

**Слађана Мијатовић¹**Министарство просвете, науке и технолошког развоја,
Школска управа у ЧачкуПрегледни
рад

Најчешће прејреке инклузији у образовном систему Србије



Резиме: Циљ овог рада је истраживање прејреке на које се налази у инклузивном образовању, мазирање кључних актера за превазилажење тих прејрека и дефинисање прејорука које могу допринети унапређивању инклузивне образовне праксе. Резултати релевантних истраживања, која су коришћена за подреде овог рада, били су указ за дефинисање даријера које се најчешће јављају у процесу образовне инклузије, али су дали и смернице за доношење прејорука у циљу њиховог превазилажења. Метода анализе садржаја помогла је аутору у прикупљању података из различитих извора, а компаративна метода допринела је лакшој анализи релевантних истраживања и њихових резултата, као и фокусирању на прејреке које су се у сва три истраживања јојавиле, па се самим тим могу сматрати врло реалним и објективним. Закључци настали на основу свих коришћених извора и прејочени у прејорук показују да креатори нових образовних политика треба да се усредсреде на подреде имплементацију инклузивне образовне праксе, на њено стално унапређивање, али и на системско и континуирано подрежање свим актерима у том образовном процесу: заосленима у школама, родитељима, заосленима у школским управама, заосленима у јединицама локалних самоуправа и др.

Кључне речи: инклузија, инклузивно образовање.

Увод

„У нашем свету,
који се састоји од различитости свих врста,
нису особе са инвалидитетом и сестима у развоју
те које захтевају посебно образовање,
већ друштво у целини у циљу да остане истинско
друштво за све“.

(Mayor F. у: McConkey et al., 2001: 10)

Образовање представља једно од фундаменталних људских права и оруђе је „за задовољење потенцијално свих у Масловљевој хијерархији људских потреба“ (Рајовић, 2008: 2). Закон о основама система образовања и васпитања из 2009. године у члану 6 подрежао је ово људско право, прецизирајући да су сви грађани Републике Србије једнаки у остваривању права на образовање и васпитање, без обзира на пол, расну, националну, верску и језичку припадност,

¹ sladjana.mijatovic@eunet.rs

социјално и културно порекло, имовно стање, узраст, физичку и психичку конституцију, смеће у развоју и инвалидитет, политичко опредељење или неку другу особеност којом се одликује. Поменута одредба, која се односи на једнакост у остваривању права на образовање и васпитање, као и низ других одредби у овом Закону (општи принципи система образовања и васпитања; циљеви образовања и васпитања; забрана дискриминације; индивидуални образовни план, индивидуални програм и индивидуализовани начин рада; упис ученика у основну школу; оцењивање; завршни испит у основном образовању и васпитању), јасно показују да тај закон „донекле пружа могућности за реализацију инклузивнијег образовања у Србији“ (Мацура Миловановић, Гера, Ковачевић, 2009: 5). А једно друштво, као наше, у коме је, према подацима Уницефа, године 2007. свега 15% деце са потребом за додатном подршком и свега 10% ромске деце било обухваћено образовањем уопште (Уницеф 2007. у Рајовић, 2008), у коме су неке категорије деце дефинисане као „неедукабилне“, у коме је истраживање „Индикатори једнаке доступности квалитетног образовања за Роме“ показало да је у Србији у образовању Рома присутна дискриминација, свакако је било потребно законима и прописима² подсетити на фундаментална људска права, на потребу за инклузивнијим образовним системом. Том истом друштву недостајало је и подсећање на то да су све европске земље 1994. године у шпанском граду Саламанки ратификовале Изјаву и Оквир за акцију у области образовања особа са посебним потребама, где пише да је право деце са потребом за посебном подршком у учењу да се образују у ре-

2 Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање; Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику; Правилник о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању; Стандарди квалитета рада образовно-васпитних установа; Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја.

довном одељењу редовне школе (Унеско, 1994). Извори коришћени у овом раду показују да су у прихватању инклузивног концепта образовања веома важни друштвени контекст и инклузивност читавог друштва: ниво инклузивне свести, систем друштвених вредности, степен економске развијености, равноправност и социјална солидарност, демократичност и степен хуманости, дејство породице итд. (Илић, 2009: 98).

Циљ

У складу са образовном ситуацијом и друштвеним контекстом приказаним у уводу овог рада постављени су и његови циљеви:

- препознати актере који могу допринети успешнијој реализацији инклузивног образовања;
- размотрити највеће препреке и проблеме који стоје на путу реализацији инклузивног образовања;
- дати препоруке којима се, евентуално, инклузивни образовни процеси могу унапредити.

Методологија истраживања

У креирању рада претежно је коришћена *метода анализе садржаја*, која је аутору помогла у прикупљању података из различитих извора: истраживања вршена с одређеном намером, научни радови објављени у релевантним часописима, национални извештај који се бавио припремом наставника за инклузивно образовање, водич за наставнике у раду са децом са потребом за додатном подршком, водич за родитеље, текстови пронађени на одређеним интернет страницама. С обзиром на то да рад представља и покушај „снимања“ тренутне ситуације на пољу инклузивног образовања може се рећи да је његовом настанку допринела и *дескриптивна метода*.

1. Инклузија као образовни процес

Схваћено у најширем смислу, инклузивно образовање је важан образовни принцип који омогућава образовање за све (Asedo, 2008, у Мацура Миловановић, Гера, Ковачевић, 2009) или је „смањивање свих препрека у образовању за све ученике“ (Booth & Ainscow, 2010: 7). Инклузија у образовању је укључивање све деце у систем образовања и квалитетно образовање за сваког од њих, тј. стално учење и квалитетно учење сваког ученика. Учење подразумева заједничко учење и сарадњу у којој се сваки ученик једнако примењује, прихвата и уважава, без обзира на било коју личну одлику (Booth & Ainscow, 2010). Инклузивна настава треба да буде усмерена на ученике ради развоја њихових потенцијала до личних максимума (Илић, 2009). Вредност инклузивног образовања за ученике долази и од мешања и дељења са другом децом (McConkey et al., 2001).

Неминовно се на овом месту поставља питање шта је потребно да се један, можда се може рећи, релативно затворен образовни систем (до 2007. године само је 15% деце са потребом за додатном подршком и 10% ромске деце било у образовном систему, постојала је категорија неедукабилне деце) трансформише у отворен или инклузивнији образовни систем и да редовне школе и учионице постану стимулативна места и за оне ученике који имају потребу за додатном подршком у образовању?

1.1. Наставници су бийни

Извори показују да су они који су се бавили образовном инклузијом припремљеност и мотивисаност наставника да препознају дечје снаге и слабости, да користе наставне стратегије за превазилажење проблема и потешкоћа, да планирају часове за појединце (индивидуализован приступ), али и да раде са породицама и заједницом, видели као темељ једне велике

куће у којој ће становати сва деца с подједнаким правом на укључивање и учење (McConkey et al., 2001). Сви ученици су на добитку када наставници прилагођавају наставне планове и програме и своје наставничке стилове спектру различитости који представља свако одељење. Инклузивне школе ученицима пружају више образовних и друштвених прилика (McConkey et al., 2001).

У националном извештају за Србију „Мапирање политика и пракси за примену наставника за инклузивно образовање у контексту друштвених и културних различитости“, припремљеном у децембру месецу 2009. године (пред званично и формално увођење инклузије у наш образовни систем), на путу спровођењу инклузивних пракси уочене су важне амбијенталне препреке, међу којима је и недостатак припремљености и мотивисаности наставника за рад у учионицама са ученицима који имају потребе за посебном образовном и необразовном подршком. То није препрека која се може занемарити ако се зна да се идеја инклузивног образовања мора спустити са „системског нивоа“ на оперативни и да се фокус пажње мора померити на оно што се дешава у самој школи између ученика и њихових наставника. У наведеном извештају дефинисана је потреба за повећањем компетенција наставника како би могли да препознају и да се носе са различитостима, да их вреднују у својим учионицама и у друштву, као и да превазиђу искљученост, неједнаке могућности у образовању и дискриминацију.

Услед повећане хетерогености састава ученика у одељењима, који образовни процес инклузије намеће, учитељима су неопходна знања и вештине који се односе на прилагођавање метода, материјала, наставних средстава, на прилагођавање простора у коме наставни процес тече. Измене и прилагођавања садржаја учења и стандарда постигнућа захтевају посебне компетенције. „За делотворно инклузивно образовање

кључно је да учитељи прихвате одговорност за унапређење процеса учења и учешће све деце у настави. Због тога иницијално образовање учитеља треба да буде усклађено са концепцијом инклузивног образовања, како би се изградиле капацитети учитеља неопходни за прихватање и поштовање права на различитости“ (Мацура Миловановић, Гера, Ковачевић, 2011: 211). До промене у изградњи инклузивнијег и праведнијег образовног система неће доћи уколико кључни актери у процесу, тј. наставници, не поседују неопходне ставове, вештине, знања и мотивацију, као и повољан амбијент. Владе могу да кажу да сва деца имају право на образовање, али наставници су ти који ово морају да претворе у стварност (McConkey et al., 2001).

Наставници, свакако, нису и једини који овај свет могу створити инклузивнијим, јер инклузија значи и мењање ставова целог друштва, које против дискриминације и предрасуда треба да се бори и кроз политику и у пракси.

Инклузивно образовање је шире од формалног школовања, и укључује и дом и заједницу. Породица, школе и друге установе које припадају систему имају заједничку улогу и одговорност у остваривању права детета (Јањић, Бекер, Милојевић, 2010).

1.2. И родитељи се њимају

Деца постижу најбоље резултате кад је породица заинтересована за њихово образовање (McConkey et al., 2001), а један од најважнијих елемената инклузивног образовања јесте да родитељ треба да буде партнер и да се без његовог учешћа детету не може помоћи.

Родитељи имају кључну улогу у остваривању права на образовање свог детета. Искључиво они доносе одлуку о врсти образовања (тј. школи у коју ће дете уписати), имају право да буду информисани о свим могућностима које се њиховом детету у образовном систему пружају, као и да учествују у свим одлукама које се

тичу остваривања права на његово образовање (Јањић, Бекер, Милојевић, 2010).

Низак образовни ниво родитеља деце која имају потребу за додатном подршком у образовању, презаштићивање детета, неприхватање постојања сметњи које дете има, страх у вези с тим како ће дете бити прихваћено – то су само неке од потешкоћа са којима се може сусрести у покушају развијања партнерског односа са њима.

Проблем, понекад, услед својих негативних ставова, могу представљати и родитељи ученика који немају потреба за додатном образовном подршком. Њихова забринутост везана је за могућност „снижавања стандарда“ уколико се деца са инвалидитетом или другим посебним потребама укључе у редовна одељења (McConkey et al., 2001).

1.3. Локална заједница је њаршнер

С обзиром на то да инклузија у неком смислу представља и „демократизацију друштва и подршку групама које су маргинализоване и осетљиве“ (Јањић, Бекер, Милојевић, 2010: 9), логично је да је свака локална заједница, која тежи демократизацији, важан партнер школе у развоју инклузивног образовања. Свест заједнице о потреби прилагођавања школског простора, о потреби улагања у приступачност, доступност школа, у помоћна средства за учење и у одговарајући дидактички материјал можда може променити и став читавог окружења према важном друштвеном и образовном процесу какав је инклузија. Ово размишљање аутора текста темељи се на следећа два навода: неопремљеност школа за прихватање ученика са тешкоћама у развоју утиче на развијање негативних ставова наставника према инклузивном образовању (Angelides et al., 2006, у Ђевић, 2009), а обезбеђивање потребних адаптација у школама за инклузивни процес фактор је који значајно може мењати овакве ставове (Kassini, 2005, у Ђевић, 2009).

Мада је у овом раду подршка локалне заједнице превасходно посматрана као финансијска подршка неопходна за што инклузивнији амбијентални развој школа, немогуће је не поминути да подршку школама могу пружити и ресурси који су у окружењу:

- предшколске установе, друге основне и средње школе („много доброг посла остаће незавршено ако ученик мора да промени школу, а школа која га прима није припремљена да се прилагоди његовим потребама“);
- специјалне школе, уколико их има у окружењу;
- здравствено особље;
- невладине организације, уколико их у окружењу има;
- организације особа са инвалидитетом и сметњама у развоју;
- удружења родитеља (McConkey et al., 2001).

2. Резултати истраживања

Осим тога што су препознати важни актери за процес инклузивног образовања, неопходно је размотрити и највеће препреке и проблеме који стоје на путу реализацији тог образовног процеса. У анализирању препрека аутор је у обзир узео следећа истраживања, јер се чинило да се у највећој мери баве проблемима који стоје на путу инклузивном процесу:

- „Инклузија – између жеље и могућности“, истраживање Покрајинског омбудсмана АП Војводина (Мушкиња, 2011);
- „Емпиријско истраживање“, процена капацитета и потреба учитеља за развој инклузивног образовања (Ђелић и сар., 2010);

- „Брза процена реализације инклузивног образовања у Србији“, извештај за Уницеф (Радо, Лазетић, 2010).

„Инклузија – између жеље и могућности“, истраживање покрајинског омбудсмана АП Војводина рађено је на узорку од 711 испитаника запослених у 117 основних школа на територији АП (иначе на територији АП Војводина, према подацима овог истраживања, укупно је 346 основних школа). У истраживању је коришћена техника писмене анкете. Анкета је садржала 29 питања отвореног и затвореног типа, од којих су нека „имала за циљ прикупљање квалитативних података“ (Мушкиња, 2011: 10). Циљеви самог истраживања који су значајни за овај рад односе се на утврђивање најважнијих проблема са којима се запослени у школама сусрећу приликом реализације инклузивне образовне праксе, а потом и на утврђивање чињеница у вези с тим колико школски кадар познаје или не познаје „основне теоријске аспекте инклузивне образовне праксе“ и „основне практичне аспекте инклузивне образовне праксе“ (Мушкиња, 2011: 10).

„Емпиријско истраживање – процена капацитета и потреба учитеља за развој инклузивног образовања“ (Ђелић и сар., 2010) рађено је у периоду март-мај 2010. године у оквиру Пројекта Савеза учитеља Републике Србије „Подршка инклузивном образовању кроз образовни систем“. Циљ истраживања био је „испитивање постојећих капацитета, праксе и потреба учитеља у области инклузивног образовања у петнаест градова Републике Србије“ (Ђелић и сар., 2010: 4), као и то колико је функционисање Мреже инклузивног образовања и Сервиса за унапређење инклузивне образовне праксе у појединим општинама унапредило „хоризонталну и вертикалну стручну подршку просветним радницима за развој инклузивног образовања у редовним школама“ (Ђелић и сар., 2010: 4). Управо ради испитивања овог другог аспекта, истраживање је вршено у осам градова у који-

ма је у то време постојала МИО мрежа и сервис и у седам градова у којима се у време истраживања тек планирало формирање МИО мреже и сервиса. У истраживање је укључено 811 испитаника: учитељи и учитељице, наставници и наставнице, професори и професорке разредне наставе „различитог професионалног искуства, старосне доби и пола, који изводе наставу у основним школама у петнаест места различите величине на административној територији петнаест градова из исто толико школских управа Министарства просвете“ (Ђелић и сар., 2010: 5).

„Брза процена реализације инклузивног образовања у Србији“, извештај за Уницеф (Радо, Лазетић, 2010), у ствари, посебан је облик праћења политике инклузивног образовања који се спроводи у почетној фази њене имплементације. Циљ брзе процене је да „креаторима политике у кратком року обезбеди релевантне и емпиријски засноване повратне информације о деловању мера нове политике и о почетним ефектима и проблемима имплементације“ (Радо, Лазетић, 2010: 13). Истраживање се одвијало кроз четири фазе, од којих је прва подразумевала десет истраживање релевантних законских докумената, друга посете изабраним установама (десет школа), трећа студијске посете трима општинама у Србији, а четврта интервјуе са „кључним креаторима политике“ (Радо, Лазетић, 2010: 13). Друга фаза истраживања у свакој од десет посећених школа подразумевала је обављање интервјуа са директором, групни интервју са стручним сарадницима, фокус групу са школским тимом за инклузију, фокус групу са наставницима који нису укључени у рад школског тима за инклузију, фокус групу са родитељима оне деце која имају посебних образовних потреба и фокус групу са родитељима остале деце. У трећој фази истраживања, која је подразумевала посету трима општинама, обављен је обилазак једне школе у свакој од изабраних општина, интервју са директором школе, школским педагогом и психологом, затим састанак

са члановима интересорних комисија у мапираној општини, састанак са представницима локалне самоуправе задуженим и одговорним за питања образовања и састанак са представницима регионалних школских управа. У четвртој фази истраживања међународни и национални консултанци обавили су осам интервјуа са представницима пројеката и кључним креаторима политике који су подржали имплементацију инклузивног образовања.

Сва три истраживања посматрана су кроз лупу компаративне анализе и дала су резултате приказане у овом делу рада.

2.1. Реч истраживача или баријере

Истраживања овог рада тј. резултати тих истраживања послужили су аутору да сагледа и прикаже неке од баријера и препрека које стоје на путу инклузивном образовању. Резултати поменутих истраживања још су драгоценији ако се у обзир узме чињеница да су њихови испитаници актери који процес инклузије спроводе на оперативном и најважнијем нивоу и који проблеме сагледавају из угла учионице. Због тога би резултати ових истраживања могли да послуже креаторима и доносиоцима образовних политика у послу унапређивања инклузивне образовне праксе и у уклањању свих баријера које тој пракси стоје на путу.

2.1.1. Неразумевање односа инклузије и индивидуалној образовној плану

Проблем од кога се у читавом низу проблема може поћи и пред којим се не могу затворити очи јесте резултат истраживања „Инклузија – између жеље и могућности“, који показује „непознавање суштине инклузивног образовања“ код једног дела испитаника (Мушкиња, 2011: 12). Догађало се да је један део испитаника инклузију као модел образовања поистовећивао са постојањем Индивидуалних образовних планова, схватајући тако да, уколико у школи нема

донетих ИОП-а, нема ни процеса инклузије. У одговорима једног броја испитаника, обухваћених овим истраживањем, уочено је да, када немају сагласност родитеља на ИОП, они не спроводе ни инклузивно образовање, занемарујући на тај начин обавезу индивидуализованог начина рада (без ИОП-а).

Мишљење аутора рада је да је овај суштински проблем последица других проблема до којих су дошла анализирана истраживања: непознавања законске регулативе, непознавања Правилника о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његове примене и вредновања, непостојања континуитета у стручном усавршавању.

2.1.2. (Не)познавање законске регулативе

Познавање суштине инклузивног образовања тешко је замислити без познавања законске и подзаконске регулативе. Мада је истраживање „Инклузија – између жеље и могућности“ показало да чак 97% испитаника сматра да је упознато, или делимично упознато, са релевантним законским актима, анализа појединих питања указала је на то да је ниво познавања основних законских и подзаконских аката нижи, на шта се мора гледати као на проблем у реализацији инклузивног образовања и инклузивне наставне праксе, као и наставне праксе уопште.

Виђење аутора овог рада је да наставник који није упознат са општим принципима образовања и васпитања, са циљевима образовања и васпитања, са уписном политиком прописаном Законом о основама система образовања и васпитања, са правом ученика на образовање по Индивидуалном образовном плану који доприноси оптималном укључивању детета у редован образовно-васпитни рад, тешко може на квалитетан начин пружити образовање сваком ученику и допринети успешној образовној и социјалној инклузији, најпре у свом одељењу, а потом и шире.

2.1.3. Концептиј стручној усавршавања

Иницијалне обуке „Инклузивно образовање и индивидуални образовни план“, које су пре почетка школске 2010/11. године добиле све основне школе у Републици Србији за пет својих представника, нису, према истраживању „Инклузија – између жеље и могућности“, у довољној мери ојачале наставничке и професионалне капацитете за процес инклузивног образовања. Од укупног броја испитаника обухваћених истраживањем 28% изразило је „незадовољство обуком у погледу практичних питања, поступака и дилема“ (Мушкиња, 2011: 14). Закључак је истраживања да проблем у реализацији инклузивног образовања представља „недовољна обученост, нестручност наставника због неблаговремене и недовољне едукације“ (Мушкиња, 2011: 28). Истраживање је, такође, покренуло и питање начина на који су осталим члановима наставничких колектива преношена знања стечена на поменутих иницијалним обукама. Искуства и сазнања стечена на обукама није било довољно пренети путем радионица и разговора, јер се могло одступити од жељеног и потребног.

Мада највећи број учитеља од њих 811 обухваћених „Проценом капацитета и потреба учитеља“ сматра да им је „иницијално образовање обезбедило одређену основу за разумевање, прихватање и развој инклузивног образовања“ (Ђелић и сар., 2010: 17), друга димензија истог истраживања није у складу са тим и показује да највећи број истих учитеља сматра да „без адекватног стручног усавршавања не може бити резултата у остваривању квалитетног образовања за све“ (Ђелић и сар., 2010: 20).

Аутор рада сматра да континуирано и планско стручно усавршавање запослених у образовању умногоме може утицати на смањење препрека и баријера изнесених у тачкама 2.1.1. и 2.1.2., јер стручно усавршавање представља, заправо, један од путева да се упозна са кон-

цептом инклузивног образовања, али и са законском регулативом која такав концепт образовања прописује и подржава. Начин и методика стручног усавршавања наставника за примену концепта инклузивног образовања такође су врло важни, па се и у том делу треба водити истраживањима која показују да ће наставници који су се интерактивно стручно усавршавали показати већу методичку компетентност за реализовање инклузивне наставе него наставници са којима је остварен програм традиционалног (предавачког) стручног усавршавања (Илић, 2009: 104). Резултате је, према наведеном истраживању, дало стручно усавршавање којим је код наставника разредне наставе стимулисано: самопреиспитивање ставова, размена искустава у унапређивању целокупног васпитно-образовног процеса, развијање толеранције за различитости, развијање сензибилитета за грађење пријатне атмосфере за учење и учешће свих ученика и за грађење партнерских односа и демократске комуникације (Илић, 2009).

2.1.4. Вредновање, наирађивање и сјаови наставника

Проблем у реализацији инклузивног образовања, по резултатима истраживања „Инклузија – између жеље и могућности“ представља и чињеница да чак 80,5% испитаника наводи да у њиховим школама не постоји „одређена врста вредновања или награђивања оних наставника који реализују инклузивну наставу“ (Мушкиња, 2011: 16), а појављује се и мишљење да је висина зарада важна за прихватање рада у инклузивном образовању, те да због малих зарада наставници немају воље да прихвате нове, по њима додатне обавезе, које инклузивно образовање захтева. „Уницефова брза процена“ показала је у интервјуима вођеним са директорима школа бојазан „да би наставници могли да изгубе мотивацију за даље побољшање рада са децом која имају посебне образовне потребе јер не примају никакву

надокнаду за додатни рад“ (Радо, Лазетић, 2010: 33). Резултати оба истраживања, по мишљењу аутора овог рада, показују да је став наставника према инклузији још херметичан и затворен, заснован на личном сензибилитету и схватању наставничке професије, што показује и „Процена капацитета и потреба учитеља“, чији резултати указују да су „ставови највећег броја учитеља о инклузивном образовању „простор за интервенцију“, односно да треба уложити напоре да се активностима и мерама сензибилизације и едукације утиче на њихове ставове и уверења“ (Ђелић и сар., 2010: 18).

2.1.5. Сарадња са родитељима

Интензивно укључивање наставника у рад са родитељима фактор је који је релевантан за инклузивно образовање и захтева добро изграђене капацитете наставника. Препреку успешном реализовању инклузивне наставе у учионици и стварању система који ће пружити „образовање за све“ могу представљати недовољна обавештеност и едукација родитеља деце са посебним образовним потребама. Одбијање родитељског давања сагласности на ИОП, показало је истраживање „Инклузија – између жеље и могућности“, последица је узрока који се, свакако, морају уклонити:

- необавештеност родитеља;
- низак ниво образовања родитеља;
- неприхватање чињенице да дете има потребу за измењеним начином образовања;
- несхватање предности рада по ИОП-у;
- повезивање ИОП-а са специјалним школама;
- предрасуде и забринутост да ће дете бити обележено, изоловано, одбачено, дискриминисано (Мушкиња, 2011).

„Уницефова брза процена“, на основу интервјуа вођених са школским педагозима и пси-

холозима, указала је и на проблем „са ромским родитељима који не сарађују са школом у погледу образовања своје деце“ (Радо, Лазетић, 2010: 34). Исто истраживање показало је и низак степен свести родитеља чија деца немају посебних образовних потреба. Резултати показују да они нису у довољној мери информисани о уписним процедурама, као и то да неки од њих „страхују за сигурност своје деце у одељењима у којима су деца са посебним образовним потребама“ (Радо, Лазетић, 2010: 35). Проблеми са популацијом родитеља чија деца немају посебних образовних потреба јављају се и у вези са децом ромске националности, па се из интервјуа обављених са директорима школа види да су склони протестима или превођењу деце у друге школе (проблем је уочљив у школама са великим бројем ученика ромске националности).

Став аутора овог рада је да развијени професионални капацитети наставника могу допринети унапређењу сарадње на свим помнутим нивоима.

2.1.6. Недостатак институционалне подршке на националном и локалном нивоу

Испитивање капацитета и потреба учитеља за развој инклузивног образовања, показало је да највећи број испитаних учитеља није задовољан „постојећим врстама и облицима подршке за развој инклузивног образовања или их не опажа као адекватну и(ли) довољну помоћ“ (Ђелић и сар., 2010: 15). Највише њих такође сматра да се без адекватне подршке не могу ни постићи резултати у развоју инклузивног образовања. Њихова висока очекивања углавном су везана за креаторе и носиоце „политике развоја инклузивног образовања на нивоу система“ (Ђелић и сар., 2010: 21). Истраживање „Инклузија – између жеље и могућности“, показало је да проблем постоји и у недостатку подршке стручњака који би помогли реализацији инклузивне наста-

ве. То конкретно значи да постоји проблем у добијању адекватне подршке од надлежних институција. На руку изнесеном податку иде и „Уницефова брза процена“, која је показала оно што је алармантно и на шта се свакако мора обратити пажња – а то је да регионалне школске управе немају довољно капацитета за праћење процеса инклузивног образовања.

Истраживање „Инклузија – између жеље и могућности“ показује да препреку инклузивном развоју школа, па самим тим и инклузивном образовању, може створити и чињеница да је „за сада нажалост учињено веома мало“ (Мушкиња, 2011: 23) на обезбеђивању адекватне додатне подршке, која се огледа у отклањању физичких и комуникацијских препрека, тј. у прилагођавању простора и услова у којима се одвија наставни процес, а потом и у набавци наставних средстава, помагала и дидактичког материјала. (Према подацима који се налазе у фусноти 19 овог истраживања види се да 2007. године у 81% школа обухваћених истраживањем није била обезбеђена рампа, а да у 43% школа нису били обезбеђени рукохвати). Једна од констатација објављених у овом извештају јесте да су школе „кадровски, технички, програмски, методички, технички и архитектонски неприпремљене“ (Мушкиња, 2011: 29). И „Процена капацитета и потреба учитеља“ показала је да највећи број испитаних учитеља сматра да услови и капацитети које школе поседују не погодују развоју инклузивног образовања. Чак сматрају да то може неповољно утицати на мотивацију и на сарадњу запослених у школама. „Уницефова брза процена“ такође не доноси другачије резултате, па је из интервјуа са директорима јасно да проблем представља „недостатак финансијских средстава за додатна улагања у асистивне технологије и адаптације школског простора“ (Радо, Лазетић, 2010: 34). Опажања до којих се у истом истраживању дошло у посети општинама показују да се и локалне самоуправе жале на недостатак финансијских средстава за улагања у асистивну техно-

логију, али и на то да улагања „понекад“ нису циљана (Радо, Лазетић, 2010: 36). По мишљењу аутора овог рада оваква ситуација може бити последица стања у коме су локалне самоуправе остале изван инклузивних образовних политика и токова.

3. Препоруке

3.1. Друштвени контекст је важан

У креирању и предлагању образовних политика треба имати у виду економску ситуацију, глобалну економску кризу, интензивну конкуренцију просвете и других јавних сектора за државне фондове и то да је мало вероватно да ће се на притисак за реформе одговорити значајним повећањем ресурса додељених образовању, који ће моћи да се користе за значајна инфраструктурална побољшања (у смислу повећања доступности постојећих објеката и учионица за све ученике), као и за развој наставних средстава која одговарају стилевима учења и способностима свих ученика (Мацура Миловановић, Гера, Ковачевић, 2009). То значи да неопходне реформе образовања морају још и више да се ослањају на оспособљене и мотивисане наставнике. Чврст ослонац овом уверењу пружају резултати напред навођених истраживања, који огроман значај дају спремности наставника „да буду активни чинилац који ће допринети инклузији деце која за тим имају потребу“ (Мушкиња, 2011: 15) и спремности и мотивисаности учитеља да се усавршавају, јер то је „значајна полазна основа за усвајање знања и промену ставова и уверења“ (Ђелић и сар., 2010: 20). Учитељ, а –мишљење је аутора овог рада – с њим и сваки наставник предметне наставе, мора бити адекватно оспособљен за рад са децом са потребом за додатном подршком, за балансирање између сваке индивидуе у разреду, за адекватну сарадњу првенствено са родитељима детета са потребом за додатном подршком, а онда и са тимом који ће

ученику пружати додатну подршку (дефектолог, логопед...), али и са широм друштвеном заједницом у којој може тражити подршку за свој рад (Хозић, 2009: 442).

У овом „оспособљавању“ за захтеван посао учитеља, или наставника уопште, појединац не треба да остане сам. Важну улогу у припреми учитеља и наставника за инклузивни образовни процес најпре може да одигра и организација факултета на којима се школују будући учитељи и наставници свих профила. Увођење предмета који би подржавао концепт инклузивног образовања на ове факултете у великој мери би значило и бољу припремљеност будућих учитеља и наставника за наставну праксу и наставну стварност које их очекују. У прилог овим тврдњама аутора рада иду и резултати истраживања „Ставови будућих учитеља према инклузији: импликације за иницијално професионално образовање“, које је показало да је неопходно да учитељи имају позитивне ставове према деци која доживљавају тешкоће у учењу и социјалној партиципацији, а да у формирању позитивних ставова важну улогу треба да имају високошколске институције које образују будуће учитеље и припремају их за рад у инклузивном моделу образовања. Учитељски и педагошки факултети требало би да буду проактивни у настојању да код студената развијају позитивне ставове према подучавању у инклузивној средини (Мацура Миловановић, Вујисић Живковић, 2011: 644).

3.2. Мере које воде бољој имплементацији инклузивног образовања

3.2.1. Законска регулатива важи за све

Предлаже се да Министарство просвете и науке у сарадњи са Мрежом подршке инклузивном образовању школама дистрибуира сажет материјал, концизан и богат примерима добре праксе, који се, још једном, позива на законску и подзаконску регулативу везану за подршку ин-

клузији у школама (на Закон о основама система образовања и васпитања, правилнике који подржавају инклузивну наставну праксу, Стандарде квалитета рада образовно-васпитних установа, Стандарде компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја). На тај начин обезбедиће се још један пут за увид запослених у прописе који им морају бити познати и којих се у свом наставном раду морају придржавати. Такав стручан, промотивни и едукативни материјал упућен са министарског нивоа запосленима у школама могао би да:

- одслика чврст став Министарства просвете, науке и технолошког развоја према инклузији и њеном реализовању;
- подржи њену популаризацију и суштинску имплементацију у школама;
- промени однос и став запослених према том образовном процесу.

На такав начин могао би се превазићи и проблем непознавања законске регулативе.

3.2.2. *Обавезне и континуиране националне обуке*

Како би се превазишао проблем суштинског непознавања процеса инклузије и како би се обезбедила квалитетна и потпуна имплементација оваквог начина образовања, предлаже се организовање и реализовање обавезних националних обука, које ће похађати чланови школских колектива (учитељи, предметни наставници, педагози, психолози, секретари, директори), а које ће покривати теме препознате као неопходне:

- препознавање различитости,
- одговор на различите развојне могућности и особине ученика,
- израда добрих индивидуалних планова,
- разумевање концепта индивидуализације,
- ефикасна сарадња са родитељима,

- тимски рад,
- увођење иновативних метода и техника рада.

Посебну пажњу треба обратити на школе које нису чланице Дилс пројекта и које нису биле у позицији да ојачају своје професионалне капацитете за реализовање инклузивне праксе и писање индивидуалних образовних планова, као и на наставнике предметне наставе, који су, до сада, имали мање прилика да се сусретну са ученицима различитих образовних потреба. Врло је важно водити рачуна о предметној настави, како се не би урушило оно што се правилима нове уписне политике из 2009. године као темељ поставило. Потребно је водити рачуна о увремењеној системској подршци како неблаговременост не би поново била препозната као препрека на путу реализацији инклузивне наставне праксе.

Штампање квалитетног илустрованог материјала са мноштвом различитих примера добре инклузивне праксе и дистрибуирање свим школама на територији Републике Србије донекле би могло задовољити потребе наставника за решавањем практичних питања, поступака и дилема.

3.3. *Мере које воде сјалном унапређивању инклузивног образовања*

3.3.1. *Плански изјрађен систем поддршке*

Предлог је да се, с обзиром на то да отпор инклузивном начину рада лежи и у многим наставничким колективима, системска подршка пружи свима онима који инклузивни образовни процес својим радом суштински подржавају. То је процес који захтева добар план и организацију. Једноставно је управо почети од најмањих организационих јединица – од школа – и са министарске позиције препоручити директорима да пронађу поводе када ће јавно и профе-

сионално подржати оне који у својој наставној пракси успешно спроводе инклузивни наставни процес. Министарство просвете, науке и технолошког развоја може Светосавским наградама и признањима посебно наградити најуспешније у области инклузивног рада. То је начин да запослени схвате да се њихов рад вреднује, а да је инклузивно образовање општеприхваћена политика и пракса. Медијска видљивост примера добре инклузивне праксе јесте препорука које се такође са виших инстанци може упутити директорима школа, а чија ће реализација допринети како унапређењу инклузивне образовне праксе и оснаживању појединаца тако и развијању социјалне инклузије. Регионалне школске управе могу учинити много организујући на општинским или међуопштинским нивоима медијски пропраћене стручне скупове посвећене инклузивној образовној пракси.

3.3.2. Финансијска надокнада и стимулација

Препорука је да нова *Уредба о коефицијентима за обрачун и исплату плата запослених у јавним службама*, чије се усвајање очекује, предвиди одређени процентуални додатак за наставнике у чијим се одељењима реализује наставни процес по једном или по два индивидуална образовна плана који подразумевају прилагођавање стандарда постигнућа.

Осим процентуалним новчаним додатком на редовну зараду, запослени се могу стимулисати и бесплатним стручним усавршавањем које изабери из Каталога акредитованих програма, а чије трошкове, на препоруку Министарства просвете, науке и технолошког развоја, треба да сноси локална самоуправа.

3.4. Мере које оснажују свољашње ресурсе

3.4.1. Регионалне Школске управе и локалне заједнице

Запослени у регионалним школским управама, који се баве питањима инклузије а уједно су и чланови Мреже подршке инклузивном образовању, морају бити у фокусу пажње доносилаца образовних политика и одлука. Препорука је да добију подршку у облику различитих обука којима се могу стручно оснажити за помоћ школама, да се за њих чешће организују састанци са осталим члановима Мреже подршке инклузивном образовању, а и да редовно добијају актуелни писани материјал. Оспособљавање запослених у регионалним школским управама за системско праћење и процену инклузивности школа неопходан је поступак у озбиљном приступу процесу инклузије. Предлаже се и њихово оснаживање за сарадњу са општинским и градским доносиоцима одлука, како би били у прилици да школе са највишим степеном спремности за инклузију препоруче за финансијска улагања локалне самоуправе.

3.4.2. Родитељи

Родитељи су карика на коју се не сме заборавити. Препоручује се едукативни рад са њима на тематски вођеним родитељским састанцима, на школским активностима посвећеним толеранцији и различитостима. Укључивање родитеља деце са посебним образовним потребама, као и родитеља њихових вршњака који немају посебних образовних потреба у обуке и семинаре које пролазе наставници може унапредити сарадњу на више важних релација. Укључивање родитеља ученика са посебним образовним потребама у Савете родитеља, Школске одборе и сл. начин је да се покажу подршка, уважавање и једнакоправност. Породице ученика са посебним образовним потребама треба прихватити

у школску заједницу, подржати их и указати им на све могућности и погодности које образовни систем пружа њиховом детету.

„Породице које имају децу са било каквим потешкоћама у развоју или учењу, нису дисфункционалне, већ снажне, врло корисне друштву, а да само друштво тога није ни свесно“ (Прича о инклузији из угла једне маме, 2012).

Уместо закључка

Да би један образовни процес или законима и подзаконским актима учртан „национални пут у будућност“ заиста могао да опстане и поред многих баријера, он мора имати и своје чврсте ослонце. Те ослонце, заправо, представљају мере које су креатори образовних политика спремни да подрже и спроводе.

Литература

- Booth, T., Ainscow, M. (2010). *Приручник за инклузивни развој школа*. Београд: Save the children: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Ђевић, Р. (2009). Спремност наставника основне школе да прихвате ученике са тешкоћама у развоју. *Зборник инститорских радова за педагошка истраживања*, 41 (2), 367-382.
- Ђелић, Ј., Најдановић Томић Ј., Николић Ј. и Џида, Б. (2010). *Емпиријско истраживање – процена квалитета образовања и васпитања: Савез учитеља Републике Србије*.
- Хозић, И. (2009). Инклузија за све. *Педагошка стварност*, 55 (3/4), 440-445.
- Илић, М. (2009). Образовно-васпитни ефекти инклузивне наставе. *Педагогија*, 64 (1), 97-111.
- Јањић, Б., Бекер, К., Милојевић, Н. (2010). *Водич за родитеље*. Београд: Министарство просвете.
- Мацура Миловановић, С., Гера, И., Ковачевић, М. (2009). *Майирање полица и пракси за припрему наставника за инклузивно образовање у контексту друштвених и културних различитости: национални извештај за Србију*. Торино: European Training Foundation.
- Мацура Миловановић, С., Гера, И., Ковачевић, М. (2011). Припрема будућих учитеља за инклузивно образовање у Србији: тренутно стање и потребе. *Зборник инститорских радова за педагошка истраживања*, 43 (2), 208-222.
- Мацура Миловановић, С., Вујисић Живковић, Н. (2011). Ставови будућих учитеља према инклузији: импликације за иницијално професионално образовање. *Педагогија*, 66 (4), 634-647.
- Мушкиња, О. (2011). *Инклузија – између жеље и могућности*. <http://www.slideshare.net/OliverMukinja/inkluzija-izmedju-elje-i-mogunosti-2011>, сајт посећен 21. 12. 2012.
- McConkey, R., Benard da Costa, A. M., Holdsworth, J., Jönsson, T., Kanyanta, B. S., Lehtomäki, E., Lopez A. L., Miles, S., Muthukrishna, N., O'Toole, B., Saleh, L., Shaban, R., Thorburn, M., Väyrynen, S. (2001). *Разумевање и одговор на потребе деце у инклузивним учионицама – водич за наставнике*. <http://www.mfn.gov.rs/userfiles/UNESCO%20Vodic%20za%20nastavnike.pdf>, сајт посећен 21. 12. 2012.
- Радо, П., Лазетић, П. (2010). *Брза процена реализације инклузивног образовања у Србији*. Уницеф.
- Рајовић, В. (2008). Проблеми компетентности наставника за инклузивно образовање: ка европском контексту развијања компетенција наставника за инклузивно образовање. У: Алибабић, У. Ш., Пејатовић, А. (ур.), *Образовање и учење препреке европских интеграција*. Београд: ИПА.

- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.
- Закон о основама система образовања и васпитања (2009). Службени гласник Републике Србије, 2009/9.

Summary

The aim of this paper is analyzing obstacles, which people come to in inclusive education, mapping key actors for overcoming these obstacles and defining recommendation, which might be found in inclusive education. Results of the relevant research, used for this paper were the pathway for defining barriers occurring in the process of educational inclusion, and they give directions to bringing recommendations with the aim of overcoming. The method of analysis of contents helped the author in gathering data from different sources, and comparative method contributed to simpler analysis of relevant research and its results as well as focusing on obstacles all three types of the research faced, so they can be understood as real and objective. Conclusions appeared in this used sources and transformed into recommendations, show that creators of new educational policy should focus on implementation of inclusive educational praxis, its permanent systematic improvement and systematic and continuous giving support to all the actors in the educational process: the employed at schools, parents, the employed at the school institutions, communities, etc.

Key words: inclusion, inclusive education.