

**PODRŠKA UČITELJIMA RAZREDNE NASTAVE U
PROCESU INKLUZIJE -
IZMEĐU POŽELJNOG I POSTOJEĆEG**

**SUPPORT FOR CLASSROOM TEACHERS IN THE
PROCESS OF INCLUSION -
BETWEEN THE DESIRED AND THE EXISTING**

Irma Čehić, Sanela Merjem Rustempašić, Lejla Silajdžić

Pedagoški fakultet, Univerzitet u Sarajevu

SAŽETAK

Obrazovni sistem u Bosni i Hercegovni je u posljednjih dvadeset godina pretrpio burne promjene: kurikularna reforma osnovne škole, uvođenja novih predmeta, kao i značajno povećanje broja djece sa teškoćama. Prema zvaničnim podacima u ovoj školskoj godini je u redovni sistem osnovnog odgoja i obrazovanja uključeno preko 550 djece sa različitim teškoćama na području Kantona Sarajevo. Inkluzija djece sa teškoćama u razvoju se provodi sa različitim uspjehom i na nju utječu brojni faktori. Formalnim obrazovanjem učitelji nisu dovoljno educirani za rad sa djecom sa različitim spektrom teškoća koja su uključena u redovni obrazovni sistem. Stručno usavršavanje učitelja koje se realizira kroz različite vladine i nevladine organizacije nije dovoljno, iako se u posljednjem periodu ono najviše odnosilo na inkluziju. Vrsta i obim podrške koju učitelji imaju u školi i izvan nje se značajno razlikuje. Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi koliko učitelja obuhvaćenim istraživanjem je imalo inkludiranu djecu sa teškoćama u svom razredu. Ispitali smo i koji su najveći izazovi koje su učitelji imali u radu sa djecom sa teškoćama u razvoju, ali i koja vrsta podrške im je potrebna za uspješnu inkluziju. Posebno nas je zanimalo da li je inkluzija moguća u postojećim uvjetima. Rezultati pokazuju da smo napravili značajan napredak u procesu inkluzije u mnogim aspektima, ali da to još uvijek nije dovoljno.

Ključne riječi: inkluzija, razredna nastava, učitelji, podrška, djeca sa teškoćama u razvoju.

ABSTRACT

The education system in Bosnia and Herzegovina has undergone violent changes in the last twenty years: curricular reform of primary school, introduction of new subjects, as well as a significant increase in the number of children with disabilities. According to official data, over 550 children with various disabilities in the Sarajevo Canton are included in the regular system of primary education this school year. The inclusion of children with developmental disabilities is implemented with varying degrees of success and is influenced by numerous factors. Through formal education, teachers are not sufficiently educated to work with children with different spectrum of difficulties who are included in the regular education system. The professional development of teachers, which is realized through various governmental and non-governmental organizations, is not enough, although in the last period the training topics were mostly related to inclusion. The type and extent of support that teachers have in and out of school varies considerably. The aim of this research was to determine how many teachers included in the research had children with difficulties in their class. We examined the biggest challenges that teachers had working with children with

developmental disabilities, but also what kind of support they needed for successful inclusion. We were particularly interested in whether inclusion was possible under the existing conditions. The results show that we have made significant progress in the inclusion process in many aspects, but it is still not sufficient for inclusion that we are hoping for.

Keywords: inclusion, classroom teaching in lower grades, teachers, support, children with developmental disabilities.

UVOD

Reforma osnovne škole, koja je započela školske 2003/2004. godine, predstavlja početak burnih i čestih promjena obrazovnog sistema u Bosni i Hercegovini. Promjene su se dešavale na svim nivoima obrazovanja, ali su se najveće promjene desile u redovnoj nastavi:

Uvođenjem devetogodišnje osnovne škole došlo je do pomjeranja dobne granice za polazak djece u školu za jednu godinu ranije. No neprecizna zakonska regulativa ostavila je mogućnost i kasnijeg polaska djece, pa su razlike u starosti djece koja pohađaju prvi razred veće od jedne godine, što je na ovom uzrastu traži značajne prilagodbe u pristupu poučavanju. Uz to, testovi za procjenu spremnosti i zrelosti djece nisu prilagođeni ranijem polasku djece u školu, niti su uniformni na području jednog kantona, pa samim tim ni države (Čehić, 2018).

Iako nikad nije urađena evaluacija reforme osnovne škole, došlo je i do niza drugih promjena, više ili manje opravdanih, posebno na području Kantona Sarajevo. U prvi razred devetogodišnje osnovne škole uvedeni su predmeti Informatika i Engleski jezik, potom se prešlo na planiranje po ishodima učenja, koje je imalo teškoća u procesu obuke učitelja i implementaciji načina planiranja (Čehić, Bećirović - Karabegović, Rustempašić, & Selmanagić Lizde, 2018). Nakon PISA testiranja iz 2018. godine, došlo je do promjene u sedmičnom fondu sati u drugom razredu, tako što je broj časova Moje okoline smanjen za jedan sat, dok je istovremeno povećan broj časova Tjelesne kulture. Promjena je nastala samo na nivou nastavnog plana, ali ne i nastavnog programa navedenih predmeta. Kanton Sarajevo prvi je pokrenuo i kurikularnu reformu, koja je imala za cilj povećanje kvalitete obrazovanja i veću socijalnu uključenost svih građana.

Paralelno sa svim ovim promjenama, rastao je i broj učenika sa teškoćama u razvoju uključenih u redovni odgojno-obrazovni sistem. Prema podacima Ministarstva za odgoj i obrazovanje Kantona Sarajevo, na području KS-a u školskoj 2022/23. godini redovne osnovne škole pohađalo je 100 učenika koji rade po Individualnom eduka-

cijskom programu i 544 učenika koji rade po Individualnom prilagođenom programu¹. Taj broj svakako nije konačan, jer sva djeca koja imaju teškoće nisu prošla kategorizaciju ili pak roditelji ne daju pristanak da rade po nekom obliku individualnog programa. Najveći broj učenika s teškoćama je u prvih pet razreda osnovne škole.

Navedene izmjene tražile su dodatno stručno usavršavanje učitelja razredne nastave, ali i podršku stručnog tima unutar i izvan škole. Iako su u posljednjim godinama stručna usavršavanja bila uglavnom orijentirana na promjene u obrazovnom sistemu i inkluzivnu edukaciju (Dedić Bukvić, 2020), učiteljima je i dalje potrebna kontinuirana pomoć u radu sa djecom sa različitim teškoćama.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Predmet istraživanja je bio istražiti izazove koji prate proces inkluzije u redovnoj školi, te što je potrebno unaprijediti kako bi se povećao kvalitet ishoda obrazovanja učenika sa teškoćama u razvoju u razrednoj nastavi, posebno u segmentu edukacije učitelja u radu sa djecom sa teškoćama u razvoju.

Cilj istraživanja bio je utvrditi prethodna iskustva učitelja obuhvaćenih ovim istraživanjem u radu sa djecom sa teškoćama u razvoju, te ispitati njihove stavove o procesu inkluzije, teškoćama sa kojima se u tom procesu susreću, te koje vrste podrške su potrebne u procesu inkluzije.

Metode korištene u ovom istraživanju su Metoda teorijske analize, Survey metoda i Deskriptivno – analitička metoda.

Uzorak istraživanja je bio stratificirani prigodni uzorak kojeg čine 235 učitelja razredne nastave koji rade u osnovnim školama na području Kantona Sarajevo.

Instrumenti istraživanja: Za potrebe istraživanja konstruiran je Anketni list koji se sastojao od pet pitanja otvorenog i zatvorenog tipa.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

Uzorak istraživanja činili su 235 učitelja razredne nastave koji rade na području Kantona Sarajevo. Devet ispitanika je muškog spola, 222 je ženskog spola, dok 4 ispitanika nisu odgovorili na pitanje o spolu.

¹ Podaci Ekspertne radne grupe za realizaciju aktivnosti izmjene nastavnih planova i programa na organizacionim jedinicama/smjеровima na Univerzitetu u Sarajevu, decembar 2022.

Tabela 1: Struktura uzorka u odnosu na godine radnog iskustva i stručnu spremu

Godine radnog iskustva	Stručna sprema						Ukupno
	Bez odgovora	Viša SS	Visoka SS	Mr	mr.sc.	dr.sc.	
bez odgovora	2 0,9%	1 0,4%	21 8,9%	1 0,4%	1 0,4%	-	26 11,1%
0-2 godine	-	-	-	3 1,3%	-	-	3 1,3%
2-7 godina	-	-	6 2,6%	9 3,8%	1 0,4%	-	16 6,8%
7-14 godina	1 0,4%	3 1,3%	33 14,0%	9 3,8%	1 0,4%	-	47 20,0%
14-21 godina	-	7 3,0%	44 18,7%	6 2,6%	3 1,3%	-	60 25,5%
preko 21 godine	2 0,9%	21 8,39%	55 23,4%	1 0,4%	3 1,3%	1 0,4%	83 35,3%
ukupno	5 2,1%	32 13,6%	159 67,7%	29 12,3%	9 3,5%	1 0,4%	235 100%

Kao što je vidljivo iz prethodne tabele istraživanjem su dominantno bili obuhvaćeni učitelji sa visokom stručnom spremom i preko 21 godine radnog staža. Očekivati je da su ispitanici sa visokom stručnom spremom, magisterijem i doktoratom imali neku vrstu specijalne edukacije tokom svog formalnog obrazovanja, te da su samim tim spremniji za rad sa djecom sa teškoćama.

Rezultati su pokazali da je 146 (62,1%) ispitanika imalo ili imaju u svom razredu inkludirano dijete sa teškoćama u razvoju, njih 10 (4,3%) nije sigurno, jer djeca nisu bila kategorizirana, dok njih 76 (32,3%) misli da nije imalo inkludirano dijete sa teškoćama. Tri ispitanika nisu ponudili odgovor na ovo pitanje.

Najveći broj ispitanika koji su imali inkludiranu djecu sa teškoćama naveli su da su imali više djece sa različitim teškoćama. Zbog lakše obrade podataka grupirali smo ih prema sličnosti, kao što se može vidjeti iz tabele 2.

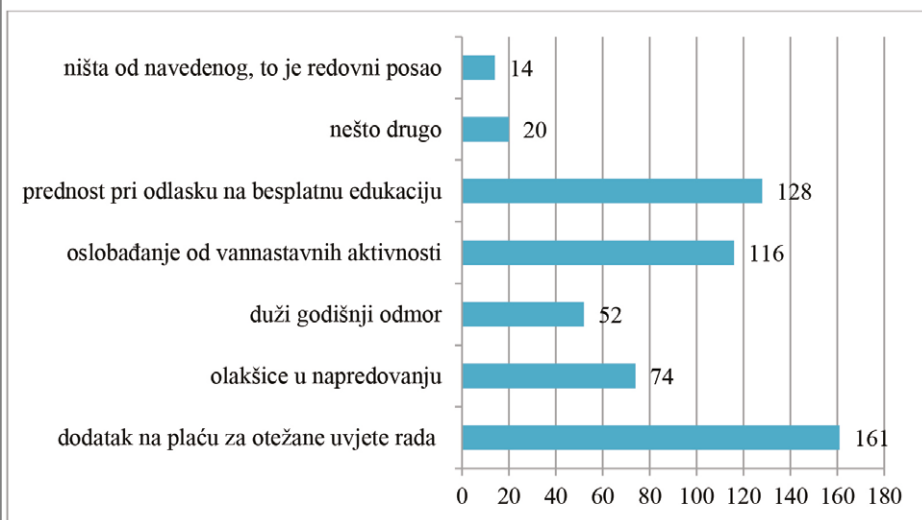
Tabela 2: Vrste teškoća u razvoju inkludirane djece

Vrste teškoća u razvoju	
Intelektualne teškoće	12
Autizam	33
Teškoće sluha	2
Kombinirane teškoće	19
Teškoće govora	9

Vrste teškoća u razvoju	
Down sindrom	5
Socio-emocionalni poremećaji	2
Cerebralna paraliza	4
ADHD	7
Disharmoničan razvoj	2
Westov sindrom	2
Motoričke smetnje	1
Više navedenih teškoća	32
Nije bilo kategorizacije	2
Bez odgovora	103

Veliki broj ispitanika koji su naveli da su imali inkludiranu djecu u odjeljenju, dodatno su naznačili i da djeca uz primarne teškoće imaju disleksiju i disgrafiju, teškoće u učenju i pamćenju naučenog sadržaja, te poremećaje u ponašanju. Očekivano, najveći broj ispitanika koji su imali više inkludirane djece u svom odjeljenju ima duži radni staž, preko 14 godina. Ipak, iznenađujuće je i da najveći broj ispitanika sa dužim radnim stažom nije ponudio odgovor na ovo pitanje.

Svaka od navedenih teškoća ima svoje specifične zahtjeve u procesu poučavanja i pristupa djetetu. Stoga nas je zanimalo koji su najveći izazovi sa kojim se učitelji susreću. Na ovo pitanje ispitanici su mogli ponuditi više odgovora:



Grafikon 1: Najveći izazovi u rad sa djecom sa teškoćama

Analiza dobijenih rezultata pokazala je da je najveći izazov u rad sa djecom sa teškoćama nedostatak stručne pomoći. U školama nisu zaposleni edukatori i rehabilitatori kao stručni saradnici, odnosno dio pedagoško-psihološke službe savjetovanja ili stručnog tima unutar škole, a postojeći pedagozi i psiholozi su opterećeni velikim brojem učenika i administrativnim obavezama. Mobilni stručni timovi koji rade na Kantonu također imaju veliki broj učenika pa ne mogu uvijek brzo pružiti pomoć učiteljima u procesu inkluzije. Zaposleni asistenti u nastavi imaju različito formalno obrazovanje. Neki čak nemaju ni nastavnička zvanja, pa samim tim nisu adekvatna stručna pomoć učiteljima. Iako se njihov broj značajno povećao u protekloj godini (prema neslužbenim podacima oko 300 asistenata u nastavi radi u KS), i dalje ih je premalo i rade u više odjeljenja istovremeno.

Iako su Pravilnik o inkluzivnom obrazovanju Kantona Sarajevo (2019), Pravilnik o prepoznavanju, prevenciji i zaštiti od diskriminacije u osnovnim školama (2019) i Pedagoški standardi i opći normativi za osnovni odgoj i obrazovanje i normativi radnog prostora, opreme, nastavnih sredstava i učila po predmetima (2018) dali zakonski okvir inkluziji djece sa teškoćama u redovni odgojno-obrazovni sistem, učitelji nisu u potpunosti zadovoljni brojem učenika koje oni predviđaju. Smatraju da je propisani broj učenika prevelik i da to znatno otežava rad, posebno u nižim razredima, kada je djeci bez izuzetka potreban individualiziran pristup. Uz nedostatak asistenata u nastavi, broj od 26 učenika, ako je u odjeljenju jedan učenik sa kojim se nastava realizira po IPP-u; 24, ako su u odjeljenju dva učenika sa kojima se nastava realizira po IPP-u; odnosno 20 učenika, ako su u odjeljenju tri učenika sa kojima se nastava realizira po IPP-u² smatraju nerealnim. Pedagoški normativi i standardi izričito naglašavaju da u jednom odjeljenju ne mogu biti četiri i više učenika sa teškoćama u razvoju, u praksi to nije uvijek primjenjivo, jer se pojedini učenici ne vode kao djeca sa teškoćama u razvoju, iako ih imaju.

Promjene obrazovnog sistema, mikro i makro, tražile su i izmjenu uloge učitelja u nastavnom procesu. Knowles (prema Rustempašić, 2018:172) promjenu zahtjeva koji se stavljaju pred učitelja objašnjava: „...Traži se da se fokusiram na ono što se događa učenicima, a ne na ono što radim. To zahtjeva da se lišim štita autoriteta i da se izložim kao osoba, autentično ljudsko biće, sa osjećajima, nadama, aspiracijama, nesigurnostima, brigama...“. Jedna od najvećih briga koje učitelji imaju u radu sa djecom sa teškoćama je obrazovanje iz područja specijalne pedagogije i metodike rada sa djecom sa teškoćama. Naime, učitelji smatraju da nisu adekvatno educirani za rad sa djecom sa teškoćama u razvoju, što tokom svog formalnog obrazovanja, što putem stručnih usavršavanja koja su im dostupna. Analizom nastavnih planova i programa

2 Pedagoški normativi i standardi prostora (...), Službene novine Kantona Sarajevo, 30/2018, Poglavlje 4. Broj učenika u odjeljenju i grupi prema oblicima rada, str. 7; dostupno na <https://propisi.ks.gov.ba/sites/propisi.ks.gov.ba/files/30-18.pdf> (pristupljeno 7. 7. 2023)

Pedagoškog fakulteta Univerziteta u Sarajevu, utvrđeno je da se predmet Specijalna pedagogija izučava kao poseban predmet od kad je upisana prva generacija nastavnika studija, odnosno prva generacija četverogodišnjeg studija 2000. godine. Inoviranjem nastavnih planova i programa u kasnijem periodu broj predmeta i fond sati iz ove oblasti je značajno porastao. U nastavnom planu i programu iz 2020. godine na Odsjeku za razrednu nastavu se izučava 40 obaveznih predmeta pedagoško – psihološke i didaktičko – metodičke grupe, od kojih 11 u svom programu ima sadržaje koji se odnose na inkluziju. Daljom analizom utvrđeno je i da tokom prvog ciklusa imaju 24 metodička predmeta (Čehić, et al. 2022) kao i veliki broj sati profesionalne prakse studenata, koja ih dodatno priprema za rad u inkluzivnom odjeljenju. Izučavanje predmeta koji se bave inkluzijom pozitivno utječe na promjenu stavova studenata i učitelja i bolje prihvatanje inkluzije (Bouillet & Bukvić, 2015, p. 9). Na osnovu ovoga možemo zaključiti da je osiguran prvi stupanj podrške učiteljima u procesu inkluzije koji se odnosi na incijalno obrazovanje.

Također, istraživanje provedeno u okviru projekta Smjernice za unaprjeđenje nastavničke profesije (Dedić Bukvić, 2020) sa učiteljima razredne nastave je pokazalo da se najviše tema stručnog usavršavanja u posljednjem periodu odnosilo na inkluziju djece sa teškoćama, ali da nedostaje usko stručno usmjerenog usavršavanja o izradi IEP/IPP-a, ocjenjivanja učenika sa teškoćama, rada u inkluzivnom odjeljenju, stvaranja pozitivne socio-emocionalne klime, posebno kada teškoću prati i agresivno ponašanje, primjene savremenih strategija i saradnje sa roditeljima djece sa teškoćama u razvoju, itd.

Neodstatak specijaliziranih didaktičkih sredstava za rad sa djecom sa teškoćama u razvoju je još jedan od izazova sa kojima se učitelji susreću u procesu inkluzije. Priprema sredstava potrebnih za rad sa djecom sa pojedinim teškoćama im oduzima mnogo vremena i iziskuje dodatne troškove za koje škole nemaju uvijek novčana sredstva. Sami učitelji nisu uvijek dovoljno educirani za izradu specifičnih sredstava. Stoga bi didaktički setovi prilagođeni radu sa djecom sa određenim teškoćama bili značajna pomoć u radu učiteljima.

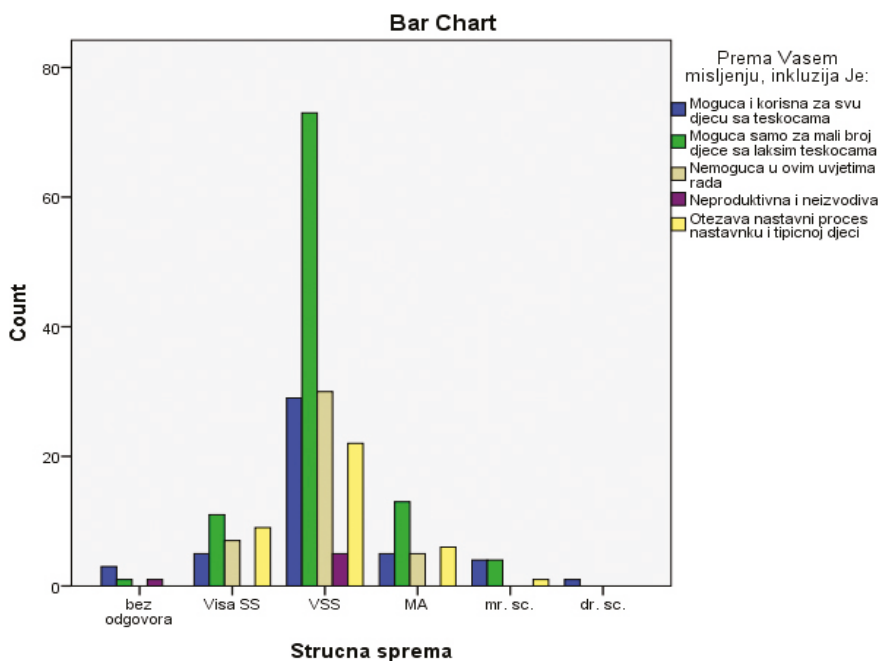
Saradnja sa roditeljima, posebno roditeljima djece sa teškoćama se, prema mišljenju naših ispitanika realizira ili izuzetno pozitivno, uz partnerski odnos, podršku i obostranu informiranost, ili krajnje negativno, uz potpuni izostanak razmjene informacija, zajedničkog djelovanja za dobrobit djeteta, pa i potpunog negiranja mogućnosti da dijete ima bilo kakvu razvojnu teškoću. Poseban problem nastaje kod izrade IEP/IPP-a koje neki roditelji odbijaju, iako djeca ne mogu nastavu pratiti po redovnom programu. Ovdje nedostaje precizna zakonska regulativa koja bi osigurala da dobrobit djeteta bude na prvom mjestu. Jedan ispitanik je istakao da je djetetu potvrđen autizam tek nakon sedam godina školovanja, te da dijete nije imalo prilagodbu programa, iako mu je ista trebala.

Zanimljivo je da su svi ispitanici koji su istakli da nemaju teškoća, oni koji su naveli da nisu ni imali iskustva u rada sa djecom sa teškoćama. Također, iako su mogli, ispitanici koji su ponudili odgovor „nešto drugo“, isti nisu precizirali.

Pravično obrazovanje za sve (prema Savolainen, Kokkala, & Alasuutari, 2000) traži da svi budu uključeni u proces, da su mogućnosti, sadržaji i programi prilagođeni specifičnim potrebama svih koji su uključeni, te da nastavni planovi i programi imaju ishode učenja koji su jednako korisni i vrednovani pojedincu i društvenoj zajednici. Ipak, praksa pokazuje da ovo nije moguće ostvariti, iako je razumijevanje inkluzije da svi budu na istom mjestu i rade iste stvari sukladno svojim mogućnostima univerzalno primjenljivo na ukupan nastavni proces, bez obzira da li su uključena djeca sa teškoćama ili ne. Naši ispitanici smatraju da je inkluzija moguća samo za mali broj djece sa lakšim teškoćama (43,4%), dok djeca sa težim teškoćama i specifičnim teškoćama se, u postojećim uvjetima u našim školama, trebaju obrazovati u specijaliziranim ustanovama. Zanimljivo je da ovaj odgovor dominira i kod učitelja koji su imali prethodno iskustvo u radu sa djecom sa teškoćama, kao i kod onih koji nisu. Da je inkluzija moguća i korisna za svu djecu smatra 47 (20%). Ipak, njih 42 (17,9%) smatra da je apsolutno nemoguće provoditi inkluziju u ovim uvjetima rada, a samo 6 (2,6%) ispitanika smatra da je ona neproduktivna i neizvodiva, dok njih 38 (16,2%) smatra da inkluzija djece sa teškoćama u redovni sistem otežava nastavni proces učitelju i tipičnoj djeci. Do sličnih rezultata došli su i u istraživanju provedenom na području Republike Hrvatske: „...Objašnjavaju kako je nemoguće raditi s velikim brojem djece s različitim poteškoćama te kako neke vrste poteškoća ipak nisu za redovne škole, primjerice djeca s poteškoćama koja imaju neprimjerena i agresivna ponašanja što onemogućuje praćenje nastavnog procesa drugoj djeci...“ (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić, & Lisak, 2016, p. 233)

Ako odgovore ispitanika o mogućnosti provedbe inkluzije ukrstimo sa vrstama teškoća koja su djeca inkludirana u njihovo odjeljenje imala, vidjet ćemo da su negativnom stavu prema inkluziji skloniji učitelji koji su imali djecu sa višestrukim teškoćama ili sa intelektualnim teškoćama. U odnosu na stručnu spremu učitelja pokazalo se da ne postoji statistički značajna povezanost između nivoa stručne spreme i stava prema inkluziji. ($\chi^2=29,361^3$; $df=20$; $C=0,328$; Spearmanov $\rho=-0,080$)

3 Prigovor analizi: U našoj tabeli 19 ćelija (63,3%) ima očekivane frekvencije manje od 5. U χ^2 testu dozvoljeno je da do 20% ćelija ima teorijsku frekvenciju manju od 5.

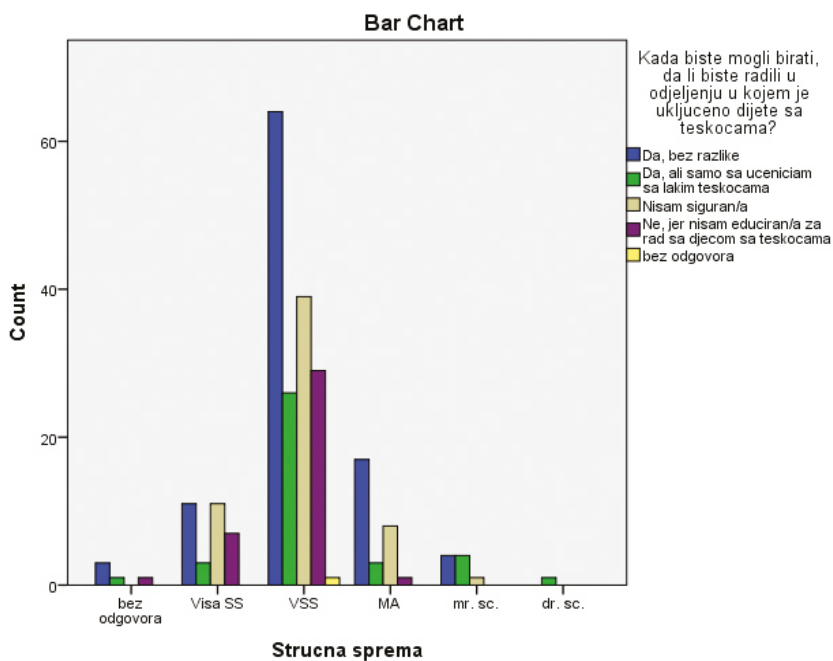


Grafikon 2: Mišljenje ispitanika o inkluziji u odnosu na stručnu spremu

„Nametanje inkluzije učiteljima koji ne žele decu sa smetnjama u razvoju u svojim učionicama verovatno predstavlja najveću nepravdu koju ovoj deci možemo naneti“ (Blenk prema Nikolić, 2019:37). Srećom, najveći broj naših ispitanika, 99 (42, 1%), je odgovorio da bi radio u inkluzivnom odjeljenju bez razlike. Njih 59 (25,1%) je navelo da nije sigurno, dok ih je isti broj 38 (16,2%) reklo da bi radilo ali samo sa djecom sa lakim teškoćama i da ne bi radilo jer nisu educirani za rad sa djecom sa teškoćama. I u ovom slučaju ne postoji statistička značajna povezanost između godina radnog staža ($\chi^2=30,064^4$; $df=20$; $C=0,337$; Spearmanov $\rho=0,205$), ali ni stručne spreme ispitanika ($\chi^2=23,144^5$; $df=20$; $C=0,299$; Spearmanov $\rho=-0,142$) i odluke da li bi radili u inkluzivnom odjeljenju.

4 Prigovor analizi: U našoj tabeli 15 ćelija (50,0%) ima očekivane frekvencije manje od 5. U χ^2 testu dozvoljeno je da do 150% ćelija ima teorijsku frekvenciju manju od 5.

5 Prigovor analizi: U našoj tabeli 20 ćelija (66,7%) ima očekivane frekvencije manje od 5. U χ^2 testu dozvoljeno je da do 20% ćelija ima teorijsku frekvenciju manju od 5.



Grafikon 3: Odnos stručne spreme ispitanika i odluke o radu u inkluzivnom odjeljenju

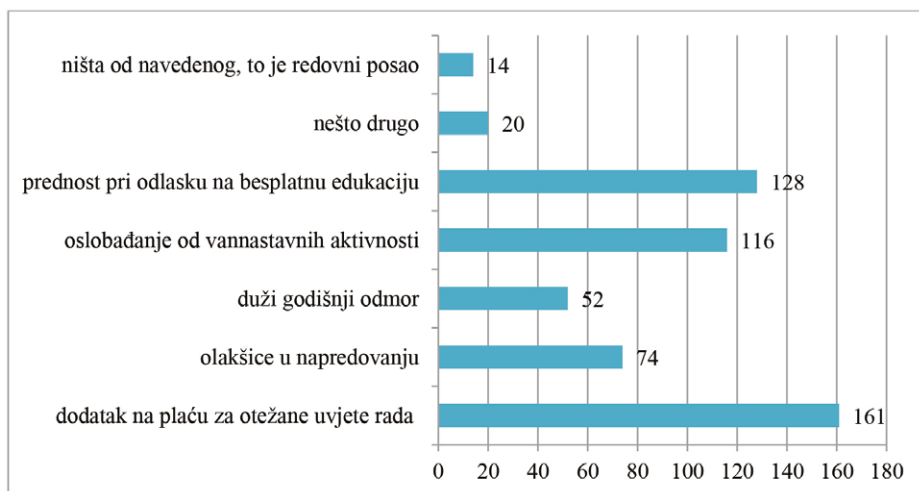
Interesantno je da se tendencija iste distribucije odgovora javlja i u odnosu na prethodno iskustvo u radu u inkluzivnom odjeljenju.

Uzimajući u obzir značaj uloge učitelja u razvoju svake individue, njegov direktan utjecaj na razvoj osobina svakog učenika putem socijalnih oblika učenja, nametanje inkluzije postaje posebno osjetljivo pitanje. Razumijevanje emocija učitelja je važno u komunikaciji, povezano je sa sticanjem socijalnih vještina učenika i snažno učestvuje u izgradnji odnosa sa drugima (Silajdžić, 2018). Ukoliko učitelj nije spreman za rad sa djetetom s teškoćama, to će se odraziti na razrednu klimu, prihvatanje djeteta od grupe vršnjaka u nastavnim i vannastavnim aktivnostima. Koliko i kako su djeca uključena u aktivnost ovisi o učiteljevom stavu i profesionalizmu (Nelis, Pedaste, & Šuman, 2023).

Za uspješnu provedbu inkluzije, učiteljima je potrebna podrška svih subjekata i partnera odgojno-obrazovnog procesa. Kultura podrške ima nekoliko segmenata. Neki od njih su formalno obezbjeđeni: zakonski propisi, stručni timovi, asistenti u nastavi, stručno osposobljavanje i dodatak na platu. Učitelji ističu da u praksi postoje brojni problemi te da postojeća podrška nije dovoljna i nije adekvatna.

Kao najvažniji vid podrške učitelji ističu dodatak na lični dohodak za rad u inkluzivnom odjeljenju (68,5%). Smatraju da to ne bi trebao biti dodatak na otežane uvjete rada već na dodatni rad koji izrada IEP/IPP-a traži. Također, smatraju da procenat dodatka na lični dohodak ne bi smio biti ograničen i trebao bi se odnositi na rad sa svakim djetetom sa teškoćama pojedinačno.

Posebnim vidom podrške smatraju i prednost pri odlasku na besplatnu edukaciju (54,5%) vezanu za proces inkluzije, ali i za primjenu savremenih strategija poučavanja, kreativnih tehnika, upravljanja razredom, jačanja grupne kohezije unutar razreda – classroom management... S obzirom da su u nekoliko navrata istakli da im je potrebna posebna edukacija za izradu IEP/IPP-a, smatraju da bi im podrška bila i oslobađanje od vannastavnih aktivnosti unutar škole (49,4%), ali i smanjenje administrativnih poslova i obimne dokumentacije koji redovno vode. Istakli su i da bi značajan vid podrške bio da se rad sa djecom sa teškoćama posebno tretira prilikom napredovanja učitelja (31,5%) u viša zvanja. Napredak djece sa teškoćama u razredu sa kojima rade mogao bi biti supstitucija za obavezna stručna usavršavanja ili bi mogao biti posebno istaknuti kriterij u postupku redovnog praćenja i ocjenjivanja rada učitelja⁶. Jedan dio njih smatra da bi trebali imati i duži godišnji odmor (22,1%).



Grafikon 4: Mišljenje učitelja o vrsti podrške koju trebaju imati

Školska uprava predstavlja posebnu vrstu podrške koju učitelji trebaju, posebno u dijelu jednakog tretmana svih učitelja i ravnomjernog uključivanja djece sa teškoćama u sva odjeljenja, ali i osiguravanje novčanih sredstava za didaktičke materijale i

6 Pravilnik o ocjenjivanju, napredovanju i sticanju stručnih zvanja odgajatelja, profesora/nastavnika i stručnih saradnika u predškolskim ustanovama, osnovnim, srednjim školama i domovima učenika, Službene novine Kantona Sarajevo, br.19/2004, čl. 3, dostupno na <https://mo.ks.gov.ba/sites/mo.ks.gov.ba/files/pravil4.pdf> (pristupljeno 30. 7. 2023)

literaturu potrebnu za rad sa djecom sa teškoćama. Smatraju i da je potrebno da učitelji imaju vlastitu mrežu podrške za razmjenu iskustava, međusobno savjetovanje, mentoriranje i praćenje, posebno kod učitelja sa kraćim radnim stažom.

Timska nastava učitelja se u mnogim zemljama smatra odličnim odgovorom na mnoge izazove koje inkluzivna edukacija nosi. S obzirom da su u tradicionalnu timsku nastavu uključeni dva i više učitelja, savremeni pristup, orijentiran na inkluziju djece sa teškoćama je definira kao kolaboraciju učitelja i edukatora i rehabilitatora koja se realizira u učionici (Fluijt, Bakker, & Struyf, 2016, p. 187).

Interesantno je da je samo 14 ispitanika (6%) istaklo da im nije potrebna nikakva dodatna podrška u radu u inkluzivnom odjeljenju. Daljom analizom utvrđeno je da je najveći dio njih imao prethodna iskustva u radu sa djecom sa teškoćama, i to sa cerebralnom paralizom, kombiniranim smetnjama i više navedenih teškoća.

Analizom odgovora učitelja koji nisu imali prethodna iskustva u procesu inkluzije djece u njihovom odjeljenju, utvrđeno je da je najveći broj njih istakao da je najvažniji oblik podrške učiteljima dodatak na plaću.

ZAKLJUČAK

Proces inkluzije djece sa teškoćama je prisutan na svim nivoima obrazovanja, ipak najviše djece je inkludirano u razrednoj nastavi. Ovo pred učitelje postavlja dodatne zahtjeve u planiranju, pripremi i realizaciji nastavnog procesa, posebno ako djeca sa teškoćama rade po IEP/IPP-u. Aktivno učešće u izradi i realizaciji IEP/IPP-a traži i dodatna znanja i kompetencije učitelja, ali i odgovarajuću materijalno-tehničku podršku nastavi unutar škole. Potrebna je i intenzivna saradnja sa stručnim timom unutar škole, mobilnim timom, te roditeljima djece sa teškoćama. Asistenti u nastavi trebaju biti osposobljeni za edukacijski i rehabilitacijski rad sa djecom sa teškoćama, što znači da moraju postojati jasni profili stručnjaka koji se mogu zaposliti da rade kao asistenti, kako bi se u potpunosti ostvarila njihova uloga unutar škole. U Italiji (prema Nikolić, 2019), zemlji sa vrlo razvijenim sistemom inkluzivnog obrazovanja, postoje različite vrste asistenata u nastavi: *pedagoški asistent* (učitelj sa specijalnim obrazovanjem), *specijalizovani asistent* (u slučaju da je pored učitelja i pedagoškog asistenta učenicima potrebna dodatna pomoć u kretanju i komunikaciji), te *asistent za osnovne radnje* (lični asistent koji je stalni pratilac učenika).

Zakonska regulativa zvanično postoji. Iako njom učitelji nisu u potpunosti zadovoljni, jer ostavlja mnogo prostora za individualna tumačenja. Smatraju da trebaju biti konsultirani prilikom izrade svih zakonskih i podzakonskih akata, upravo zato što njihova iskustva sa terena mogu biti dobra osnovna za pronalaženje najboljih rješenja. Posebno smatraju da je potrebno značajno smanjiti broj učenika u odjeljenju, bez

obzira da li je to inkluzivno odjeljenje ili ne. Po nekim istraživanjima, to bi trebalo biti od 12 do 15 učenika, što bi učiteljima omogućilo aktivniju opservaciju i potpuniju dokumentaciju o praćenju napredovanja učenika, individualizaciju i diferencijaciju sadržaja, bolje poznavanje sposobnosti i mogućnosti svakog pojedinog učenika.

Udruženje učitelja Kantona Sarajevo ima vrlo aktivnu ulogu u pružanju podrške učiteljima. Postoje i nevladine organizacije koje su aktivno uključene u različite aspekte procesa obrazovanja koje pružaju različite vrste podrške učiteljima. Zajednica inovativnih nastavnika COI Step by Step omogućava razmjenu inovativnih praksi između nastavnika, ali i međusobno mentoriranje i monitorig. Učitelji smatraju da bi trebale postojati i mikro zajednice na nivou svake škole, koje bi mogle biti brza i kontinuirana podrška učiteljima. Istovremeno, to bi doprinjelo izgradnji stručnog tima unutar svake škole.

Još uvijek postoji neusaglašenost u mišljenju da li svi učitelji trebaju biti uključeni u proces inkluzije. Za one koji osjećaju strah, nemaju dovoljno predznanja ili imaju predrasude prema djeci sa teškoćama u razvoju, „nametnuta“ inkluzija može imati negativan učinak na cjelokupni nastavni proces, te na kvalitetu odnosa između učitelja i učenika. S druge strane, ako su uvijek jedni te isti učitelji unutar škole uključeni u proces inkluzije, stvara se nejednakost i neravnopravno opterećenje među učiteljima, što se negativno odražava na organizacijsku klimu unutar škole. Ohrabruje činjenica da se iste ili slične dileme javljaju i u zemljama koje duži niz godina primjenjuju inkluzivno obrazovanje i mnogo više novca ulažu u obrazovni sistem.

Kao što svako dijete sa teškoćama u razvoju treba individualiziran pristup, tako i učitelji trebaju različite vidove podrške sukladno vrsti teškoća djece sa kojom rade, učiteljskim predznanjima, kompetencijama, uvjetima u školi, spremnosti i realnim mogućnostima za dodatno usavršavanje. Uloga obrazovnih vlasti je da je osiguraju i učine dostupnom svim učiteljima.

LITERATURA:

1. Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje (2020), Smjernice za inkluzivni odgoj i obrazovanje, <https://aposo.gov.ba/sadrzaj/uploads/Smjernice-inkluzija.pdf> (pristupljeno 8. 7. 2023).
2. Bjelan – Guska, S., Kafedžić, L., (2021). *Metodička raznolikost kao odgovor na izazove inkluzivne nastave*, U Zbornik radova Druge međunarodne naučno-stručne konferencije „Prozor u svijet obrazovanja, nauke i mladih“, Sarajevo, Pedagoški fakultet.
3. Bouillet, D., & Bukvić, Z. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska istraživanja*, 51(1), 9-23. dostupno na <https://hrcak.srce.hr/clanak/208045> (pristupljeno 31. 7. 2023).

4. Čehić, I., (2018). *Procjena zrelosti djece za polazak u školu, pedagoški pristup*, Sarajevo, Pedagoški fakultet.
5. Čehić, I. Rustempašić, S. M., Bećirović – Karabegović, J., & Habul – Šabanović, I. (2022). Teacher Education in Bosnia and Herzegovina: The Most Significant Changes in Recent Decades for the Initial Education and Professional Development of Teachers. In ed. Kowalczyk-Walędzia, M., Valeeva, R. A., Sablić, M., & Menter, I. *The Palgrave Handbook of Teacher Education in Central and Eastern Europe* (pp. 159-180). Springer Nature.
6. Čehić, I., Bećirović - Karabegović, J., Rustempašić, S. M., & Selmanagić Lizde, E. (2018). Ishodi učenja - implementacija i edukacija. *SaZnanje*, (1). <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=680861>.
7. Dedić Bukvić, E, at al. (2020), Smjernice za unapređenje nastavničke profesije, Sarajevo, Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu, el. knjiga, https://ebooks.ff.unsa.ba/index.php/ebooks_ffunsa/catalog/view/49/48/196.
8. Ekspertna radna grupa za realizaciju aktivnosti izmjene nastavnih planova i programa na organizacionim jedinicama/smjerovima na Univerzitetu u Sarajevu, Unaprjeđenje inkluzivnog obrazovanja u Kantonu Sarajevo (Prijedlog izmjena i dopuna nastavnih planova i programa na članicama/smjerovima Univerziteta u Sarajevu sa prijedlogom smjernica/preporuka za unaprjeđenje inkluzivnog obrazovanja), Sarajevo, decembar 2022.
9. Fluijt, D., Bakker, C., & Struyf, E. (2016). Team-reflection: The missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 187-201. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125690> (pristupljeno 31. 7. 2023).
10. Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A., & Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski Vjesnik: časopis Za Pedagogijsku Teoriju I Praksu*, 65, 233-247. dostupno na <https://hrcak.srce.hr/160178> (pristupljeno 30. 7. 2023).
11. Ministarstvo za obrazovanje, nauku i mlade Kantona Sarajevo, Smejnice za izradu dokumenata kurikuluma Kantona Sarajevo, <https://kurikulum.ks.gov.ba/sites/default/files/2021-04/smjernice.pdf> (pristupljeno 2. 7. 2023).
12. Nelis, P., Pedaste, M., & Šuman, C. (2023). Applicability of the model of inclusive education in early childhood education: A case study. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1120735> (pristupljeno 31. 7. 2023).
13. Nikolić, G., Gačić Bradić, D., & Trkulja, M., (2019) *Priručnik za učitelje za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju od 1. do 4. razreda osnovne škole*, Beograd, Klett, Novi logos.
14. Pedagoški standardi i opći normativi za osnovni odgoj i obrazovanje i normativi radnog prostora, opreme, nastavnih sredstava i učila po predmetima, Službene novine Kantona Sarajevo. Broj 30/2018. <https://propisi.ks.gov.ba/sites/propisi.ks.gov.ba/files/30-18.pdf> (pristupljeno 7. 7. 2023).

15. Pravilnik o inkluzivnom obrazovanju, Službene novine Kantona Sarajevo, br. 32/2019. https://mo.ks.gov.ba/sites/mo.ks.gov.ba/files/pravilnik_o_inkluzivnom_obrazovanju_snks_32_19.pdf (pristupljeno 7. 7. 2023).
16. Pravilnik o ocjenjivanju, napredovanju i sticanju stručnih zvanja odgajatelja, profesora/nastavnika i stručnih saradnika u predškolskim ustanovama, osnovnim, srednjim školama i domovima učenika, Službene novine Kantona Sarajevo, br.19/2004, dostupno na <https://mo.ks.gov.ba/sites/mo.ks.gov.ba/files/pravil4.pdf> (pristupljeno 30. 7. 2023).
17. Pravilnik o prepoznavanju, prevenciji i zaštiti od diskriminacije u osnovnim školama, Službene novine Kantona Sarajevo, br. 52/2019, dostupno na <http://www.osuc.edu.ba/pravilnici/Pravilnik%20zastita%20od%20diskriminacije%20OS.pdf> (pristupljeno 30. 7. 2023).
18. Rustempašić, S. M. (2018). *Problemsko učenje*. Sarajevo: Pedagoški fakultet.
19. Savolainen, H., Kokkala, H., & Alasuutari, H. (2000). *Meeting Special and Diverse Educational Needs*. Helsinki: Ministry for Foreign Affairs of Finland, Department for International Development Cooperation & Niilo Maki Institute.
20. Silajdžić, L. (2018). *Iza dječije agresivnosti*. Sarajevo: Perfecta.