предмета, или као саставни део других предмета. Већина наставника разредне и предметне наставе који су обухваћени узорком овог истраживања опредељује се за решење које обухвата различите опције. Они сматрају да би у студијским програмима требало да буду заступљени и предмети који су у целини посвећени тој проблематици, али и да би она требало да буде део садржаја других предмета, пре свега методичких, затим психолошких и педагошких; као и да би та питања требало да се разматрају у оквиру и обавезних и изборних предмета. На основу наведеног, могло би се закључити да наставници имају потребу да изучавају садржаје из ове области. Такође, налази сугеришу да наставници увиђају специфичну природу те проблематике и у том смислу њену посебност, али и да су свесни њене повезаности с другим питањима. Приликом разматрања наведеног мишљења наставника као потенцијалног решења за њихово образовање, ипак, не би требало превидети утицај тренутног нивоа припремљености наставника за рад у тој области. Могуће је да је осећање недовољне компетентности да одговоре на проблеме са којима се сусрећу у пракси допринело да се наставници определе за модел који обухвата све опције: и посебне предмете и друге предмете у којима је та проблематика само део садржаја, при чему би ти предмети имали статус и обавезних и изборних. Ако у томе има истине, онда би приликом разматрања тог модела, као потенцијалног решења, требало трагати за адекватним балансом између поменутих опција.

Чињеница је да постоје извесне разлике у заступљености проблематике рада с децом са сметњама у развоју између студијских програма учитеља и наставника предметне наставе, тј. да су учитељи у нешто повољнијем положају. Ипак, када се упореде мишљења учитеља и наставника предметне наставе обухваћених узорком овог истраживања, већи број учитеља је подржао увођење већине промена у

том домену (више праксе, укључивање одређених тема у садржај програма итд.). Могуће је да су, у поређењу са предметним наставницима, учитељи имали више прилике за рад с децом са сметњама у развоју почев од школске 2010/11. године, када је имплементација инклузивног приступа образовању званично почела, што им је омогућило да имају потпунији увид у властите потребе, а у складу с тим и да објективније сагледају неопходне промене у домену иницијалног образовања.

### **Закључак**

Адекватна припремљеност наставника за инклузивно образовање представља неопходан (мада не и довољан) услов за успешно остваривање инклузивне политике и праксе. Међутим, управо у овом сегменту постоје тешкоће, и то не само у земљама које су онедавно увеле инклузивно образовање, већ и у развијеним земљама које имају далеко дужу традицију у домену остваривања инклузије. И резултати овог истраживања упућују на закључак да већина наставника опажа да није адекватно припремљена за рад с децом са сметњама у развоју, као и да иницијално образовање није довољно пружило прилику за развој знања и вештина потребних за деловање у инклузивном окружењу.

Шта се може учинити како би се обезбедила боља припремљеност наставника за инклузивну праксу? Пре свега, потребно је да питању иницијалног образовања будућих наставника посвети више пажње како научна и академска заједница (пре свега они који су непосредно везани за образовање будућих наставника), тако и представници просветних власти и практичари. Укључивање нових предмета из те области у студијске програме изузетно је важан корак у припремању наставника, али никако није довољан уколико представља једину прилику за учење о инклузији. Наиме, неопходно је радити на развијању позитивних ставова према инклузији код будућих наставника, као и на њиховом оснаживању за планирање и реализацију наставног процеса којим се излази у сусрет потребама свих ученика, што би подразумевало интегрисање ове тематике у већи број других курсева. Поред тога, у одређивању онога шта треба да чини садржај образовања за инклузивну праксу требало би да учествују стручњаци различитих профила, али је пожељно узети у обзир и мишљење самих практичара о томе шта су њихове потребе у овом домену, произашле из непосредног искуства (Forlin, 2013). Такође, припрема будућих наставника у овом домену није довољно ефикасна уколико се своди само на изучавање теоријских поставки о инклузији, односно уколико изостане развијање одговарајућих вештина за деловање у инклузивној школи, чиме се, између осталог, отвара и питање улоге и значаја добро осмишљене и вођене студијске праксе. Наравно, промене у иницијалном образовању наставника треба да буду усаглашене и да имају подршку образовнополитичких, али и ширих друштвених структура у развијању инклузивне културе и праксе.

## Литература

- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' Attitudes towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 17, No. 2, 129-147.
- Đerić, I. i Pavlović, J. (2011). Refleksije o obrazovnim promenama u Srbiji: inkluzija iz perspektive ključnih aktera obrazovnog sistema. U N. Gutvajn i I. Đerić (ur.), *Inkluzija u predškolskoj ustanovi i osnovnoj školi: Individualizacija vaspitno-obrazovnog rada u inkluzivnim uslovima*, Zbornik rezimea, 24. jun 2011, Sremska Mitrovica (str. 17-18). Sremska Mitrovica i Beograd: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare „Sirmijum“ i Institut za pedagoška istraživanja.
- EADSNE (2010). *Teacher Education for Inclusion – International Literature Review*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- EADSNE (2011a). *Teacher Education for Inclusion Across Europe – Challenges and Opportunities*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- EADSNE (2011b). *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Forlin, C. & Chambers, D. (2011). Teacher Preparation for Inclusive Education: Increasing Knowledge but Raising Concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 39, No. 1, 17-32.
- Forlin, C. (2013). Changing Paradigms and Future Directions for Implementing Inclusive Education in Developing Countries. *Asian Journal of Inclusive Education*, Vol. 1, No. 2, 19-31.
- Gašić Pavišić, S. i Gutvajn, N. (2011). Profesionalna pripremljenost vaspitača i učitelja za rad u inkluzivnom obrazovanju. U N. Gutvajn i I. Đerić (ur.), *Inkluzija u predškolskoj ustanovi i osnovnoj školi, Individualizacija vaspitno-obrazovnog rada u inkluzivnim uslovima*, Zbornik rezimea, 24. jun 2011, Sremska Mitrovica (str. 1-2). Sremska Mitrovica i Beograd: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare „Sirmijum“ i Institut za pedagoška istraživanja.
- Gutvajn, N. (2014). Izazovi celoživotnog obrazovanja: profesionalne kompetencije vaspitača za rad u inkluzivnim uslovima. U N. Gutvajn, N. Lalić Vučetić i D. Stokanić (ur.), *Inkluzija u predškolskoj ustanovi i osnovnoj školi, Savremeni pristupi inkluzivnom obrazovanju*, Zbornik rezimea, 13. jun 2014, Sremska Mitrovica (str. 7-8). Sremska Mitrovica i Beograd: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare „Sirmijum“ i Institut za pedagoška istraživanja.
- Hodkinson, A. (2006). Conceptions and Misconceptions of Inclusive Education – One Year on: A Critical Analysis of Newly Qualified Teachers' Knowledge and Understanding of Inclusion. *Research in Education*, Vol. 76, No. 1, 43-55.
- Macura Milovanović, S., Gera, I. i Kovačević, M. (2011). Priprema budućih učitelja za inkluzivno obrazovanje u Srbiji: trenutno stanje i potrebe. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 43, Br. 2, 208-222.
- Macura Milovanović, S. i Vujišić Živković, N. (2014). Kretanje ka inkluziji u inicijalnom obrazovanju učitelja: realnost ili retorika? U R. Nikolić (ur.), *Nastava i učenje: savremeni pristupi i perspektive* (str. 123-136). Užice: Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.
- McCrimmon, A. (2015). Inclusive Education in Canada: Issues in Teacher Preparation. *Intervention in School and Clinic*, Vol. 50, No. 4, 234-237.

- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An international Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing.
- Procena kapaciteta i potreba učitelja za razvoj inkluzivnog obrazovanja* (2010). Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja i Savez učitelja Republike Srbije.
- Protner, E., Medveš, Z., Batinić, Š., Miovska Spaseva, S., Radeka, I., Spasenović, V., Šušnjara, S., Zorić, V. & Vujišić Živković, N. (2014). The Bologna Reform of Subject Teacher Education in the Newly Founded States in the Territory of the Former Yugoslavia. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 46, Br. 1, 7-28.
- UNESCO IBE (2008). *Conclusions and recommendations of the 48<sup>th</sup> session of the International Conference on Education* (ED/BIE/CONFINTED 48/5). Geneva: UNESCO IBE. Retrieved January 27, 2015 from the World Wide Web <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-ice-2008/conclusions-and-recommendations.html>
- Winter, E. (2006). Preparing New Teachers for Inclusive Schools and Classrooms. *Support for Learning*, Vol. 21, No. 2, 85-91.

#### Подаци о ауторима

**Др Вера Спасеновић** је ванредни професор на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

**E-mail:** [vspaseno@f.bg.ac.rs](mailto:vspaseno@f.bg.ac.rs)

**Др Наташа Матовић** је ванредни професор на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

**E-mail:** [nmatovic@f.bg.ac.rs](mailto:nmatovic@f.bg.ac.rs)