

Pedagoško-psihološke kompetencije nastavnika osnovnih škola u procesu primjene inkluzije

Majra Lalić, Vesna Čorluka Čerkez

SAŽETAK: Razumijevanje inkluzije sa pedagoško-psihološkog aspekta je, većim dijelom, usmjereno na ulogu nastavnika u procesu primjene inkluzije. Implementacija inkluzije u odgoju i obrazovanju podrazumijeva sasvim nove pristupe, koji kreiraju školu kao mjesto gdje se svaki učenik osjeća ugodno. Ove okolnosti podrazumijevaju spremnost nastavnika na izazove i primjenu savremenih pristupa i metoda, te njihovo prihvatanje nužnosti za stručnim i osobnim usavršavanjem. U radu analiziramo kompetencije nastavnika, da bismo stekli što jasniji uvid u trenutno stanje u osnovnim školama u Mostaru.

U istraživanju je učestvovalo 107 nastavnika i nastavnica osnovnih škola. Pored obavljenih intervjua, uz odobrenje autora, primijenjeni su i dijelovi Skale učiteljskih kompetencija (Lončarić i Majić, 2015), kojima su obuhvaćena stručna znanja i interpersonalne vještine nastavnika; profesionalne vrijednosti i posvećenost radu, te odgojne vrijednosti, kreativnost i stvaralaštvo. Rezultati istraživanja ukazuju na potrebu za razvijanjem programa i osiguravanjem uslova za dodatnu edukaciju nastavnog kadra, u cilju unaprjeđenja, veoma značajne, odgojno-obrazovne, uloge koju imaju u procesu primjene inkluzije.

Ključne riječi: *inkluzija, kompetencije nastavnika*

Pedagogical-psychological Competences of Teachers in Primary Schools in the Process of Inclusion Implementation

ABSTRACT: Understanding the inclusion from the pedagogical-psychological aspect is, for the most part, focused on the role of teachers in the process of inclusion implementation. Implementation of inclusion in education implies completely new approaches, which create a school as a place where every student feels comfortable. These circumstances include willingness of teachers to accept challenges and application of modern approaches and methods, and their understanding of need for professional training and personal development. In this paper we analyze teachers' competences in order to gain as clear an insight into the current state in the primary schools in the City of Mostar.

107 male and female teachers in primary schools participated in the research. In addition to interviews, parts of the Teacher Competence Scale (Lončarić & Majić, 2015) were used with the approval of the author, which covered expertise and interpersonal skills of teachers; professional values, commitment to the work and educational values, and creativity. The research results point to the need for developing programs and providing conditions for further education of teachers, in order to improve a very important educational role they play in the process of inclusion implementation.

Keywords: *inclusion, teachers' competences*

UVOD

Kada se govori o reformi obrazovnog sistema i uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovni obrazovni sistem, najčešće se susrećemo sa terminima inkluzija i integracija. Nije rijetka činjenica da se ova dva termina često koriste kao sinonimi. Integraciju autori najčešće definiraju kao „pridodavanje“, u ovom slučaju učenika, već postojećoj datoj cjelini u ovom slučaju obrazovnom sistemu (Cerić, 2004). Kavkler (2004, prema Cerić, 2004) navodi kako se ne radi tek o pukoj zamjeni termina integracija sa terminom inkluzija, nego je riječ o promjeni koncepta tretiranja djece s posebnim potrebama, što znači da bi se dijete lakše uključilo u redovni sistem obrazovanja

neophodno je prilagoditi ga nekom „prosijeku“ i onda je njegova potpuna integracija ovisna o sposobnosti prilagodbe. S druge strane, termin inkluzivno obrazovanje odnosi se na zahtjev za promjenom sredine, stava učesnika u odgojno-obrazovnom procesu sa svrhom zadovoljavanja posebnih odgojno – obrazovnih potreba djece, u okviru kojeg će se otkloniti prepreke koje osporavaju optimalan razvoj potencijala sve djece (Cerić, 2004). Inkluzija kao filozofija najuže je povezana sa ostvarivanjem ljudskih prava, kojim se prepoznaje da svaka osoba ima pravo na dostojanstven život bez obzira na karakteristike, što podrazumijeva jedan neprekidan proces, pozitivnu promjenu, odgoj i obrazovanje za sve, učenje i učešće u zajednici (Kafedžić, 2015).

Započinjanjem reforme obrazovanja u Bosni i Hercegovini, počelo je promovisanje i ideja provedbe inkluzivnog obrazovanja u obrazovni sistem Bosne i Hercegovine. Da je proces uvođenja sistema inkluzivnog obrazovanja počeo potvrđuje i činjenica da je BiH potvrdila prihvatanje međunarodnih dokumenata kao što su Konvencija o pravima djeteta iz 1989; Standardna pravila za izjednačavanje mogućnosti za osobe sa invaliditetom 1993; Izjava iz Salamanke, 1994; i Okvir iz Dakra: Obrazovanje za sve, 2000. Ovim dokumentima se na direktan i indirektan način afirmira inkluzivno obrazovanje (Cerić, 2007). S obzirom na osnovnu filozofiju inkluzije i Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju¹, odlučili smo se koristiti termin inkluzija u ovom radu.

Sprovođenje inkluzivnog odgoja i obrazovanja u okviru redovnih škola podrazumijeva niz aktivnosti i promjena u cjelokupnoj školskoj praksi i ulozi svih njenih sudionika. Uključivanje djece s posebnim potrebama u redovna razredna odjeljenja osnova je inkluzivnog koncepta i zahtjeva primjenu novih metoda i oblika rada primjerenih mogućnostima svakoga djeteta. Inkluziju možemo posmatrati kao proces protiv predrasuda, kojim se želi razvijati osjećaj društvene zajednice za toleranciju i razvoj pozitivnih stavova prema osobama koje su „drugačije“, te kojim se teži pružiti specijalnu edukaciju i rehabilitaciju osobama koje bi trebalo da savpravno sudjeluju u životu ljudske zajednice (Sindik, 2013). Prihvatanje i uvažavanje različitosti među djecom nije prepreka, nego postaje poticaj u procesu učenja i poučavanja (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan i Shaw, 2002). Koncept inkluzivne nastave predstavlja veliki izazov za nastavnike koji su direktni implementatori inkluzivnih principa u nastavi. Osnovni cilj inkluzivne nastave je stvaranje mogućnosti za kvalitetnije učenje svih učenika koje će najbolje odgovarati njihovim individualnim različitostima (Ilić, 2010, str. 14). Kontinuirano stručno usavršavanje nakon inicijalnog obrazovanja, jedna je od ključnih pretpostavki za razvijanje pozitivnih stavova prema inkluziji, vještina i kompetencija za rad u inkluzivnom okruženju (Forlin, 2013). Od nastavnika se očekuje stjecanje novih kompetencija neophodnih za zadovoljavanje odgojno-obrazovnih potreba svakog djeteta. U literaturi pronalazimo različita određenja kompetencija. Tako Mijatović (2002, prema Đuranović, Klasnić i Lapat, 2013) definiše kompetenciju kao osobnu sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti, što osoba može dokazati na formalan ili neformalan način. Masterpasqua (1991, prema Kostović-Vranješ i

Ljubetić, 2008) definira kompetencije fokusirane na osobne karakteristike ili naučene stavove i sklonosti koje vode do prilagodbe koristeći socijalne vještine, spoznajne vještine i one koje naglašavaju emocionalnu i motivacijsku važnost procjenjivanja pojedinca, te očekivanja od njegovih sposobnosti prilagodbe. Keuffer (2010, prema Juričić, 2014) kompetencije diferencira u kognitivne sposobnosti i vještine u smislu profesionalnoga znanja, ličnog uvjerenja, ljestvice vrijednosti i motivacijskoga usmjerenja. Rychen (2003, prema Juričić, 2014) ističe da su kompetencije sposobnosti pojedinca za uspješno rješavanje individualnih ili socijalnih zahtjeva ili za uspješno izvođenje aktivnosti ili zadaće.

Kompetencijski profil nastavnika u savremenoj školi je nužno promatrati sa dva različita aspekta. Prvi aspekt karakteriziraju dimenzije pedagoške kompetencije, a drugu dimenzije didaktičke kompetencije nastavnika. Tako školski profesionalni lik suvremenoga nastavnika, njegov kompetencijski profil objedinjava strategije odgoja i strategije obrazovanja (Juričić, 2014). Osnovni cilj ovog istraživanja je da se utvrdi kako nastavnici razredne i predmetne nastave procjenjuju vlastitu pripremljenost za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Ispitali smo i da li postoje razlike u rodu, radnom stažu, vrsti studija i statusu učitelja, prilikom procjene pripremljenosti za rad u inkluzivnoj nastavi.

METOD

Sudionici

Prilikom odabira sudionika, korišten je jednostavni slučajni odabir (bez ponavljanja), pri čemu su 4 škole izabrane sa spiska osnovnoškolskih ustanova. U istraživanju su sučestovali nastavnici i nastavnice (N=107) osnovnih škola, na području grada Mostara i okoline. Istraživanje je provedeno u osnovnim školama J.U. "Mujaga Komadina" (N=41), J.U. "Šejh Jujo" (N=26), J.U. Blagaj (N=25) J.U. Šesta osnovna škol (N=15). Grupu čine 50 nastavnica (46.7%) i 57 nastavnika (53.3%). Totalni raspon dobi učesnika je od 23 do 65, a njihova prosječna dob je 39.85 godina (SD=8.73). Pored prethodno navedenih, socio-demografskim upitnikom su obuhvaćene i ostale varijable koje su se činile značajnima za analizu: radni staž (godine), vrsta završenog studija (dvogodišnji ili četverogodišnji stručni studij) i status učitelja (pripravnik ili nastavnik). Nešto više od polovine uzorka čine nastavnici s 20 godina radnog staža (54.2%), dok je gotovo jednak broj onih koji imaju 10 (22.4%) ili 30 godina radnog staža (23.4%). Od ukupnoga broja sudionika, dvogodišnji studij je završilo 46.6%, a četverogodišnji studij njih 53.4%. U statusu pripravnika je 42.7% sudionika, a u statusu nastavnika 57.3%.

Iako je uzorak slučajno odabran, potrebno je naglasiti da je njegova reprezentativnost ograničena, s obzirom da su u uzorak uključene, samo, škole u kojima se nastava održava na bosanskom jeziku.

Instrumentarij

U istraživanju su korištena dva mjerna instrumenta, Upitnik socio-demografskih karakteristika, koji je konstruisan u svrhu provedbe ovog istraživanja i Skala učiteljskih kompetencija. Skala za učitelje nije korištena u cijelosti. Originalna verzija Skale se sastoji iz pet

¹ U Okvirnom zakonu o osnovnom i srednjem obrazovanju (član. 3 i 4.) stoji da je potrebno osigurati jednake mogućnosti za obrazovanje i mogućnost izbora na svim nivoima obrazovanja, bez obzira na spol, rasu, nacionalnu pripadnost, socijalno i kulturno porijeklo i status, porodični status, vjeroispovijest, psihofizičke i druge lične osobine; Svako dijete ima jednako pravo pristupa i jednake mogućnosti učešća u odgovarajućem obrazovanju, bez diskriminacije na bilo kojoj osnovi.

kategorija: (A) Stručna znanja i interpersonalne vještine; (B) Temeljna znanja i vještine; (C) Istraživanje i stvaranje novih znanja; (D) Profesionalne vrijednosti i posvećenost radu, te (E) Odgojne vrijednosti, kreativnost/stvaralaštvo. Za potrebe našeg istraživanja, izdvojili smo sljedeće kategorije: A (15 čestica), D (10 čestica) i E (8 čestica). Učesnici su odgovarali na tvrdnje bilježenjem odgovora na skali Likertovoj tipa, u rasponu od 1 do 5 stepeni, pri čemu se procjenjivali, koliko se određena tvrdnja odnosi na njih (od 1=vrlo malo, do 5=izrazito). Skale i subskele predstavljaju zbir rezultata na pojedinim tvrdnjama, podijeljen s brojem tvrdnji u pojedinoj skali ili subskali. U svrhu realiziranja, drugog, kvalitativnog dijela istraživanja, konstruisan je Vodič za intervju.

Postupak

Za upotrebu standardiziranog mjernog instrumenta, dobivena je saglasnost autora. Realizacija istraživanja su odobrili direktori i stručni saradnici škola. Istraživanje je provedeno tokom drugog polugodišta školske 2016/2017. godine, u dogovoru s direktorima i stručnim saradnicima osnovnih škola u Mostaru. Prikupljanje podataka su obavile autorice rada, koje su svima prisutnima pročitale opću uputu i naglasile, da je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno i anonimno. Vrijeme predviđeno za popunjavanje upitnika je bilo 20 minuta, s tim da je nekim nastavnicima bilo potrebno i dodatno vrijeme za rad (3 – 5 minuta), što im je i omogućeno. U kvalitativnom dijelu istraživanja, urađeni su dubinski intervjui, s manjim brojem nastavnika (šestero), koji su pristali na razgovor. Pored pitanja predviđenih Vodičem za intervju, autorice su postavljale i dodatna pitanja, koja su se činila relevantnima, s obzirom na cilj istraživanja, u situacijama kada se to činilo potrebnim. Prosječno trajanje intervjua je bilo 30 do 35 minuta.

REZULTATI

Deskriptivni podaci

Rezultati provedenog istraživanja obrađeni su u statističkom paketu SPSS verzija 20.0, (IBM) za operativni sistem Windows. U nastavku slijede deskriptivni podaci svih varijabli koje su relevantne za istraživanje (na cjelokupnom uzorku i prema rodu sudionika).

Iz tabele 1 se može vidjeti da na deskriptivnoj razini nastavnice imaju više radnog staža, u odnosu na nastavnike. Nastavnice u odnosu na nastavnike bolje procjenjuju vlastita stručna znanja i interpersonalne vještine, organizaciju i samovrednovanje. Ovi podaci mogu upućivati na činjenicu da su nastavnice sigurnije u svoja stručna znanja, vještine i organizacijske sposobnosti, zbog dužine radnog staža kojeg imaju u odnosu na nastavnike.

U problemima istraživanja imamo samo jednu nezavisnu varijablu ili prediktor i šest zavisnih ili kriterijskih varijabli (područja učiteljskih kompetencija), pa smo se, prilikom ispitivanja problema, koristili nizom t-testova (nezavisni uzorci).

Tabela 1. Aritmetičke sredine i standardne devijacije varijabli, na cjelokupnom uzorku i prema rodu sudionika.

Varijabla	Uzorak	N	M	SD
RS	C	107	2.01	.68
	Ž	50	2.20	.70
	M	57	1.84	.621
VS	C	107	1.92	.93
	Ž	50	1.74	.85
	M	57	2.07	.98
SU	C	107	2.16	.52
	Ž	50	2.00	.00
	M	57	2.30	.68
A	C	107	3.87	.68
	Ž	50	3.93	.59
	M	57	3.82	.75
A1	C	107	3.97	.75
	Ž	50	4.03	.67
	M	57	3.91	.81
A2	C	107	3.80	.82
	Ž	50	3.91	.65
	M	57	3.70	.94
A3	C	107	3.91	.80
	Ž	50	3.83	.86
	M	57	3.99	.76
D	C	102	4.11	.67
	Ž	50	4.12	.67
	M	57	4.10	.67
E	C	107	4.17	.84
	Ž	50	4.12	.64
	M	57	4.21	.98

Legenda: RS – Radni staž; VS – Vrsta studija; SU – Status učitelja; A – Stručna znanja i interpersonalne vještine; A1 – Organizacija, vođenje i (samo)vrednovanje; A2 – Interpersonalne vještine, poznavanje i uvažavanje učenika (potrebe, sposobnosti, razvoj); A3 – Individualizirani rad s djecom s posebnim potrebama; D – Profesionalne vrijednosti i posvećenost radu; (E) – Odgojne vrijednosti, kreativnost/stvaralaštvo; C – cjelokupni uzorak.

Prije nego što smo, primjenom t-testa, ispitali statističku značajnost razlike između dvije aritmetičke sredine, bilo je potrebno da utvrdimo, da li su varijance za dvije grupe iste ili različite, odnosno, da uradimo Levenov F-test homogenosti varijanci.

Tabela 2. Levenov test jednakosti varijance pogreške područja učiteljskih kompetencija.

Kompetencije	F	df 1	df 2	p
A	.693	1	105	.407
A1	.662	1	105	.418
A2	1.687	1	105	.197
A3	1.077	1	105	.302
D	.029	1	105	.865
E	.294	1	105	.589

Legenda: A – Stručna znanja i interpersonalne vještine; A1 – Organizacija, vođenje i (samo)vrednovanje; A2 – Interpersonalne vještine, poznavanje i uvažavanje učenika (potrebe, sposobnosti, razvoj); A3 – Individualizirani rad s djecom s posebnim potrebama; D – Profesionalne vrijednosti i posvećenost radu; (E) – Odgojne vrijednosti kreativnost/stvaralaštvo.

Analizom tabele 2, možemo ustanoviti da F-omjeri nisu statistički značajni, što znači da svaka od prikazanih varijabli zadovoljava kriterij homogenosti varijance pogreške podgrupa.

S obzirom da se rod sudionika i radni staž nisu pokazali statistički značajnima za izraženost pojedinih područja učiteljskih kompetencija, te rezultate nismo prikazali.

Ispitivanje izraženosti područja učiteljskih kompetencija, s obzirom na vrstu studija

U tabeli 3 su prikazane procjene učiteljskih kompetencija, u odnosu na vrstu studija. Učitelji su na

skali od 1 do 5 procjenjivali, u kojoj mjeri je potrebno razvijati stručna znanja i interpersonalne vještine; organizaciju, vođenje i samovrednovanje; interpersonalne vještine, poznavanje i uvažavanje učenika (potrebe, sposobnosti, razvoj); individualizirani rad s djecom s posebnim potrebama; profesionalne vrijednosti i posvećenost radu; odgojne vrijednosti, kreativnost/stvaralaštvo.

Tabela 3. Aritmetičke sredine, standardne devijacije, vrijednosti t-testa i značajnostrazlika u vrsti studija, za kriterijske varijable

Varijabla	Studij	N	M	SD	t	df
A	2	50	3.66	.69	-3.084**	105
	4	57	4.37	.14		
A1	2	50	3.79	.86	-2.032	105
	4	57	4.39	.33		
A2	2	50	3.51	.86	-2.752**	105
	4	57	4.32	.25		
A3	2	50	3.85	.79	-2.302*	105
	4	57	4.48	.50		
D	2	50	4.03	.59	-2.789**	105
	4	57	4.60	.34		
E	2	50	4.12	.68	-1.277	105
	4	57	4.42	.35		

Legenda: A – Stručna znanja i interpersonalne vještine; A1 – Organizacija, vođenje i (samo)vrednovanje; A2 – Interpersonalne vještine, poznavanje i uvažavanje učenika (potrebe, sposobnosti, razvoj); A3 – Individualizirani rad s djecom s posebnim potrebama; D – Profesionalne vrijednosti i posvećenost radu; (E) - Odgojne vrijednosti, kreativnost/stvaralaštvo; 2 – dvogodišnji studij; 4 – četverogodišnji studij; ** p < .01; * p < .05.

Iz spomenute tabele se može vidjeti da postoji statistički značajna razlika između nastavnika u procjeni potrebe razvoja kompetencije, s obzirom na dužinu završenog studija. Nastavnici koji imaju završen četverogodišnji studij percipiraju da je u većoj mjeri potrebno razvijati kompetencije kao što su stručna znanja i interpersonalne vještine, poznavanje i uvažavanje učenika, individualizirani rad s djecom s posebnim potrebama, te profesionalne vrijednosti i posvećenost radu. Ovi podaci mogu upućivati na nedovoljan broj predmeta na fakultetima, koji imaju zadatak da pripreme buduće nastavnike za rad u inkluzivnoj praksi. Također, upućuju na činjenicu da nastavnici imaju određenu razinu svijesti o kompetencijama koje je neophodno razvijati, u cilju postizanja uspjeha u radu s djecom s teškoćama u razvoju.

Ispitivanje izraženosti područja učiteljskih kompetencija, s obzirom na status učitelja

U nastavku su prikazane procjene učiteljskih kompetencija, s obzirom na status nastavnika ili pripravnika. Iz tabele 4 se vidi da postoji statistički značajna razlika u procjeni kompetencija koje se odnose na interpersonalne vještine, poznavanje i uvažavanje učenika (potrebe, sposobnosti i razvoj), te

kompetencija koje se odnose na individualizirani rad s djecom s teškoćama u razvoju.

Iz tabele 4 se može vidjeti i da pripravnici, u odnosu na nastavnike, smatraju da je potrebno u većoj mjeri razvijati kompetencije koje se odnose na interpersonalne vještine, poznavanje i uvažavanje učenikovih potreba, sposobnosti i razvojnih karakteristika. Ovakvi podaci se mogu povezati sa odgovorima ispitanika, koji navode da na fakultetskom obrazovanju nisu imali dovoljno predmeta, ni sadržaja koji detaljno izučavaju tematiku rada sa učenicima s teškoćama u razvoju, stavljajući akcenat na različite vrste teškoća. Nastavnici, u odnosu na pripravnike, smatraju da je u većoj mjeri potrebno razvijati kompetencije koje se odnose na individualizirani rad s djecom s teškoćama u razvoju. Kada se govori o organizaciji individualiziranog rada s djecom, nastavnici se susreću s mnogim objektivnim i subjektivnim preprekama, koje otežavaju ili onemogućavaju realizaciju. Findak i Neretljak (2010), navode neke od razloga, kao što su obaveznost nastave iz pojedinih predmeta, broj učenika na satu, neriješen problem koedukacije (još uvijek), nepovoljni uslovi rada u pojedinim školama, neadekvatan sistem permanentnog usavršavanja nastavnika itd.

Tabela 4. Aritmetičke sredine, standardne devijacije, vrijednosti t-testa i značajnost razlika u statusu učitelja, za kriterijske varijable

Varijabla	Status	N	M	SD	t	df
A	P	46	4.67	.67	2.357	105
	N	61	4.05	.35		
A1	P	46	4.75	.32	1.890	105
	N	61	3.75	.71		
A2	P	46	4.88	.70	2.748*	105
	N	61	4.05	.40		
A3	P	46	4.00	.85	-3.416*	105
	N	61	4.47	.18		
D	P	46	4.80	.21	1.417	105
	N	61	4.50	.28		
E	P	46	4.25	.16	.208	105
	N	61	4.18	.48		

Legenda: A – Stručna znanja i interpersonalne vještine; A1 – Organizacija, vođenje i (samo)vrednovanje; A2 – Interpersonalne vještine, poznavanje i uvažavanje učenika (potrebe, sposobnosti, razvoj); A3 – Individualizirani rad s djecom s posebnim potrebama; D – Profesionalne vrijednosti i posvećenost radu; (E) - Odgojne vrijednosti, kreativnost/stvaralaštvo; P – pripravnik; N – nastavnik; ** p < .01; * p < .05.

U kvalitativnom dijelu istraživanja, ispitanicima je ponuđeno da usmeno obrazlože odgovore na pitanja iz upitnika, koja se odnose na potrebu razvoja kompetencija. Na pitanje, „Koje kompetencije biste izdvojili kao one koje želite da razvijate“, ispitanici su većinom odgovarali da žele razvijati kompetencije koje se odnose na rad s djecom s teškoćama u razvoju, što podrazumijeva prilagođavanje postojećih nastavnih planova i programa potrebama i mogućnostima te djece. U aktualnim programima nije predviđen individualizirani rad s učenicima, tj. razvijanje potencijala svakog djeteta, zbog čega se nastavnici osjećaju uskraćenima. Idol (2006), u istraživanju pod nazivom *Toward Inclusion of Special Education Students in General Education*, koje je podrazumijevalo evaluaciju u osam škola, dovodi u vezu iskustvo u radu s djecom s teškoćama i kompetencije učitelja u uspješnom sprovođenju inkluzivne nastave. Dobiveni rezultati ukazuju da se kod nastavnika, koji stječu više iskustva u inkluziji, povećava i njihovo prihvatanje učenika s teškoćama u razvoju, te da postaju vještiji i u tumačenju gradiva (Skočić Mihić et al., 2014).

Na pitanje, „Kakav je odnos ovih kompetencija sa znanjima i kompetencijama koje donosite sa fakulteta i iz životnog iskustva“, ispitanici odgovaraju da na fakultetima većinom stječu teorijska saznanja, koja nisu dovoljna za razvoj kompetencija neophodnih za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Rezultati istraživanja provedenih u našoj, ali i u drugim zemljama, ukazuju jednako, tj. da nastavnici smatraju da imaju teorijska znanja, ali ne i vještine neophodne za praktični rad (Spasenović i Matović, 2015). Većina ispitanika ističe da, na svojim fakultetima nisu imali mnogo kolegija koji se bave izučavanjem ove problematike, barem ne na odgovarajući način. Navode da teorijska saznanja nisu imali priliku primjenjivati ili usavršavati, jer na fakultetima nije bilo predmeta u okviru kojih bi studenti, npr. za jedan ili dva semestra, bili obavezni obaviti praksu u centrima za djecu s posebnim potrebama, što bi im olakšalo dalji razvoj kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

Na pitanje, „Koje kompetencije tek treba da steknete kroz profesionalni razvoj“, ispitanici navode da kroz profesionalni razvoj treba da steknu kompetencije koje se odnose na različite teškoće sa kojima se susreću u radu s učenicima. To podrazumijeva teorijsko poznavanje osnovnih razvojnih karakteristika učenika.

Na pitanje „Kako biste na osnovu toga planirali svoj razvoj u godini pripravnštva“, ispitanici se slažu da nedostatak potrebnih znanja, razumijevanja i kompetencija najbolje mogu kompenzirati kroz neformalno obrazovanje.

ZAKLJUČAK

Implementacija inkluzije podrazumijeva postojanje stručnjaka, koji su osposobljeni za zadovoljavanje odgojno-obrazovnih potreba svakog učenika. Takva osposobljenost podrazumijeva razvoj dodatnih kompetencija za primjenu inkluzije, koje omogućavaju kvalitetniji rad. Ovo istraživanje potvrđuje saznanje da nastavnici nisu u dovoljnoj mjeri, barem ne na nivou dodiplomskog obrazovanja, osposobljeni za rad s djecom s teškoćama u razvoju, na što ukazuju brojni propusti. Na visokoškolskim ustanovama, tematiku rada s djecom s teškoćama u razvoju, bi trebalo objediniti u nastavnim sadržajima i predviđenom praktičnom dijelu nastave. Ako sadržaji, koji obrađuju ovu tematiku, ne postoje kao zasebni predmeti, onda bi trebalo da budu integrisani u srodne predmete, bez obzira na vrstu studijskog programa za obrazovanje odgajateljskog i nastavnog kadra. Na osnovu rezultata ovog istraživanja, možemo reći da je nastavnicima potrebna pomoć, kao i podrška za dalje usavršavanje. Škole bi trebalo da ostvare saradnju s organizacijama u vladinom i nevladinom sektoru, kojima je u cilju edukacija i osposobljavanje roditelja, nastavnika, učitelja i pedagoga za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

LITERATURA

- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2002). *Index for inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cerić, H. (2007). Kontinuum shvatanja o inkluzivn obrazovanju. U E. K. Rašidagić (ur.), *Problemi djece i omladine u kontekstu ljudskih prava u BiH* (str. 177-197). Sarajevo: UNICEF BiH.
- Cerić, H. (2004). Definiranje inkluzivnog obrazovanja. *Nаша škola*, 50(29), 87-95.
- Đuranović, M., Klasnić, I. i Lapat, G. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u primarnom obrazovanju. *ŽIVOT I ŠKOLA: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 59(29), 34-44.
- Findak, V. i Neljak, B. (2010). Individualizacija rada u područjima edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije. U V. Findak (Ur.), *Individualizacija rada u područjima edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije*. Zbornik radova 19. ljetne škole kineziologa RH (str. 5-12). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
- Forlin, C. (2013). Changing paradigms and future directions for implementing inclusive education in developing countries. *Asian Journal of Inclusive Education*, 1(2), 19-31.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special education*, 27(2), 77-94.
- Ilić, M. (2010). *Inkluzivna nastava [Inclusive teaching]*. Pale: Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu.
- Juričić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika-pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 77-91.
- Kafedžić, L. (2015). Stručno usavršavanje nastavnika za odgojno – obrazovni rad u inkluzivnim odjeljenjima. U Odbor simpozijuma (Ur.), *Unapređenje obrazovnog sistema u oblasti primjene inkluzivnih principa podučavanja*. Publikacija stručnih radova i izlaganja sa stručnog simpozijuma (str. 9-23). Sarajevo: Save the children.
- Kostović-Vranješ, V. i Ljubetić, M. (2008). „Kritične točke” pedagoške kompetencije učitelja. *ŽIVOT I ŠKOLA: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 54(20), 147-162.
- Sindik, J. (2013). Konstrukcija upitnika stavova odgojiteljica prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u dječje vrtiće. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3), 309-334.
- Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Kolombo, M., Perger, S., Nastić, M. i Trgovčić, E. (2014). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak*, 154(3), 303-322.
- Spasenović, V. i Matović, N. (2015). Pripremljenost nastavnika razredne i predmetne nastave za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. *Nastava i vaspitanje*, 64(2), 207-222.
- Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju Bosne i Hercegovine. „Sl. glasnik BiH”, broj 18/03.

INFORMACIJE O AUTORIMA**Majra Lalić**

Nastavnički fakultet, Mostar
e-mail: majra.lalic@unmo.ba

Vesna Čorluka Čerkez

Nastavnički fakultet Mostar
e-mail: vesna.corluka@unmo.ba