

Оригинални научни рад

UDK: 371.13/14:376.1

DOI: 10.7251/FLZB2101439S

Stručno usavršavanje nastavnika kao preduslov za uspješnu realizaciju inkluzivnog vaspitno-obrazovnog rada

Biljana Sladoje-Bošnjak^{1*}, Gordana Dukić[§] i Ranka Perućica[‡]

*Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Filozofski fakultet Pale

§Nezavisni univerzitet Banja Luka

‡Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Medicinski fakultet Foča

Sažetak: Jedan od indikatora uspješne inkluzivne vaspitno-obrazovne prakse jeste stručnost nastavnog osoblja. Nastavnik u inkluzivnoj nastavi treba da posjeduje neophodne kompetencije i da te kompetencije unapređuje kroz permanentno stručno usavršavanje. Drugim riječima, pored kvalitetnog inicijalnog obrazovanja nastavnici treba da imaju mogućnost stručnog usavršavanja. Susrećemo se sa paradoksalnom situacijom: budući nastavnici ne stiču dovoljno potrebnih znanja tokom svog akademskog školovanja/inicijalnog obrazovanja za rad u inkluzivnoj nastavi s jedne strane, dok se od njih očekuje da kada se zaposle imaju razvijene kompetencije za inkluzivni vaspitno-obrazovni rad, s druge strane. Budući nastavnici stiču profesionalne pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke kompetencije tokom svog inicijalnog obrazovanja, ali u rijetkim slučajevima imaju nastavne predmete kroz koje razvijaju kompetencije za rad u inkluzivnim odjeljenjima.

Zato je nastavnicima potrebno stručno usavršavanje iz područja inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja. U radu će biti predstavljeni različiti programi stručnog usavršavanja nastavnika za rad sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama. Ne treba izgubiti iz vida licenciranje nastavnika za učestvovanje u različitim oblicima stručnog usavršavanja.

Ključne riječi: inkluzivni vaspitno-obrazovni rad, kompetencije nastavnika, stručno usavršavanje nastavnika.

1 biljana.sladoje.bosnjak@ff.ues.rs.ba

Inkluzivni vaspitno-obrazovni rad

Inkluzija je pedagoško-humanistički reformski pokret koji teži ka dostizanju pune ravnopravnosti svakog djeteta, i obezbjeđivanju takvih uslova u školi koji će omogućavati optimalan razvoj svakog u skladu sa njegovim mogućnostima (Pašalić - Krešo, 2003, str. 22). Riječ je o kvalitetnom obrazovanju u kojem je svakom djetetu potrebno omogućiti optimalne uslove za učenje, rast i razvoj. Inkluzivno obrazovanje ujedno podrazumijeva identifikaciju prepreka i njihovo uklanjanje u realizaciji procesa vaspitanja i obrazovanja kako bi se omogućilo aktivno učestvovanje svih subjekata uključenih u ovaj proces.

U inkluzivnoj nastavi uključeni su svi učenici bez obzira na psihofizičku razvijenost, etičku, rasnu, religijsku, polnu, lingvističku ili bilo koju drugu pripadnost. Osnovni cilj inkluzivne nastave je stvaranje mogućnosti za kvalitetnije učenje svih učenika koje će najbolje odgovarati njihovim individualnim različitostima (Ilić, 2012, str. 13). Osnovni pokazatelji inkluzivne nastave su: nastava se planira tako da svi učenici mogu učiti, nastavni časovi podstiču djelovanje svih učenika, razvijaju razumijevanje različitosti, učenici su aktivno uključeni u svoje učenje, uče u zajedničkom radu, ocjenjivanje doprinosi uspjehu svih učenika, disciplina se temelji na uzajamnom poštovanju, nastavnici planiraju, održavaju nastavu i procjenjuju putem saradnje, domaće zadatke doprinose razvijanju svih učenika i svi učenici učestvuju u vannastavnim aktivnostima (Ilić, 2012). Podrazumijeva se poštivanje prava svakog djeteta na vaspitanje i obrazovanje, što znači da svako dijete napreduje u skladu sa svojim mogućnostima. Jedan od ključnih pojmova sa kojima se susrećemo u okviru inkluzije su učenici sa posebnim potrebama. Sintagma *djeca s posebnim potrebama* odnosi se, kako na talentovanu i nadarenu djecu, tako i na marginalizovanu i djecu sa smetnjama u razvoju (UNESCO, 1994). Sintagmu *učenici s posebnim vaspitno-obrazovnim potrebama* koristimo za učenike koji imaju potrebu za dodatnom vaspitno-obrazovnom podrškom (Дукић, 2019). Potrebu za dodatnom podrškom imaju: 1. talentovani i nadareni učenici, 2. učenici sa smetnjama u razvoju (učenici sa oštećenjem vida, učenici sa oštećenjem sluha, učenici sa oštećenjem u govorno-glasovnoj komunikaciji, učenici sa tjelesnim oštećenjem i hroničnim oboljenjima, učenici sa intelektualnim oštećenjem, učenici sa psihičkim poremećajima i oboljenjima, učenici sa višestrukim smetnjama, učenici sa smetnjama u učenju), 3. učenici sa problemima u ponašanju i emocionalnim problemima i 4. učenici sa smetnjama uslovljenim vaspitanjem, socijalnim, ekonomskim i kulturnim faktori-

ma. Važno je istaći da učenik u inkluzivnom vaspitno-obrazovnom radu sve više samostalno radi, da je u središtu vaspitno-obrazovnog procesa koji je prilagođen sposobnostima učenika. Nove uloge nastavnika u inkluzivnom vaspitno-obrazovnom radu takođe podrazumijevaju izuzetnu posvećenost i više vremena za upoznavanje ličnosti učenika, njegovih individualnih sposobnosti i sklonosti (Дукић, 2017). Potrebe su različite i svakako ih je potrebno uvažavati u kreiranju programa stručnog usavršavanja nastavnika za uspješan rad u inkluzivnoj nastavi. Koncept inkluzivnog obrazovanja predstavlja odgovor na zahtjeve društvene zajednice koja upućuje na važnost obrazovanja i uključenost svih u društveni sistem.

Kompetencije nastavnika za inkluzivni vaspitno-obrazovni rad

Na opštem nivou, termin kompetencija ima značenje: nadležnost, mjerodavnost, sposobnost (Вујаклија, 1985). Ne sporeći takvo opšte značenje, veći broj autora pokušavao je da kompetencije odredi konkretnije. U suštini, u takvim preciznijim formulacijama kompetencija se određuje kao priznata stručnost ili sposobnost kojom se raspolože, odnosno kompetencija podrazumijeva posjedovanje potrebnih sposobnosti, autoriteta, vještina i znanja (Oxford Advanced Learner's Encyclopedic Dictionary, 1989). Kompetencija takođe predstavlja „postojanje dispozicije za uspješno obavljanje neke djelatnosti. Nastaje kao rezultat uzajamnog djelovanja nasljeđa, faktora sredine i vlastite djelatnosti. Upotrebljava se i u pozitivnoj konotaciji i tada označava izraženu natprosječnu sposobnost za neku djelatnost“ (Педагошки лексикон, 1996, str. 242). U dokumentu *Zajednički evropski principi za kompetencije i kvalifikacije nastavnika* (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, 2009; prema: Kopač, 2014, str. 66) navodi se da obrazovanje treba da bude interdisciplinarno i multidisciplinarno, što znači da nastavnik treba da ima: znanja iz predmeta koji predaje, ali i drugih, njemu sličnih, tj. interdisciplinarno poznavanje svoje struke; pedagoško-psihološka znanja, razumijevanje razvojnih karakteristika učenika, stilova učenja; vještine podučavanja, poznavanje strategija, metoda i tehnika podučavanja; razumijevanje društvenog i kulturnog konteksta obrazovanja i škole. U *Smjernicama za primjenu Standarda kvalifikacija za pedagoško-psihološko-metodičko-didaktičko obrazovanje nastavnika na univerzitetima u BiH* (2017), data je sveobuhvatna definicija, prema kojoj je kompetencija dinamična kombinacija kognitivnih i metakognitivnih znanja, vještina, i razumijevanja, interpersonalnih i intelektualnih vještina, te etičkih i moralnih vrijednosti.

Evropska agencija (2012) izradila je profil inkluzivnih nastavnika koji podrazumijeva četiri područja kompetencije: 1. vrednovanje različitosti učenika; 2. pružanje potpore svim učenicima; 3. rad sa drugima i 4. vlastito stručno usavršavanje.

Gordana Dukić (Дукић, 2019) u svojoj doktorskoj disertaciji navodi neke od kompetencija nastavnika za inkluzivni vaspitno-obrazovni rad. To su: 1. kompetencije nastavnika za inkluzivno poučavanje i učenje; 2. kompetencije nastavnika za nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave uz prilagođavanje učenicima s posebnim vaspitno-obrazovnim potrebama; 3. kompetencije nastavnika za kreiranje inkluzivnog okruženja za učenje.

U kompetencije nastavnika za inkluzivno poučavanje i učenje su integrisani: znanje i razumijevanje ciljeva i zadataka osnovnog vaspitanja i obrazovanja; osposobljenost za primjenu principa individualizacije u radu sa učenicima s posebnim vaspitno-obrazovnim potrebama; osposobljenost za izradu individualnog obrazovnog programa za učenike s posebnim vaspitno-obrazovnim potrebama; poznavanje različitih vrsta motivacije i načina motivisanja učenika u skladu sa njihovim potrebama i mogućnostima; sposobnost za procjenjivanje potreba učenika za dodatnom podrškom u učenju; praćenje i vrednovanje postignuća učenika u skladu sa individualnim sposobnostima učenika, primjenjujući utvrđene kriterije ocjenjivanja.

Kompetencije nastavnika za nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave uz prilagođavanje učenicima s posebnim vaspitno-obrazovnim potrebama se ispoljavaju kroz: sposobnost prilagođavanja obrade novog gradiva za učenike sa intelektualnim oštećenjem; sposobnost didaktičko-metodičkog oblikovanja sadržaja nastave prema specifičnim smetnjama učenika u učenju; sposobnost primjene sredstava, oblika i metoda rada u skladu sa potrebama darovitih i talentovanih učenika; poznavanje značaja asistivne tehnologije i korišćenje informaciono-komunikacionih tehnologija za rad u inkluzivnim uslovima; osposobljenost da se u radu sa učenicima s posebnim potrebama koriste metode zasnovane na idejama kooperativnog i interaktivnog učenja; umijeće da se izdvoji bitno od nebitnog u postavljanju pitanja vezanih za gradivo koje treba prilagoditi učeniku sa posebnim vaspitno-obrazovnim potrebama. Ove kompetencije zahtijevaju sistemski pristup u planiranju, podučavanju i vrednovanju u skladu sa ishodima i sposobnostima svakog učenika.

Kompetencije nastavnika za kreiranje inkluzivnog okruženja za učenje obuhvataju: osposobljenost za kreiranje sigurnog i stimulativnog fizičkog okruženja za učenje, prilagođenog uzrastu i potrebama učenika sa smetnjama u razvoju; osposobljenost za

prilagođavanje prostora tako da omogući efikasnu primjenu različitih oblika rada za učenike s posebnim potrebama; sposobnost za efikasno upravljanje odjeljenjem postavljajući jasna očekivanja u pogledu ponašanja učenika i načina rada u odjeljenju; ophođenje prema svim učenicima ljubazno i sa uvažavanjem, poštujući ličnost učenika; poznavanje strategije za prevenciju i intervenciju problema u ponašanju; osposobljenost za primjenu protokola o postupanju u slučaju nasilja nad djecom ili vršnjačkog nasilja. Kompetencije nastavnika za kreiranje inkluzivnog okruženja za učenje su značajne, jer je pedagoška praksa pokazala da na efikasnost nastavnog procesa utiču fizičko okruženje, klima i atmosfera za učenje, koji mogu u velikoj mjeri podržati ili umanjiti postignute rezultate.

Stavovi i kompetencije koji su neophodni za inkluzivno obrazovanje, po mišljenju nastavnika su (Мацура-Миловановић, 2010; Гера и Ковачевић, 2009; Радо и Лажетић, 2010; Петровић и сар., 2012; према: Латиновић, 2014, стр. 122): позитивни ставови о инклузији, толеранцији и разумијевању различитости; знање и разумијевање развојних могућности и особина ученика; израда ИОП-а; дефинисање прилагођених образовних стандарда; вредновање и оцјенјивање постигнућа ученика са сметњима у развоју/инвалидитетом; капацитет за тимски рад; капацитет да се створи позитивна атмосфера у одјелјенју; знање о методама рада у настави (нарочито индивидуализована и диференцирана настава); о методама, техникама и принципима учења и о активном учењу и комуникацијске вјештине. Заједнички закључак већег броја квалитативних истраживања (Радо и Лажетић, 2010; Јеремић и сар., 2012; Петровић и сар., 2012; Стефановић и сар., 2013; према: Латиновић, 2014) је да је за инклузију најважнија сигурност наставника у своје компетенције која им омогућава прилагођавање сваком дјетету понаособ.

Чак и најобухватније покривање релевантних тема не може да предвиди све врсте poteškoća са којима се наставници сусрећу у својим професионалним животима (Kafedžić, 2015). Оно што је важно за развој компетенција наставника за инклузивно образовање јесте да наставници прихвате одговорност за побољшање учења и учеšћа за сву дјecu у њиховим одјелјенијима.

Улога иницијалног образовања будућих наставника за инклузивни васпитно-образовни рад

Иницијално образовање наставног кадра односи се на образовање које кандидати треба да заврше како би могли да се баве реализацијом наставног процеса у основним и средњим

školama. Ilić (2009, str. 230) piše: „Profesionalne pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke kompetencije nastavnika za planiranje, realizaciju i evaluaciju savremene inkluzivne nastave razvijaju se u njihovom inicijalnom i intermedijalnom interaktivnom obučavanju”. Od nastavnika koji rade u inkluzivnim odjeljenjima očekuje se da može i treba da odgovori svim izazovima sa kojima se susreće tokom nastave. To bi značilo da je nastavni kadar već tokom inicijalnog obrazovanja osposobljen za provođenje inkluzivnog obrazovanja. Priprema nastavnika na osnovu kompetencija za inkluziju u realnom kontekstu diverziteta, povezana je sa reformom višeg obrazovanja u zemljama zapadnog Balkana, prvenstveno u okviru Bolonjskog procesa (Kafedžić, 2015).

Tokom studiranja, tj. za vrijeme inicijalnog obrazovanja nastavnog kadra, bilo bi poželjno da oni usvoje potrebne kompetencije i da ih razviju. Istraživanje *Kvalitativni i kvantitativni monitoring inkluzije u osnovnim školama u Bosni i Hercegovini* koje je provela Kafedžić (2009) pokazalo je da su nastavnici nedovoljno oposobljeni da rade u inkluzivnim odjeljenjima. Iz analize nastavnih planova prema rezultatima navedenog istraživanja uočava se da studenti na nastavničkim odsjecima fakulteta Univerziteta u Sarajevu nemaju nastavne predmete kroz koje razvijaju kompetencije za rad u inkluzivnim odjeljenjima. Izuzetak čine Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta, Pedagoški fakultet i Odsjek za matematiku i Odsjek za matematiku i informatiku Prirodno-matematičkog fakulteta. Na drugim nastavničkim fakultetima/odsjecima studenti, uglavnom, slušaju teme iz oblasti opšte pedagogije i opšte psihologije, didaktike i metodike konkretnog nastavnog predmeta bez specijaliziranih predmeta za inkluzivno vaspitanje i obrazovanje.

Slična situacija je i na nastavničkim fakultetima u Republici Srpskoj. Budući nastavnici stižu profesionalne pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke kompetencije tokom svog inicijalnog obrazovanja, ali rijetko imaju nastavne predmete kroz koje razvijaju kompetencije za rad u inkluzivnim odjeljenjima. Predmeti koji se odnose na inkluzivni vaspitno-obrazovni rad su na katedrama za pedagogiju i razrednu nastavu nastavničkih fakulteta (Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci i Filozofski i Pedagoški fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu).

Naravno, za konačni sud bilo bi neophodno analizirati i programe nastavnih predmeta koje studenti izučavaju tokom studija. Osim toga, postojanje samih predmeta na studiju ne garantuje usvajanje i razvijanje potrebnih kompetencija, jer mnogo zavisi od toga ko podučava studente – kakav je stav nastavnika prema inkluziji i njenim

vrijednostima, kako razumijeva inkluzivno vaspitanje i obrazovanje, da li uopšte realizuje nastavu i druge aktivnosti (Ibidem). Kada je riječ o prekvalifikovanom nastavnom kadru, tj. nastavnicima i profesorima koji su završili nenastavničke fakultete, a rade u školskom sistemu, situacija je još složenija.

U nastavni plan studijskih programa koji obrazuju nastavnički kadar kao i u programe pedagoško-psihološkog i didaktičko-metodičkog osposobljavanja nastavnika trebalo bi dodati predmet/predmete koji se tiču osnovnog znanja o učenicima s posebnim vaspitno-obrazovnim potrebama.

Stručno usavršavanje nastavnika za inkluzivni vaspitno-obrazovni rad

Inicijalno obrazovanje nastavnika je baza za dalji profesionalni razvoj kroz različite programe stručnog usavršavanja. Stručno usavršavanje nastavnika je složen proces. U njegovoj osnovi leži proces unapređenja nastavničkih kompetencija potrebnih za ostvarenje obrazovnih postignuća učenika, razvoja ličnosti učenika, primjene savremenih dostignuća u struci i dio je lične kulture nastavnika (Čolakhodžić i sar. 2018). Delors (UNESCO, 1994; prema: Delors, 1998, str. 166) navodi: „U cjelini, stručno usavršavanje, po svom utjecaju na kvalitetu, djelotvorno je kao i pripremno školovanje, ako ne i djelotvornije”. Što je nastavnik u većoj mjeri stručno-metodički kompetentan i osposobljen za izvođenje inkluzivne nastave, uspješnije će realizovati zadatke u svim etapama nastave.

Jedan od načina realizacije stručnog usavršavanja nastavnika je kroz metodologiju FAD koja podrazumijeva da se dio sadržaja realizuje u grupi, a drugi dio sadržaja kroz individualni rad svakog polaznika (Kafedžić, 2015). U realizaciji ove metodologije predviđa se primjena multimedijalnih materijala (modula) na određenu temu. Moduli su strukturisani za individualno učenje i/ili učenje u malim i velikim grupama, a primjenjivi su i za učenje na daljinu. U primjeni modula značajno je prisustvo mentora, tj. osobe koja predstavlja facilitatora i osobu koja pruža podršku tokom učenja. Jedna od obuka za nastavnike realizovana kroz metodologiju FAD pokazala je (Ibidem): da se kvalitetna obuka nastavnika (iz područja inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja) može realizovati primjenom modula i u školama u BiH; da je svim nastavnicima neophodno pružiti kontinuirano stručno usavršavanje (iz područja inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja); da je nastavnicima omogućeno (kroz zajedničke susrete, gdje je sve vrijeme bila prisutna komunikacija i interakcija) da razmijene svoja iskustva, nedoumice, pitanja, ideje, da se upoznaju međusobno itd., što

je doprinijelo jačanju nastavničke mreže; da se ovom vrstom obuke mogu razviti i unaprijediti nastavničke kompetencije u području inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja; da su polaznici zadovoljni realizovanom obukom i da su spremni i dalje se obrazovati u području inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja i na ovaj način. Obuka je pobudila veliki interes kod svih nastavnika.

Stručno usavršavanje nastavnika primjenom metodologije FAD posebno se ističe u predmetnoj nastavi. Razlozi su (Ibidem): svaki predmet ima *svoga* nastavnika, za razliku od razredne nastave, gdje jedna osoba vodi odjeljenje i predaje većinu predmeta; nastavnici u jednom danu, uglavnom, predaju isti sadržaj u nekoliko različitih grupa/razreda i kognitivno su usmjereni na sadržaj, a manje na one kojima *predaju* sadržaj; nastavnici predmetne nastave nedovoljno znaju iz područja pedagogije i psihologije; nastavnici razredne nastave češće su bili u prilici da pohađaju različite vrste obuka iz domena inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja. Pojedini stariji nalazi ukazuju da su stručni saradnici najviše bili angažovani u različitim školskim aktivnostima koje se tiču djece iz osetljivih grupa, zatim direktori i nastavnici razredne nastave, a tek potom nastavnici predmetne nastave (Rado i Lažetić, 2010; prema: Латиновић, 2014).

Drugi način realizacije stručnog usavršavanja nastavnika je preko nastavničke mreže TeacherNet, a jedan od zadataka ove mreže je stvoriti viziju inkluzivnog nastavnika i otvoriti raspravu o unapređenju postojeće prakse u pogledu obuke nastavnika (Mapiranje postojećih programa obuke za inkluzivno obrazovanje u regiji Jugoistočne Evrope). Mreža nastavnika TeacherNet nastoji dati doprinos uspostavljanju što inkluzivnijih škola tako što će se fokusirati na stručno usavršavanje. Dostupne kvalitetne mogućnosti za stručno usavršavanje nastavnika pružaju se kroz početnu obuku i stalno stručno usavršavanje i sistem mentorisanja/praćenja. Bolje razumijevanje kompetencija koje su nastavnicima potrebne za uspostavljanje inkluzivnog obrazovanja od velike je važnosti za osavremenjivanje postojećih programa za obuku nastavnika. Pregled postojećih načina rada u oblasti obuke nastavnika u regiji može biti osnova za diskusiju.

Pružanje podrške nastavnicima u njihovom nastojanju da unaprijede vlastiti rad i prate napredak učenika sa posebnim potrebama smatra se važnom komponentom unapređenja inkluzivnog obrazovanja. Rezultati istraživanja koje evaluira DILS obuke (Rado i Lažetić, 2010; prema: Латиновић, 2014) govore u prilog tome da su najveći doprinos kvalitetu rada imale obuke (64,3% ispitanika), zatim podrška školskog psiholo-

ga/pedagoga (61,2%), kao i podrška direktora (50,6%). Dakle, vidimo da je pored obuka značajna uloga saradnje među zaposlenima u školi, kao i podrška direktora i njegovog liderstva u sprovođenju inkluzivnog obrazovanja.

Programi stručnog usavršavanja nastavnika

Postoji potreba za dodatnim stručnim usavršavanjem nastavnika iz oblasti koje se odnose na inkluzivni vaspitno-obrazovni rad. Pored realizovanih i postojećih programa obuke, većina nastavnika u redovnom obrazovanju vjeruje da nisu adekvatno obučeni za rad sa učenicima sa posebnim potrebama koji se uključuju u redovno obrazovanje. Ovo se naročito odnosi na procjenu sposobnosti učenika, izradu individualnih obrazovnih programa te na individualizirani pristup u radu (Evropska fondacija za obrazovanje, 2009). Sa aspekta inkluzivnog obrazovanja potrebno je shvatiti svu složenost uloge nastavnika i raditi na njenom unapređenju na dobrobit svih uključenih i zainteresovanih strana u vaspitno-obrazovnom procesu. Praksa je pokazala da bi inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika za vaspitno-obrazovni rad u inkluzivnim odjeljenjima obavezno trebali sadržavati: zakonske pretpostavke inkluzivnog obrazovanja, obrazovanje za društvenu pravdu, upravljanje inkluzivnim odjeljenjem, karakteristike djece s posebnim potrebama, strategije za vaspitno-obrazovni rad u inkluzivnom odjeljenju, realizaciju pedagoške opservacije i kreiranje prilagođenog programa (Kafedžić, 2015).

Zanimljiv je podatak da je samoefikasnost značajno veća kod onih nastavnika koji su prošli bar jednu obuku na temu inkluzivnog obrazovanja nego kod onih koji nisu prošli nijednu (Колић, 2012; prema: Латиновић, 2014). Ovaj podatak ukazuje na to da bi važnije bilo obezbijediti da svi nastavnici prođu kroz bar jednu obuku na temu inkluzivnog obrazovanja, nego da dio njih prođe kroz veći broj obuka.

Nastavnici su istakli potrebu sljedećih obuka u radu sa djecom iz osjetljivih grupa (Латиновић, 2014, str. 125): djeca sa smetnjama u razvoju u predškolskoj ustanovi i školi (93,3%); inkluzivno obrazovanje-planiranje i izrada IOP-a (93,2%); inkluzivno obrazovanje-strategije i postupci prilagođavanja nastave za djecu sa smetnjama u razvoju i darovitu djecu (93%); individualizacija u nastavi srpskog jezika, matematike, prirodnih i društvenih nauka za djecu sa specifičnim teškoćama u napredovanju (90,5%). Dukić (2019) je, ispitujući stavove nastavnika o programu obuke koji smatraju prioritetnim za stručno usavršavanje, došla do sljedećih rezultata: 24,7% nastavnika se izjasnilo za program koji se odnosi na podršku razvoja ličnosti učenika i

vrijednosti socijalne inkluzije, 26,8% nastavnika su izabrala program za poučavanje i učenje djece sa smetnjama u razvoju, a 48,5% nastavnika za nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave uz prilagođavanje učenicima s posebnim vaspitno-obrazovnim potrebama.

Neki od mogućih programa stručnog usavršavanja nastavnika su: kreiranje kataloga seminara i treninga za obuku nastavnika za inkluzivni vaspitno-obrazovni rad (mjesečni/godišnji); kreiranje kataloga stručno-naučnih konferencija za inkluzivni vaspitno-obrazovni rad (mjesečni/godišnji); kreiranje portala o relevantnoj literaturi i naučnim istraživanjima iz oblasti inkluzije; kreiranje internetske platforme/nastavničke mreže za razmjenu iskustava i primjera dobre prakse. Navedeni programi mogu biti realizovani kroz specifične aktivnosti koje podrazumijevaju studijske posjete, videokonferencije, uspostavu portala za razmjenu dobre prakse glede nastave i učenja, organiziranje okruglih stolova, internetskih seminara i radionica. U *Okviru za praćenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji* (2014) navodi se da je došlo do izvjesnog zasićenja seminarima i da bi možda kraće forme obuka bilo korisnije.

Potrebno je stvoriti stabilan sistemski okvir unapređivanja kompetencija nastavnika kroz različite oblike stručnog usavršavanja. Učestvovanje nastavnika u različitim oblicima stručnog usavršavanja, inicijativa i ulaganja u profesionalni razvoj treba da bude adekvatno verifikovano. Programi stručnog usavršavanja, bez obzira da li su grupni, kolektivni, individualni, zahtijevaju izdavanje sertifikata za nastavnike koji su učestvovali u procesu usavršavanja, kao i licenciranje stručnog usavršavanja.

Zaključak

Inkluzivna nastava ima za cilj stvaranje mogućnosti za kvalitetnije učenje svih učenika koje odgovara njihovim individualnim različitostima i razvija ih do optimalnog nivoa. U sklopu inkluzivne nastave koristimo sintagmu *učenici s posebnim vaspitno-obrazovnim potrebama*, a odnosi se na učenike koji imaju potrebu za dodatnom vaspitno-obrazovnom podrškom. Potrebe učenika su različite i svakako ih je potrebno uvažavati u kreiranju programa stručnog usavršavanja nastavnika za uspješan rad u inkluzivnoj nastavi.

U radu je dat pregled definicija i klasifikacija kompetencija nastavnika za rad u inkluzivnim odjeljenjima. Čak i najobuhvatnije pokrivanje relevantnih kompetencija ne može da predvidi sve vrste poteškoća sa kojima se nastavnici susreću u svojim profesionalnim životima. Ono što je važno za razvoj kompetencija nastavnika za inklu-

zivo obrazovanje jeste da nastavnici prihvate odgovornost za poboljšanje učenja i učešća za svu djecu u njihovim odjeljenjima. U osnovi stručnog usavršavanja jeste proces unapređenja nastavničkih kompetencija potrebnih za ostvarenje obrazovnih postignuća učenika, razvoja ličnosti učenika, primjene savremenih dostignuća u struci i dio je lične kulture nastavnika. Jedan od načina realizacije stručnog usavršavanja nastavnika je kroz metodologiju FAD. Predstavljena je i nastavnička mreža TeacherNet koja otvara raspravu o unapređenju postojeće prakse u pogledu obuke nastavnika. Pružanje podrške nastavnicima u njihovom nastojanju da unaprijede vlastitu praksu smatra se važnom komponentom unapređenja inkluzivnog obrazovanja. U nastavni plan studijskih programa koji obrazuju nastavnički kadar kao i u programe pedagoško-psihološkog i didaktičko-metodičkog osposobljavanja nastavnika trebao bi se dodati predmet/predmeti koji se tiču osnovnog znanja o učenicima s posebnim vaspitno-obrazovnim potrebama. Bitno je stvoriti stabilan sistemski okvir unapređivanja kompetencija nastavnika kroz različite oblike stručnog usavršavanja. Učestvovanje nastavnika u različitim oblicima stručnog usavršavanja, inicijativa i ulaganja u profesionalni razvoj treba da bude adekvatno verifikovano.

Primjenom deskriptivne metode i metode teorijske analize kao naučno istraživačkih metoda stavljen je akcenat na bitna pitanja o stručnom usavršavanju nastavnika za inkluzivni vaspitno-obrazovni rad. Ovakav pristup proučavanju teme *Stručno usavršavanje nastavnika kao preduslov za uspješnu realizaciju inkluzivnog vaspitno-obrazovnog rada* može se smatrati pouzdanim teoretskim okvirom za provođenje empirijskog istraživanja o stavovima nastavnika o potrebi i vrstama stručnog usavršavanja.

Literatura:

- Delors, J. et al. (1998). *Učenje: blago u nama. Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*. Educa.
- Duga i EducaAid. (2009). *Kvalitativni i kvantitativni monitoring inkluzije u osnovnim školama u Bosni i Hercegovini*. Autor.
- Дукић, Г. (2017). Асистивна технологија у инклузивном васпитно-образовном раду у основној школи. *Наша школа – часопис за теорију и праксу васпитања и образовања*, бр. 3-4.
- Дукић, Г. (2019). *Компетенције и професионални развој наставника за инклузивно-образовни рад у основној школи (Неодјављена докторска дисертација)*. Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву.
- Čolakhodžić, E., Medar, A. i Novaković, R. (2018). Stavovi nastavnika osnovnih i srednjih škola u Hercegovačko–neretvanskom kantonu o inkluziji. *Educa, časopis za obrazovanje, nauku i kulturu*, XI /11.
- Evropska fondacija za obrazovanje (2009). *Mapiranje politika i praksi za pripremanje učitelja za inkluzivno obrazovanje u kontekstu socijalne i kulturološke različitosti - Državni izvještaj za Bosnu i Hercegovinu*.
- Evropska fondacija za obrazovanje (2009). *Mapiranje postojećih programa obuke za inkluzivno obrazovanje u regiji Jugoistočne Evrope. Sažeti izvještaj. Regionalna potpora inkluzivnom obrazovanju*. EU and Council of Europe.
- Ilić, M. (2009). *Inkluzivna nastava*. Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu.
- Kafedžić, L. (2015). Stručno usavršavanje nastavnika za odgojno-obrazovni rad u inkluzivnim odjeljenjima. U *Publikacija stručnih radova i izlaganja sa stručnog simpozijuma: Unapređenje obrazovnog sistema u oblasti primjene inkluzivnih principa podučavanja (str. 9-21)*. Save the children.
- Kafedžić, L., Šušnjara, S. i Bjelan, S. (2014). Razvijanje kompetencija budućih nastavnika za inkluzivno obrazovanje na tercijarnoj obrazovnoj razini. U *Zbornik radova 2. međunarodne znanstvene konferencije (str. 376-385)*. Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru.

- Кораћ, И. (2014). *Различити приступи дефинисању компетенција наставника*. Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре.
- Латиновић, И. (ур.). (2014). *Оквир за праћење инклузивног образовања у Србији*. Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва и УНИЦЕФ.
- Macura-Milovanović, S., Gera, I. i Kovačević, M. (2009). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstu društvenih i kulturnih različitosti – Nacionalni izvještaj za Srbiju*. European Training Foundation.
- Oxford Advanced Learner's Encyclopedic Dictionary (1989). Oxford University Press.
- Pašalić-Kreso, L. (2003). Geneza poznavanja ideje inkluzije ili inkluzija u funkciji smanjivanja neravnopravnosti u obrazovanju. U *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine* (str. 2-24). ТЕРД и Одсјек за педагогiju Филозофског факултета у Сарајеву.
- Педагошки лексикон. (1996). Завод за уџбенике и наставна средства.
- Сладоје-Бошњак, Б. (2013). *Методичке стратегије у настави*. Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву.
- Smjernice za primjenu Standarda kvalifikacija za pedagoško-psihološko-metodičko-didaktičko obrazovanje nastavnika na univerzitetima u BiH (2017).
- Вујаклија, М. (1985). *Лексикон страних речи и израза*. Просвета.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. World Conference on Special Needs Education: Access & Equality.

Professional Development Of Teachers As A Precondition For The Successful Execution Of Inclusive Upbringing And Education

Biljana Sladoje-Bošnjak*, **Gordana Dukić[§]** i **Ranka Perućica[‡]**

*University of East Sarajevo, Faculty of Philosophy Pale

[§]Independent University Banja Luka

[‡]University of East Sarajevo, Faculty of Medicine Foča

Summary: One of the indicators of successful inclusive educational practice is the expertise of the teaching staff. The teacher in the inclusive teaching should possess the necessary competencies and improve those competencies through permanent professional development. In other words, in addition to quality initial education, teachers should have the opportunity for professional development. We encounter a paradoxical situation: future teachers do not acquire enough necessary knowledge during their academic schooling / initial education to work in inclusive teaching on the one hand, while they are expected to have developed competencies for inclusive educational work when employed, on the other sides. At the teaching faculties in the Republic of Srpska, students have pedagogical-psychological and didactic-methodological education, but rarely a subject related to inclusive teaching, ie. knowledge and implementation of inclusion. That is why teachers need professional training in the field of inclusive upbringing and education. The paper will present various professional development programs for teachers to work with children with special educational needs. Licensing of teachers to participate in various forms of professional development should not be overlooked.

Key words: inclusive educational work, teacher competencies, professional development of teachers.