

NEOPHODNOST PROFESIONALNOG OSPOSOBLJAVANJA STRUČNJAKA KAO JEDAN OD PREDUSLOVA KVALITETNE INKLUZIJE

Sažetak

U radu se razmatra problem i potreba za obrazovanjem budućih stručnjaka za inkluzivnu praksu. Savremeni trendovi u obrazovanju imaju tendenciju da pomognu da stručnjaci budu osposobljeni za bolju integraciju teorije i prakse, integraciju predmetne struke i srodnih nauka, ističu značaj istraživanja, međupredmetnog povezivanja i celoživotnog obrazovanja kako se praktičan rad ne bi svodio na tehniku podučavanja već i na primenu savremenih znanja koja bi dovela i do promene interaktivnih postupaka u procesu inkluzije. Ističe se značaj kontinuirane edukacije i timskog rada, kojim će se omogućiti kvalitetnija i sveobuhvatnija podrška i saradnja među stručnjacima kao i sa roditeljima. Kompetencije koje su potrebne stručnjacima u inkluzivnim uslovima postaju mnogo kompleksnije i podrazumevaju više od ovladavanja usko definisanim veštinama i znanjima. To podrazumeva saradnju između različitih fakulteta, uključivanje stručnjaka iz prakse u kreiranje studijskih programa, seminara, pravilan odabir potrebnog kadra za realizaciju i obezbeđivanje materijalnih sredstava.

Ključne reči: inkluzivno obrazovanje, obrazovne kompetencije, obrazovanje, inkluzija

Inkluzija predstavlja savremenu obrazovnu tendenciju i izaziva veliku pažnju istraživača i praktičara, a kao rezultat toga nastale su brojne studije koje se bave različitim aspektima ovog procesa. Svedoci smo da se inkluzija često različito tumači i doživljava, što za posledicu ima i različito razumevanje i primenu u svakodnevnom životu i praksi. Zbog toga, da bi došlo do promena, bilo je neophodno da najpre steknemo iskustva u vezi sa inkluzijom koja sada predstavljaju osnov za promenu.

Pokušaji da se usaglase stavovi, mišljenja i pristupi u pogledu inkluzije vide se i u usvojenim nacionalnim strategijama, ratifikovanim međunarodnim dokumentima, novim zakonskim aktima i pravilnicima koji se direktno ili indirektno odnose na unapređivanje inkluzivne zajednice, novim tendencijama i promenama u smislu po-

stavljanja viših standarda i očekivanja pred sve aktere inkluzivne zajednice. I pored svih učinjenih napora, ipak ostaje utisak da možda nešto od ovoga može biti i neodgovarajuće i da implementacije inkluzivnog obrazovanja u našoj sredini, inkluzivna praksa i inkluzivna kultura ne prate u dovoljnoj meri inkluzivnu politiku (Golubović, Bogner, & Jablan, 2011).

Iskustva iz prakse govore u prilog tome da priča o inkluzivnom društvu ostaje uglavnom na deklarativnom nivou. Najčešće razloge nalazimo u tome da još uvek nema sistemске podrške za razvoj inkluzivne politike i prakse. Pored toga, na trenutno stanje utiču i brojni faktori poput nedostatka finansija, nedovoljno adekvatnog stručnog kadra koji je uključen u proces, nedovoljan broj stručnih saradnika, predrasude i nezainteresovanost.

Cilj inkluzije je, naravno, funkcionalno uključivanje osobe, što je moguće ostvariti samo ako se inkluzija posmatra kao proces, a ne kao mesto (npr. inkluzivna škola) (Maksimović & Golubović, 2010). U praksi smo svedoci da se inkluzija često veže upravo za mesto. Tako se, na primer, *pojam najmanje restriktivna sredina* različito tumači u zavisnosti od sredine do sredine, i od škole do škole. Naime negde se *najmanje restriktivna sredina* tumači kao uključivanje deteta sa smetnjama u redovnu (inkluzivnu) školu i razrede i posmatranje sistema specijalnog školstva kao nečega što donosi više štete (stigme i ograničavanja) nego koristi. U celoj ovoj priči kao da se izgubila ideja šta je ustvari najmanje restriktivna sredina. Za neku od dece sa smetnjama inkluzivni razred neće biti najmanje restriktivna sredina. Tako, najmanje restriktivna sredina nije specifično mesto ili prostor, već karakteristike nekog programa i okruženja.

Uspešnost inkluzije ne posmatra se samo kroz rezultat u oblastima usmerenim na ispitivanje samo akademskih postignuća već i na socijalizaciju i uključivanja dece i učenika u vršnjačke grupe. OECD je u okviru Centre for Educational Research and Innovation (CERI) 1995. godine objavio publikaciju sa komparativnom analizom podataka iz 19 zemalja o deci/učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama. Komparacija je pokazala postojanje visokog stepena pozitivnih promena koje se odnose na ostalu decu u razredima, na učitelje, roditelje, ali i na oblasti koje zabrinjavaju, kao što je nemogućnost kvalitetne integracije dece ometene u razvoju. Neophodno je ponuditi intervencije za unapređenje procesa inkluzije i njegovo bolje razumevanje od strane svih članova društva. Dosadašnja iskustva pokazuju da inkluzija nije nimalo lak zadatak i da zahteva velike promene u ulogama profesionalaca i u njihovoj odgovornosti u procesu pružanja podrške. Opšte je prihvaćeno i da sve osobe mogu da uče, ali i da su krajnji dometi pri tome determinisani ne samo individualnim sposobnostima učenika nego i mogućnostima da se način rada nastavnika i ostali relevantni faktori prilagode svojstvima i potrebama konkretnog učenika (Tubić & Hamilglu, 2008).

Promene koje su rezultat dosadašnjeg iskustva uključuju otvorenu upisnu politiku, različite oblike podrške i IOP, kao instrument za približavanje i obezbeđivanje podrške deci i učenicima, i postaju osnova za uspostavljanje kvaliteta i dostupnosti u radu sa decom i učenicima sa smetnjama u razvoju. Ostvarenje ovih promena zahteva angažovanje stručnjaka.

Poznato je da se kod nastavnika u redovnim školama primećuje početna nespre-

mnost za rad sa decom ometenom u razvoju, a nije neobično da se u različitim istraživanjima ističu negativni stavovi stručnjaka prema inkluziji. Nastavnici često doživljavaju inkluziju kao izvor teškoća i frustracije, predviđaju negativne ishode inkluzivne nastave za redovne učenike, i žale se na dodatno opterećenje i nedostatak stručne podrške. Oni navode da im ne predstavlja problem da imaju dete sa blažim smetnjama u razvoju u odeljenju/grupi i da podržavaju inkluziju, ali generalno posmatrano ispoljavaju sumnju da mogu da odgovore na zahteve koje nameće inkluzija (Jablan, Bogner & Golubović, 2011). To je najčešće rezultat iskazane sumnje u sopstvenu kompetentnost i osposobljenost da odgovore na specifične izazove koje im nameće inkluzija, jer svojim osnovnim obrazovanjem nisu pripremljeni za poslove i zadatke koji se od njih traže. Istraživači u ovoj oblasti naglašavaju da proces i ishod inkluzije zavisi od znanja, usvojenih veština i, posebno, stavova i uverenja nastavnika prema inkluziji i osobama sa smetnjama/invaliditetom (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Friend & Bursuck, 2006). Važnost pozitivnih stavova nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju davno je prepoznata. Rezultati istraživanja ukazuju na to da nastavnici sa višim kvalifikacijama imaju pozitivnije stavove u poređenju sa nastavnicima sa slabijim kvalifikacijama (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Sharma, Ee & Desai, 2003). Na pozitivnije stavove nastavnika utiče veći obim usmerene obuke tokom školovanja, više iskustva u poučavanju učenika sa smetnjama/invaliditetom i pozitivnije opažanje sopstvene kompetencije kada je reč o poučavanju ovih učenika (Đorđić & Tubić, 2012).

Nesigurnost koja se ispoljava rezultat je doskorašnjeg sistema obrazovanja kadrova, gde su stručnjaci različitih profesija (vaspitači, učitelji, pedagozi, psiholozi) bili nedovoljno osposobljeni za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. Dodatna edukacija se najčešće svodila na kurseve i seminare koji svakako nisu mogli da odgovore na realne potrebe. Da bi inkluzivna praksa bila uspešna, jedan od preduslova je i stručno usavršavanje kadra.

Trenutno se u Srbiji edukacija stručnjaka za rad sa decom sa smetnjama u razvoju odvija kroz više oblika. Za stručnjake koji rade u predškolskim ustanovama i školama na nivou osnovnih studija postoje predmeti za rad sa decom/učenicima sa smetnjama u razvoju, takođe postoje i dva fakulteta koji obrazuju stručni kadar – defektologe (240 ESPB), kao i brojne obuke kroz akreditovane programe. Na fakultetu u Novom Sadu postoji i poseban studijski program Specijalna edukacija na kome se školuju budući defektolozi (modul Inkluzivno obrazovanje) koji se osposobljavaju za realizaciju preventivnog i stimulativnog rada u predškolskoj ustanovi, redovnoj i specijalnoj školi, realizaciju vaspitno-obrazovnog procesa i vannastavnih aktivnosti u školama, savetovanje i aktivno učešće u stručnom timu. Potreba za obrazovanjem ovog profila stručnjaka prepoznata je i proizišla je iz potreba u praksi. Neposredno pre nego što je Zakonom o osnovnom obrazovanju inkluzija i legitimno našla svoje mesto, započelo se sa obrazovanjem ovih stručnjaka koji će predstavljati dragocenu pomoć stručnjacima iz drugih oblasti u inkluzivnoj zajednici. Upravo su podaci iz prakse neophodni kako bi se blagovremeno kreirali novi studijski programi ili menjali i dopunjavali postojeći. Istraživanja (Đorđić i Tubić, 2012) ukazuju na potrebu za uvođenjem posebnih modula/kurseva iz inkluzivnog obrazovanja kako na nivou inicijalnog obrazovanja na fakultetu, tako i za nastavnike-pripravnike i njihove mentore u školi. Dosadašnja iskustva pokazuju da je neophodno da se već na nivou osnovnih studija steknu znanja (znači uvođenje novih predmeta u postojeće kurikulume, pogotovo za studijske programe nastavnčkih i vaspitačkih zanimanja,

a ne samo seminari i edukacije) kojima će se omogućiti da stručnjaci različitih profesija ispune uslove za kompetentno obavljanje poslova u oblasti obrazovanja i rehabilitacije. Takođe, neophodne su promene i proširivanje programa u studijskim programima za defektologe.

U dosadašnjem sistemu obrazovanja nije postojala edukacija iz oblasti rane intervencije, koja bi trebalo da bude sastavni deo opšteg obrazovanja svih kadrova uključenih u realizaciju inkluzivnog procesa. Znanja stečena na osnovnim studijama studenti bi mogli da prošire i prodube kroz dalju edukaciju na master i doktorskim studijama. Uvođenje novih sadržaja i obogaćivanje postojećih programa, na svim nivoima obrazovanja, omogućilo bi da budući stručnjaci u svom radu budu efikasniji, jer bi bili osposobljeni da prepoznaju prirodu smetnje, procene sposobnosti deteta, prilagode nastavni program i očekivanja s obzirom na specifičnosti pojedinih učenika u sferi kognitivnih, motornih, komunikativnih i socijalnih veština, te da jasno definišu zadatke u procesu učenja i raspolažu informacijama o drugim članovima tima sa kojima uspostavljaju dobru komunikaciju (Golubovic, Tubic & Jankovic, 2006). U cilju daljeg kontinuiranog profesionalnog usavršavanja, potrebno je obezbediti kontinuirane seminare i edukacije uz obaveznu povratnu informaciju o korisnosti i primenljivosti stečenih znanja. Samo jasnom povratnom informacijom o primenljivosti i korisnosti naučenog na seminarima i edukacijama dobijamo informaciju o njihovoj vrednosti, potrebi i značaju organizovanja za učesnike kojima su namenjeni.

Savremeni trendovi imaju tendenciju da pomognu u tome da stručnjaci budu osposobljeni za bolju integraciju teorije i prakse, za integraciju predmetne struke i srodnih nauka, da ističu značaj istraživanja, međupredmetnog povezivanja i celoživotnog obrazovanja, kako se rad ne bi svodio samo na „golu“ tehniku podučavanja već i na primenu savremenih znanja koja bi dovela i do promene interaktivnih postupaka u procesu inkluzije. Pored kontinuirane edukacije potrebno je obezbediti i dobar transdisciplinarni timski rad, kojim će se omogućiti kvalitetnija i sveobuhvatnija podrška i saradnja među stručnjacima, kao i sa roditeljima. Kompetencije koje su potrebne stručnjacima u inkluzivnim uslovima postaju mnogo kompleksnije i podrazumevaju više od ovladavanja usko definisanim veštinama i znanjima. To podrazumeva saradnju između različitih fakulteta, uključivanje stručnjaka iz prakse u kreiranje studijskih programa, seminara, pravilan odabir potrebnog kadra za realizaciju i obezbeđivanje materijalnih sredstava.

Zbog toga, kao edukatori budućih edukatora, imamo posebnu odgovornost da obezbedimo stručnjake koji će moći da odgovore svim izazovima inkluzivnog vaspitanja, koji će moći da razumeju uzroke i posledice različitih vrsta smetnji i ometenosti, i koji će biti u stanju da prepoznaju i pomognu osobama kojima je ta podrška potrebna. Samo stalnim proširivanjem znanja, prevazilaženjem barijera između pojedinačnih disciplina i gradeći holistički pristup moguće je stvoriti uslove za inkluzivnu zajednicu. Iz stečenih iskustava proizilaze i preporuke za dalji rad, a to su obuhvat sve dece, donošenje odluka na osnovu detetovih potreba i sposobnosti, a ne na osnovu faktora poput tipa ometenosti, dostupnosti specijalnog obrazovanja ili servisa podrške, prostornih i administrativnih mogućnosti, zatim razvijanje profesionalnih kompetencija svih koji su uključeni u rad, te obezbeđivanje uslova za održivost inkluzivne kulture, politike i prakse u svim domenima.

LITERATURA

- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local educational authority. *Educational Psychology*. 20: 193-213.
- Đorđić, V. & Tubić, T. (2012). Stavovi nastavnika o inicijalnom obrazovanju, inkluzivnoj nastavnoj praksi i inkluzivnom fizičkom vaspitanju. U: *Inkluzivna nastava fizičkog vaspitanja u vojvođanskim školama: izazovi i perspektive* (ur. Višnja Đorđić). Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Friend, M. & Bursuck, W. D. (2006). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. 4th Ed. Boston, MA: Pearson & Allyn Bacon.
- Golubović, Š., Bogner, I. & Jablan, B. (2011). Faktori koji utječu na unapređivanje inkluzivne prakse, Dani Ramira i Zorana Bujasa. University of Zagreb Faculty of Humanities and Social Sciences. Department of psychology.
- Golubović, S., Tubić, T. & Janković, P. (2006). Teachers' continuing professional development – inclusive education. Conference Comparative Education in Teachers Training. Volume 4. Sofia, Bulgaria: 221-227.
- Jablan, B., Bogner, I. & Golubović, Š. (2011). Pripremljenost profesora razredne nastave za podučavanje u inkluzivnom procesu. 6. Međunarodni simpozijum „Umjetnost i znanost u razvoju životnog potencijala”. Brioni: 10-11.
- Maksimović, J. & Golubović, Š. (2010). Individualized education plan in function of the development of physical abilities of pupils with visual impairment. In: *Disabilities and Disorders: Phenomenology, Prevention and Treatment Part I* (Edited by: Jasmina Kovačević, Vesna Vučinić). University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation: 149-161.
- Sharma, U., Ee, J. & Desai, I. (2003). A comparison of Australian and Singaporean preservice teachers' attitudes and concerns about inclusive education. *Teaching and Learning*. 24 (2): 207-217.
- Tubić, T. & Hamiloglu, K. (2008). Linking learning styles and teaching styles. In *Becoming a Teacher Educator* (Eds. A. Swennen & M. Van der Klink). Springer Netherlands: 133-144.

THE NECESSITY OF PROFESSIONAL TRAINING EXPERTS AS ONE OF THE PREREQUISITES OF A QUALITATIVE INCLUSION

Summary

This paper deals with the problem and need for educating of future professionals for inclusive practice. Modern trends in education tend to help professionals to be trained for better integration of theory and practice, the integration of the respective professions and related sciences, to emphasize the importance of research, multidisciplinary connections and lifelong education so that practical work would not amount to a teaching technique, but also represent the application of modern knowledge that would lead to changes in the interactive processes of inclusion. The importance of continuing education and team work, will enable better and more comprehensive support and cooperation among professionals as well as parents. Competencies that experts need in inclusive terms are becoming more complex and involve more than mastering narrowly defined skills and knowledge. It involves cooperation between different faculties, including experts from practice in the design of study programs, seminars, proper selection of the staff for the implementation and provision of material resources.

Keywords: inclusive education, educational competence, education, inclusion