

Nastavnici, inkluzivna nastava i pedagogija usmerene na dete

Vebinar 12 - Stručni priručnik



© Dečiji fond Ujedinjenih nacija (UNICEF) 2014.

O autoru: Dr Piter Grims predaje inkluzivno obrazovanje i obrazovanja o razvoju ličnosti deteta na Kenterberijskom Univerzitetu Hristove crkve, u Velikoj Britaniji, i radi kao viši stručnjak za obrazovanje u Vladi Filipina. Piter Grims je dosta radio širom Evrope, jugoistočne Azije, Indije i u zemljama na jugu Afrike, pružajući podršku razvoju sistema inkluzivnog obrazovanja.

Potrebna je dozvola za umnožavanje bilo kog dela ove publikacije. Dozvola je besplatna za obrazovne i neprofitne organizacije. Od ostalih se zahteva da plate malu naknadu.

Koordinacija: Paula Frederika Hant

Lektura: Stiven Bojl

Dizajn: Kamila Tuve Etan

Podaci za kontakt: Division of Communication,
UNICEF, Attn: Permissions, 3 United Nations Plaza,
New York, NY 10017, USA, Tel: 1-212-326-7434;
e-mail: nyhqdoc.permit@unicef.org



Uz izraze velike zahvalnosti Australian Aid-u na snažnoj podršci koju je pružio UNICEF-u i njegovim saradnicima i partnerima, koji su se posvetili radu na ostvarivanju prava dece i osoba sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. UNICEF dobija podršku sa Projekta REAP – Partnerstvo za prava, obrazovanje i zaštitu – u ostvarivanju svog mandata zagovaranja zaštite prava sve dece i proširivanja mogućnosti dece da ostvare svoj puni potencijal.

Nastavnici, inkluzivna nastava i pedagogija usmerene na dete

Priručnik za vebinar

Kako vam ovaj priručnik može biti od koristi	4
Akronimi i skraćenice	6
I. Uvod	7
II. Ko je nastavnik za inkluzivnu praksu?	8
III. Obrazovanje u inkluzivnom okruženju	12
Da li su obrazovne potrebe dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom dodatne ili posebne?	12
Da li postoji specijalna pedagogija?	17
Pedagogija usmerena na dete	18
IV. Inicijalno obrazovanje budućih nastavnika	28
Razumevanje inkluzivnog obrazovanja	28
Modeli obrazovanja budućih nastavnika	30
Sadržaj inicijalnog obrazovanja nastavnika	31
Profesori / mentori koji obrazuju buduće nastavnike	32
Uključivanje osoba sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u inicijalno obrazovanje nastavnika	33
V. Podrška nastavnicima na radnom mestu	35
Stručno usavršavanje nastavnika	35
Podrška za nastavnike	38
VI. Rezime	43
Rečnik pojmova	45
Bibliografija	47
Fusnote	49

Kako vam ovaj priručnik može biti od koristi

Cilj ovog priručnika i pratećeg vebinara je da pomogne osoblju UNICEF-a i našim partnerima kako bi razumeli na koji način se nastavnici mogu pripremiti i kako im se može pružiti podrška za izvođenje nastave u inkluzivnom okruženju, odnosno koji pristupi u nastavi i učenju su najprikladniji.

U ovom priručniku ćete se upoznati sa sledećim:

- *profil nastavnika za inkluzivnu praksu;*
- *različiti pogledi na posebne obrazovne potrebe;*
- *pristupi u nastavi za decu sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u redovnom obrazovanju;*
- *modeli pripreme studenata – budućih nastavnika za rad u inkluzivnom okruženju;*
- *strategije pružanja podrške i usavršavanja nastavnika koji već rade u inkluzivnom okruženju.*

Informacije o sledećim povezanim temama su dostupne u okviru drugih modula iz ove serije:

1. Konceptualizovanje inkluzivnog obrazovanja i njegovo kontekstualizovanje u okviru Misije UNICEF-a
2. Definicija i klasifikacija smetnji u razvoju i invaliditeta
3. Zakonodavstvo i politike u oblasti inkluzivnog obrazovanja
4. Prikupljanje podataka o smetnjama u razvoju i invaliditetu kod dece
5. Mapiranje dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom koja nisu u sistemu obrazovanja
6. Informacioni sistem za upravljanje u obrazovanju (EMIS) i deca sa smetnjama u razvoju i invaliditetom
7. Partnerstva, javno zagovaranje i komunikacija u cilju društvene promene
8. Finansiranje inkluzivnog obrazovanja
9. Inkluzivno predškolsko vaspitanje i obrazovanje
10. Pristup školi i obrazovno okruženje I – fizički aspekt, informisanje i komunikacija
11. Pristup školi i obrazovno okruženje II – univerzalni dizajn za učenje
12. Nastavnici, inkluzivna nastava i pedagogija usmerene na dete (ovaj priručnik)
13. Učešće roditelja, porodice i zajednice u inkluzivnom obrazovanju
14. Planiranje, praćenje i evaluacija

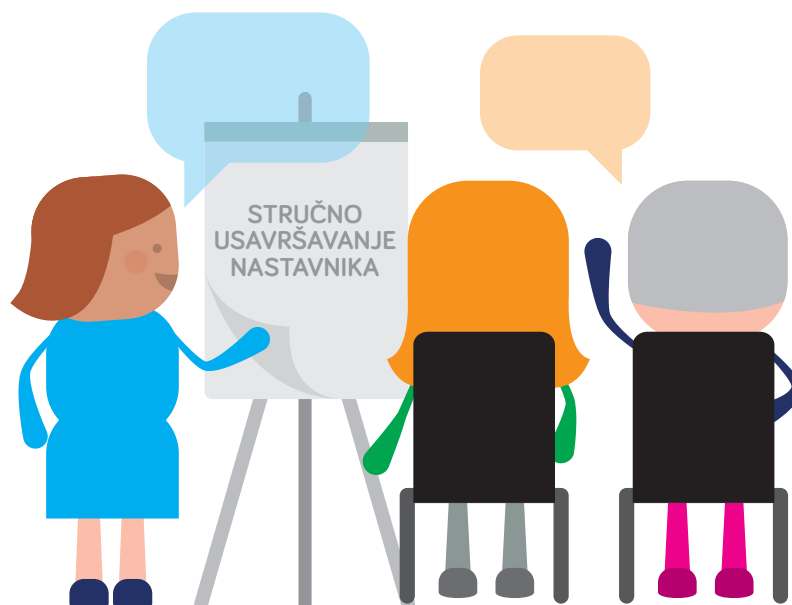
Kako da koristite ovaj priručnik

Svaki odeljak počinje kratkim pregledom ključnih delova. Linkovi u uokvirenim poljima sa aktivnostima vode na veb sajtove sa video materijalom i studijama slučaja koji će unaprediti vaše razumevanje date teme. Pitanja u uokvirenim poljima sa aktivnostima će vam pomoći da povežete te materijale sa ovim priručnikom. Na kraju svakog odeljka se nalazi uokvireno polje sa pitanjima za razmišljanje, koja će vam pomoći da na kritički način analizirate sadržaj ovog priručnika i primenite ga u svom obrazovnom okruženju.

Podstičemo vas da o aktivnostima i pitanjima za razmišljanje razgovarate sa svojim kolegama. U priručniku ćete pronaći uokvirena polja sa preporučenom literaturom za dodatno čitanje ili savete koji će vam pomoći da sprovedete glavne ideje.

Ukoliko u bilo kom trenutku želite da se vratite na početak ovog priručnika, kliknite na rečenicu „Vebinar 12 – Stručni priručnik“ na vrhu svake stranice i bićete usmereni na Sadržaj.

Za pristup pratećem vebinaru,
skenirajte QR kod.



Akronimi i skraćenice

OOSI	Organizacija osoba sa invaliditetom
NVO	Nevladina organizacija
UNESCO	Organizacija Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu
UNICEF	Dečiji fond Ujedinjenih nacija

I. Uvod

Nastavnici igraju najvažniju ulogu u pružanju kvalitetnog obrazovanja za svu decu. Svuda u svetu, nastavnici su posvećeni tome da svoj deci obezbede ostvarenje prava na obrazovanje. Iako mnogi nastavnici rade u teškim uslovima (velika odeljenja, neodgovarajuća infrastruktura, nedostatak osnovnog nastavnog i obrazovnog materijala, veliki broj izostanaka dece sa nastave, nefleksibilne politike i nastavni planovi i programi, niske plate, itd), oni naporno rade kako bi zadovoljili potrebe svih učenika u svojim školama.¹ Uprkos naporima koje ulažu kreatori politike, direktori i nastavnici, mnoga deca i dalje nemaju nastavnike sa odgovarajućim obrazovanjem i podrškom koji su im potrebni kako bi odgovorili na potrebe dece. UNESCO je procenio da je 1,6 miliona nastavnika širom sveta potrebno za pružanje univerzalnog osnovnog obrazovanja do 2015. godine.² Postoji realan rizik od toga da će pod pritiskom da se poveća broj nastavnika u veoma kratkom roku, kvalitet usavršavanja nastavnika opasti. Inkluzivno obrazovanje se može smatrati luksuzom ili odgovornošću stručnjaka,³ ali inkluzivno obrazovanje je od ključnog značaja kako bi se svoj deci obezbedilo da imaju pristup kvalitetnom obrazovanju.⁴ Dobro obrazovani, podržani i motivisani nastavnici utiču na upis, učešće i postignuća sve dece, a posebno dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom kojima su potrebni dodatni podsticaji i podrška kako bi imali pristup školi i ostali u njoj.⁵

U Priručniku 1, *Konceptualizovanje inkluzivnog obrazovanja i njegovo kontekstualizovanje u okviru Misije UNICEF-a*, inkluzivno obrazovanje je definisano kao „proces u kojem se uzima u obzir i odgovara na različitost potreba svih učenika putem povećanja učešća u učenju, kulturama i zajednicama i smanjenja isključenosti iz i u okviru sistema obrazovanja. Inkluzivno obrazovanje podrazumeva izmene i modifikacije sadržaja, pristupa, struktura i strategija, sa zajedničkom vizijom koja obuhvata svu decu odgovarajućeg uzrasta i uverenjem da država ima odgovornost da obrazuje svu decu“.

Inkluzivno obrazovanje je dakle, dinamičan proces koji zahteva stalnu podršku i profesionalni razvoj nastavnika. Inkluzivno obrazovanje ne podrazumeva samo prilagođavanja unutar učionice. To je proces stalnog sagledavanja i samovrednovanja, unutar cele školske zajednice, prepreka sa kojima se deca mogu susresti u pristupanju kvalitetnom obrazovanju i proces sagledavanja načina za uklanjanje tih prepreka.

U ovom priručniku imaćete priliku da razmotrite neka ključna pitanja koja se odnose na izvođenje nastave u inkluzivnom okruženju. Pozivamo vas da o tim pitanjima razgovarate sa svojim kolegama i drugim saradnicima iz vaše sredine i da pokušate da ih smestite u svoj poseban kontekst. Pitanja i aktivnosti u svakom odeljku će vam pomoći da temeljnije sagledate način na koji su obrazovne potrebe konceptualizovane, način na koji nastavnici odgovaraju na različitosti u svojim učionicama i kako se nastavnici usavršavaju i podržavaju u vašem okruženju, te da ih detaljnije analizirate. Svaki odeljak sadrži link koji upućuje na materijal za dodatno čitanje. Ključna pitanja uključuju:

- Šta znači biti nastavnik za inkluzivnu praksu?
- Šta su dodatne obrazovne potrebe?
- Da li deca sa smetnjama u razvoju i invaliditetom zahtevaju drugačije tehnike i strategije nastave?
- Kako se nastavnici mogu pripremiti za rad u inkluzivnom okruženju?
- Kako se nastavnicima koji već rade u inkluzivnom okruženju može pružiti podrška?

II. Ko je nastavnik za inkluzivnu praksu?

Ključne tačke

- *Inkluzivno obrazovanje je odgovornost svih nastavnika.*
- *Ne postoji utvrđen spisak veština i znanja koje svi nastavnici treba da steknu kako bi mogli da izvode obrazovno-vaspitni rad u inkluzivnim odeljenjima.*
- *Inkluzivno obrazovanje zahteva konstantno razmišljanje nastavnika o tome kako deca u njihovim odeljenjima uče i učestvuju na času, u školi i u zajednici, i o tome kako da različite obrazovne potrebe dece uzmu u obzir prilikom izvođenja nastave i podučavanja u redovnim školama.*
- *Inkluzivne vrednosti i stavovi su od suštinskog značaja. Nastavnici koji smatraju da je njihova odgovornost da obrazuju svu decu su po pravilu uspešniji nastavnici.*

U narednim odeljcima biće reči o tome zašto su koncepti „posebne obrazovne potrebe“ i „specijalna **pedagogija** za decu sa smetnjama u razvoju i invaliditetom“ problematični. Svi nastavnici će se u svojim odeljenjima susresti sa decom koja imaju različite potrebe, mogućnosti i interesovanja. U okviru inkluzivnog pristupa, umesto da se određene grupe dece etiketiraju kao „posebna“ i da se uključuju **stručni saradnici** ili centri koji će ih obrazovati, svi se nastavnici smatraju odgovornim za obrazovanje i dobrobit sve dece u njihovom odeljenju. Svi nastavnici bi trebalo da budu nastavnici koji izvode obrazovno-vaspitni rad u inkluzivnom okruženju.

Kao što je opisano u uvodu, inkluzivno obrazovanje je dinamičan proces. Stoga nije moguće imati jedinstven nacrt sa spiskom utvrđenih veština i znanja koje svi nastavnici treba da imaju kako bi mogli da izvode obrazovno-vaspitni rad u inkluzivnom okruženju. Na primer, jedne godine, u odeljenju može biti dete sa oštećenjem vida i nastavnik će morati da prilagodi svoj stil izvođenja nastave i podučavanja, obrazovni sadržaj i materijale uzimajući u obzir potrebe deteta sa oštećenjem vida. Naredne godine, to dete sa oštećenjem vida je verovatno prešlo u viši razred, a sada je u odeljenju dete sa teškoćama u učenju. Nastavnik će morati da prilagodi svoj način izvođenja nastave i podučavanja na potpuno drugačiji način. Umesto da se usmere na posebne veštine i znanja o strategijama nastave, nastavnici će morati da razviju refleksivan stav i inkluzivne vrednosti. Nastavnici treba da veruju da sva deca imaju pravo da pohađaju redovno obrazovanje, i da u skladu sa time analiziraju okruženje u svojoj školi i učionici i da razmotre kako mogu da ga učine pristupačnim i svrsishodnim za sve svoje učenike. Ovo mora biti jedan kontinuirani proces, pošto se zajednice, kulture, interesovanja, potrebe i mogućnosti dece i nastavnika stalno razvijaju. Kao rezultat, sva deca se osećaju jednako cenjena u inkluzivnim odeljenjima.

Evropska agencija za specijalne potrebe i inkluzivno obrazovanje je definisala profil nastavnika koji izvodi obrazovno-vaspitni rad u inkluzivnom okruženju⁶, zasnovan na četiri osnovne vrednosti i niz kompetencija vezanih za svaku od četiri osnovne vrednosti. Prepoznato je da su inkluzivne vrednosti i stavovi u usavršavanju nastavnika od suštinskog značaja za nastavnike koji izvode obrazovno-vaspitni rad u inkluzivnom okruženju. Ukoliko mere koje se preduzimaju u cilju ostvarivanja inkluzivnog obrazovanja (poput prilagođavanja stila nastave i podučavanja, materijala i sadržaja) nisu povezane sa inkluzivnim vrednostima kao što su jednakost, ljudska prava, poštovanje različitosti i participacija, itd, neće biti održive u praksi već će samo proizilaziti iz uputstava koja dolaze od nadređenih institucija. Dakle, inkluzivne vrednosti moraju biti inkorporirane u veštine i znanje koje nastavnici stiču kako bi izvodili obrazovno-vaspitni rad u inkluzivnom okruženju tako da ono bude svrsishodno.⁷ Nastavnici koji smatraju da je njihova odgovornost da obrazuju svu decu su po pravilu uspešniji nastavnici.⁸

1. vrednost: Uvažavati različitost učenika – različitosti među učenicima treba razumeti kao resurs i vrednost za obrazovanje. Oblasti kompetencija za nastavnike:

- Razumevanje inkluzivnog obrazovanja.
- Stav nastavnika prema različitostima učenika.

2. vrednost: Podržavati sve učenike – nastavnici imaju visoka očekivanja za postignuća svih učenika.

Oblasti kompetencija za nastavnike:

- Podsticanje akademskog, socijalnog, praktičnog i emotivnog obrazovanja svih učenika.
- Delotvorni obrazovni pristupi u heterogenim odeljenjima.

3. vrednost: Saradnja – saradnja i timski rad su ključni pristupi za sve nastavnike. Oblasti kompetencija za nastavnike:

- Rad sa roditeljima i porodicama.
- Rad sa drugim stručnim licima u oblasti obrazovanja.

4. vrednost: Lični profesionalni razvoj

Oblasti kompetencija za nastavnike:

- Nastavnici kao reflektivni praktičari.
- Inicijalno obrazovanje nastavnika kao osnova za kontinuirano profesionalno učenje i razvoj.

Aktivnost

Pogledajte video sa Laurom i Karlosom:

https://www.youtube.com/watch?v=Bp5dHoEkO_w

Pitanja za razmišljanje:

- Šta nastavnici mogu da učine da podrže Laurino i Karlosovo učenje?
- Kako vrednosti i stavovi Laurinih i Karlosovih nastavnika utiču na njihov proces učenja?
- Šta mislite koje znanje, veštine i stavovi su najvažniji za Laurine i Karlosove nastavnike?

Pogledajte u Poglavlju IV, deo „Sadržaj obrazovanja budućih nastavnika“ kako biste bolje sagledali osnovne komponente obrazovanja nastavnika.

Pitanja za razmišljanje

- Da li i druge ključne zainteresovane strane za obrazovanje u vašoj zemlji (nastavnici, roditelji, deca, kreatori politike, itd) dele isto mišljenje o suštinskim vrednostima nastavnika koji izvodi obrazovno-vaspitni rad u inkluzivnom okruženju?
- Po vašem mišljenju, koja znanja, veštine i stavovi su najvažniji za nastavnike koji izvode obrazovno-vaspitni rad u inkluzivnom okruženju?
- Da li su oni različiti od stavova, veština i znanja koje bi nastavnici trebalo uvek da imaju?
- Da li nastavnici u vašoj zemlji dobijaju dovoljnu podršku kako bi usvojili neophodne stavove, veštine i znanje za izvođenje obrazovno-vaspitnog rada u inkluzivnom okruženju?
- Ako to nije slučaj, šta nedostaje? Šta treba da se promeni kako bi nastavnici bili spremniji za rad u inkluzivnom okruženju?
- Šta bi UNICEF i druge agencije ili partneri mogli još da urade kako bi podržali nastavnike i druge aktere u obrazovanju da usvoje neophodne stavove, veštine i znanja za izvođenje obrazovno-vaspitnog rada u inkluzivnom okruženju?

Da biste saznali više, pročitajte sledeće:

<http://www.european-agency.org/news/teacher-education-for-inclusion-profile-of-inclusive-teachers>

Nakon što pročitate profil nastavnika koji izvodi obrazovno-vaspitni rad u inkluzivnom okruženju odgovorite na sledeća pitanja:

- *Da li se profil nastavnika koji izvodi obrazovno-vaspitni rad u inkluzivnom okruženju uklapa u kontekst vašeg okruženja?*
- *Da li su kompetencije navedene u profilu nastavnika koji izvodi obrazovno-vaspitni rad u inkluzivnom okruženju drugačije od znanja, veština i stavova koje bi svaki nastavnik trebalo da ima?*
- *Na koji način postojeće inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika priprema nastavnike da steknu kompetencije navedene u profilu?*
- *Koje komponente nedostaju u inicijalnom obrazovanju i stručnom usavršavanju nastavnika u vašoj zemlji? Kako ovo utiče na sprovođenje inkluzivnog obrazovanja?*

Aktivnost

U saradnji sa kolegama, napišite vaše viđenje kako bi nastavnik koji izvodi obrazovno-vaspitni rad u inkluzivnom okruženju trebalo da izgleda u kontekstu vašeg okruženja. Pokušajte da razmišljate o suštinskim vrednostima i kompetencijama nastavnika koji rade u inkluzivnom okruženju.

Razgovarajte i o načinima na koje se može podržati razvoj nastavnika koji izvode obrazovno-vaspitni rad u inkluzivnom okruženju, kroz aktivnosti UNICEF-a i drugih partnera.

III. Obrazovanje u inkluzivnom okruženju

Ključne tačke

- *Postoje dva načina konceptualizovanja obrazovnih potreba dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom:*
 - *Model koji je zasnovan na pojedincima ističe da je problem u samom detetu sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, što dovodi do etiketiranja deteta kao „posebnog“. To je problematično iz više razloga: etiketiranje smanjuje očekivanja nastavnika prema deci sa smetnjama u razvoju i invaliditetom; nastavnici mogu da osećaju da nisu odgovorni ili sposobni da podučavaju decu sa smetnjama u razvoju i invaliditetom; propuštaju se prilike da se u odeljenju i školskom okruženju promene stilovi obrazovno-vaspitnog rada koji bi koristio svoj.*
 - *Model koji se odnosi na nastavni plan i program ističe da je problem u obrazovnom sistemu, a ne u detetu sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. On se zasniva na pretpostavci da se sva deca mogu suočiti sa teškoćama u školi i da te teškoće upućuju na načine na koji se mogu unaprediti nastava i obrazovanje za svu decu.*
- *Nemaju sva deca sa smetnjama u razvoju i invaliditetom iste potrebe kada je u pitanju učenje i nije moguće identifikovati posebne strategije nastave za decu sa smetnjama u razvoju i invaliditetom koje su znatno drugačije od opštih strategija nastave.*
- *Pošto nema posebnih strategija nastave za decu sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, nastavnici inkluzivne prakse koriste i prilagođavaju pedagogiju usmerenu na dete kako bi ispunili potrebe sve dece.*
- *Ključni elementi pedagogije usmerene na dete uključuju: omogućavanje više modela učenja; podsticanje učenja uz saradnju; stvaranje relevantnih prilika za učenje; razvoj atraktivnih i fleksibilnih okruženja za učenje; i preispitivanje strategija ocenjivanja i promena uloge nastavnika.*

Da li su obrazovne potrebe dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom dodatne ili posebne?

Da bismo odgovorili na ovo pitanje, važno je prvo razmotriti načine na koje deca mogu da uče. Sva deca, bez izuzetka, mogu da uče, ali načini na koje uče u različitim trenucima u njihovim životima mogu biti različiti i mogu se razlikovati u zavisnosti od toga šta uče. Neka deca uče slušajući nastavnika, dok druga bolje uče vežbanjem, korišćenjem vizuelnih pomagala ili kroz razgovore u grupama. Možemo izdvojiti sedam različitih modela učenja:⁹

Verbalni ili lingvistički	Deca razmišljaju i uče kroz pisanu ili izgovorenu reč, pamćenje i prisećanje.
Logički ili matematički	Deca razmišljaju i uče rezonovanjem i računanjem. Lako koriste brojeve, prepoznaju apstraktne modele i mogu da vrše precizna merenja.
Vizuelni ili prostorni	Deca razmišljaju i uče uz vizuelna pomagala. Ona vole umetnost, lako čitaju mape, dijagrame i tabele.
Telesni ili kinestetički	Deca uče i razmišljaju kroz pokret, igru i scenski nastup.
Muzički ili ritmički	Deca uče kroz zvuke, rimu, ritam i ponavljanje.
Interpersonalni	Deca uče u grupi kroz saradnju sa drugima. Lako razumeju društvene situacije i lako razvijaju odnose sa drugima.
Intrapersonalni	Deca uče razumevajući sebe i razmišljajući o sebi. Mogu da rade samostalno i svesni su svojih osećanja, prednosti i slabosti.

U odeljenju gde nastavnik koristi samo metodu učenja memorisanjem, stalnim ponavljanjem nastavnog programa, takav obrazovni pristup će verovatno odgovarati samo maloj grupi učenika (onima koji više vole verbalno učenje). Druga deca mogu imati problema u praćenju časova, ali to ne znači nužno da ona imaju teškoće u učenju.

Pogledajte u Poglavlju III, deo pod nazivom „Više modela učenja“ kako biste saznali više o tome kako da prilikom planiranja nastave i nastavnih aktivnosti uzmete u obzir različite modele učenja.

Tradicionalno se u mnogim zemljama smatralo da je, kada bi se deca sa smetnjama u razvoju i invaliditetom suočavala sa teškoćom u obrazovanju, „problem“ bio u samom detetu – što je dovodilo do dijagnoze da dete ima posebne obrazovne potrebe. Ovo se još naziva i stav zasnovan na pojedincima¹⁰. Teškoće u obrazovanju se definišu na osnovu karakteristika pojedinca, kao što je smetnja u razvoju i invaliditet deteta. Počiva na sledećim pretpostavkama:

- Grupa dece se može identifikovati kao posebna ili drugačija.
- Toj deci je potrebna posebna nastava i podučavanje kako bi se odgovorilo na njihov problem.
- Najbolje je decu sa sličnim problemima zajedno podučavati.
- Druga deca su normalna i koriste postojeće oblike školovanja.

Stav zasnovan na pojedincima predmet je kritika iz više razloga:¹¹

- Etiketiranje ili kategorizacija dece, npr. „deca oštećenog vida“, može smanjiti očekivanja nastavnika prema ovoj deci. Prezaštićenost koju im nastavnici pružaju može dovesti do izostanka izazova i stimulacije. Na primer, kako bi izbegli da deca sa smetnjama u intelektualnom razvoju osete određeni pritisak, nastavnici ih mogu zamoliti da nacrtaju nešto dok druga deca rade pisane vežbe; to može biti dosadno i deca se mogu osećati stigmatizovanim zbog toga, što na kraju može dovesti do toga da dete postigne veoma mali napredak u obrazovanju.
- Razvrstavanje dece po vrsti ili stepenu smetnje podstiče ideju da takve grupe dece treba podučavati na isti, „specijalan“ način (pogledajte više o specijalnoj pedagogiji u Poglavlju III, deo „Da li postoji specijalna pedagogija?“) i da takvo podučavanje treba da obavljaju drugačije vrste nastavnika ili čak i u drugačijim okruženjima. Uobičajena je praksa npr. da se deci sa smetnjama u razvoju i invaliditetom daju dodatni ili specijalni zadaci kako bi sustigli ostatak odeljenja. Ta deca se obično odvajaju od odeljenja kako bi radila taj specijalni zadatak dok su druga deca na odmoru ili na času likovne kulture ili fizičkog vaspitanja. Time ne samo da se izoluju deca sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, već ona propuštaju i aktivnosti koje su važne za razvoj njihovih društvenih veština ili drugih veština značajnih za njihov razvoj u celini. Na ovaj način deca se pre svega stigmatizuju. Takođe, prisustvo dodatne odrasle osobe koja pruža podršku određenom detetu unutar odeljenja može sprečavati interakciju između deteta i ostatka odeljenja, osim ako se ta dodatna odrasla osoba ne posmatra kao neko ko treba da obezbedi povećanu fleksibilnost nastave za svu decu.
- Zbog usmerenosti na pojedinačne karakteristike (kao što su koeficijent inteligencije, sposobnost sluha, itd), nastavnici mogu pomisliti da nije moguće prevazići detetove teškoće u učenju ili da njima treba da se bave stručnjaci.
- Većina dece se ne uklapa u potpunosti u zadate kategorije i različiti stručnjaci mogu dati suprotne savete za isto dete.
- Kategorizacijom dece se može steći utisak da su za decu sa smetnjama u razvoju i invaliditetom potrebni dodatni resursi čime se smanjuje samopouzdanje nastavnika u redovnoj nastavi koji mogu pomisliti da decu sa smetnjama u razvoju i invaliditetom mogu podučavati samo ukoliko imaju te dodatne resurse.
- Zbog usmerenosti na pojedince, šira školska zajednica, organizacija škole i nastavni plan i program ne dovode se u pitanje pa se mogu propustiti prilike da se škola unapredi za svu decu.

Dijagram „Dete kao problem“.¹²

U poslednje vreme, problem se više ne vidi u pojedinačnom detetu, već se traži u samom sistemu obrazovanja. Takvo gledište se ponekad naziva *stav usmeren na nastavni plan i program*¹⁵. Teškoće u obrazovanju se definišu na osnovu usluga i aktivnosti koje se deci nude i na osnovu uslova koji se stvaraju u školi i zajednici. Ključne pretpostavke su:

- Svako dete može imati teškoće u školi, a ne samo deca sa smetnjama u razvoju i invaliditetom.
- Te teškoće mogu ukazati na načine na koje se nastava može poboljšati.
- Takva poboljšanja rezultiraju boljim uslovima za učenje za svu decu.
- Nastavnicima treba pružiti podršku kako bi razvili svoju praksu i postali inkluzivniji (umesto da se dovodi stručni saradnik da se bavi decom sa smetnjama u razvoju i invaliditetom).

Dijagram „Obrazovni sistem kao problem“.¹⁴



Pitanja za razmišljanje

- Kako su koncepti poput „smetnje u razvoju i invaliditet“ i „posebne potrebe“ definisani u vašoj zemlji?
- Kako to utiče na trenutne intervencije i programe usmerene na decu sa smetnjama u razvoju i invaliditetom?
- Da li su deca sa smetnjama u razvoju i invaliditetom uključena u redovna odeljenja ili su izdvojena u „specijalne škole“?
- Šta mislite koliko su delotvorna aktuelna rešenja za uključivanje dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u škole u vašoj zemlji?
- Kako se aktuelna rešenja mogu unaprediti?

Da li postoji specijalna pedagogija?

Termin „pedagogija“ se obično koristi u oblasti obrazovanja da bi se njime označio „čin podučavanja i diskurs koji se odnosi na podučavanje. Termin se odnosi na znanja kojima je potrebno da se ovlada i veštine koje treba razviti“.¹⁵ Među istraživačima se vodi rasprava o tome da li obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom zahteva posebne obrazovne pristupe ili nastavnici mogu da koriste redovne obrazovne pristupe.

Postoje dva glavna stava u toj raspravi:¹⁶

- *Stav usmeren na jedinstvene razlike.*
Svi učenici imaju potrebe koje su zajedničke za sve i potrebe koje su jedinstvene za svakog od njih pojedinačno. Umesto da pretpostavljaju da postoji specijalna pedagogija za decu sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, nastavnici koriste pedagogiju usmerenu na dete kako bi odgovorili na potrebe svih učenika. Neki je nazivaju pedagogija „u najboljem interesu deteta“ kako bi istakli da nastavnici ne moraju uvek da odgovore na pojedinačne potrebe dece, već ponekad mogu da odgovaraju na njihove zajedničke potrebe.
- *Stav usmeren na opšte razlike.*
Pored potreba koje su zajedničke za sve učenike i jedinstvenih pojedinačnih potreba, učenici ponekad imaju potrebe koje su specifične za njihovu podgrupu. Deca se međutim, ne uklapaju potpuno u podgrupe (koje se često odnose na oštećenja: npr. deca sa više smetnji). Istraživači nisu mogli da dođu ni do kakvih dokaza koji bi poduprli tvrdnju da svi učenici u jednoj podgrupi imaju iste potrebe. Isto tako, ne postoji ni jasan dokaz koji podupire tvrdnju da su za podgrupe potrebne posebne strategije obrazovanja koje su znatno drugačije od opštih strategija obrazovanja.

Pretpostavka da deca sa smetnjama u razvoju i invaliditetom imaju posebne potrebe i da su za njih potrebne posebne metodike nastave može navesti redovne nastavnike da pomisle da oni nisu sposobni ili odgovorni za podučavanje sve dece u svojim učionicama.

Koncepti „kontinuitet u obrazovnim pristupima“ uz „visok nivo intenziteta“ i „nizak nivo intenziteta“ uvedeni su kako bi se istaklo da su obrazovni pristupi koje nastavnici koriste u svojim učionicama isti za svu decu. Međutim, za određenu decu neki pristupi se koriste manje ili više intenzivno.

Smatra se da nije korisno ukoliko podstičemo nastavnike da veruju kako postoje posebni i drugačiji obrazovni pristupi, neophodni za decu sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Nastavnike treba podsticati da uključuju i obrazuju svu decu u redovnim odeljenjima.

Pitanja za razmišljanje

- Kako se nastavnici u vašoj zemlji odnose prema deci sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u redovnim odeljenjima?
- Koliko su delotvorni takvi pristupi?
- Šta mislite koje su to prepreke koje sprečavaju nastavnike da drugačije misle o pedagoškoj praksi?
- Kako UNICEF i druge agencije mogu da podrže taj proces?

Pedagogija usmerena na dete

Kao što je objašnjeno u prethodnim odeljcima, svi nastavnici se u svojim školama susreću sa decom veoma različitog porekla, mogućnosti, interesovanja i različitih potreba za učenjem. Pošto ne postoji specijalna pedagogija za podučavanje dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, nastavnici u inkluzivnom okruženju koriste pedagogiju usmerenu na dete kako bi odgovorili na potrebe svih učenika. Međutim, ne bi trebalo praviti strogu podele između obrazovanja usmerenog na dete i onog usmerenog na nastavnika. U mnogim delovima sveta, obrazovanje je veoma tradicionalno (učenje memorisanjem) i u mnogim kulturama je poštovanje nastavnika veoma važno. Prilikom primene pedagogije usmerene na dete, trebalo bi uzeti u obzir lokalni kontekst i kulturu. Moguće je primeniti elemente pedagogije usmerene na dete u tradicionalnijem okruženju.¹⁷ Važno je zapamtiti da ukoliko nastavnici žele razviti inkluzivniju pedagošku praksu, moraju početi da menjaju svoje ponašanje u učionici: gde stoje, kako koriste materijale, način na koji govore i komuniciraju sa decom i način na koji ocenjuju učenje dece. To možete videti na primeru u nastavku: u studiji slučaja na Projektu za podršku inkluzivnog obrazovanja u Laosu.

Aktivnost

Pročitajte studiju slučaja „Inkluzivan čas“ na strani 105

http://www.eenet.org.uk/resources/docs/A_Quality_Education_For_All_LaoPDR.pdf

Razmislite o sledećim pitanjima:

- Kako je nastavnica promenila svoje ponašanje u izvođenju obrazovno-vaspitnog rada u poređenju sa tradicionalnim pristupima koji se zasnivaju na učenju memorisanjem?
- Na koje sve načine nastavnica uključuje svu decu u odeljenju i podržava njihovo učenje?
- Kako može delotvornije da oceni učenje dece?

Ključne karakteristike pedagoške prakse usmerene na dete:

Neki od pristupa korišćeni u datoj studiji slučaja su detaljnije objašnjeni u narednom odeljku.

Učenje sa razumevanjem

Učenici su motivisaniji da uče kada razumeju svrhu časova i školskih aktivnosti. Važno je da se uspostavi i veza između onoga o čemu uče i svakodnevnog života dece. Ta se veza može uspostaviti ako se nastavnici potrudu da uspostave odnos sa svojim učenicima, znaju šta je njima važno i naprave opuštenu atmosferu u kojoj se učenici osećaju bezbedno da razgovaraju između sebe i sa nastavnikom. Neke ideje o tome kako da se takav odnos uspostavi uključuju:¹⁸

- Lekcije treba da se nadovezuju na prethodno znanje i veštine učenika. Potrebno je da nastavnik dobro poznaje svoje učenike i da im pruža prilike da pokažu svoje znanje i da aktivno učestvuju i doprinose času.
- Kada objašnjavate nove koncepte, pozivajte se na primere iz svakodnevnog života dece. Time će se povećati relevantnost časova za decu. Učenike možete da podstaknete da ponesu stvari od kuće i podele svoje priče i iskustva, ali nastavnik mora imati na umu životne okolnosti i kulturu učenika.
- Neka učenje bude sa razumevanjem tako što ćete deci pružati prilike da u svakodnevnim situacijama praktično primene ono što su naučila.

- Povezujte ono što deca nauče iz jednog predmeta sa onim što su učila iz drugih predmeta. Mnogi predmeti su međusobno povezani i važno je pokazati im tu koherentnost.

Više modela učenja

Deca uče na različite načine. Većina dece koristi sve te različite modele učenja tokom svog procesa učenja (vidi Poglavlje III, deo pod nazivom „Da li su obrazovne potrebe dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom dodatne ili posebne?“). Nastavnici bi trebalo da mogu da omoguće sve te modele učenja koristeći različite nastavne metode i oblike rada kako bi obezbedili da sva deca učestvuju i uče zajedno.¹⁹ Nastavnici postaju „refleksivni praktičari“ u okviru pedagogije usmerene na dete. Podstiču se da stalno razmatraju sledeće:

- Koji modeli učenja najviše odgovaraju deci u datom razredu.
- Razloge iz kojih neka deca ne napreduju istom brzinom kao i ostala.
- Strategije i tehnike koje će koristiti kako bi omogućili svoj deci da uče i postižu rezultate.
- Kako prilagoditi materijale, aktivnosti i/ili pristup tako da oni budu pristupačni za sve.
- Kako na motivaciju i angažovanje dece utiču njihove specifične okolnosti iz kojih dolaze i njihova prethodna iskustva.
- Kako pretpostavke zasnovane na kulturi oblikuju njihovu interakciju sa decom, drugim nastavnicima i roditeljima i između njih samih.

U zavisnosti od mnogobrojnih faktora, kao što su tema časa, posebni modeli učenja kod učenika, veštine nastavnika i kontekst u kome se radi, itd, nastavnici mogu koristiti različite pristupe u radu, kao što su:

- Pružanje prilike za istraživanje, izražavanje, učenje i konsolidovanje znanja.
- Davanje deci slobode da koriste svoja istraživanja i veštine rešavanja problema i davanje smernica o tome kako da najbolje iskoriste svoje prirodne talente.

Mnogi nastavnici su dobro upoznati sa učenjem putem memorisanja. Često su se susreli sa ovim tradicionalnim stilom vaspitno-obrazovnog rada kada su i sami bili deca i tokom **inicijalnog obrazovanja budućih nastavnika**. Nastavnike treba motivisati da deci omoguće da istražuju i steknu iskustva (npr. organizovanjem izleta i kroz obrazovne igre), da im omoguće diskusije unutar grupne i grupni rad, koristeći širok spektar pomagala za nastavu i učenje. Načela „Univerzalnog dizajna za učenje“ mogu se koristiti kako bi se unele promene prilagođene različitim potrebama i stilovima učenja dece. Ključna načela univerzalnog dizajna za učenje uključuju:²⁰

- Obezbediti više načina predstavljanja gradiva. Deca se razlikuju po načinu na koji primaju i shvataju informacije. Deca sa senzornim smetnjama, smetnjama u učenju ili deca iz drugačijih kulturoloških sredina, npr. različito pristupaju gradivu. Korišćenje različitih načina predstavljanja gradiva omogućava svim učenicima da pronađu vezu unutar nekog koncepta, odnosno između više konceptata. Korišćenje različitih načina predstavljanja gradiva će povećati kvalitet učenja sve dece. Nastavnici mogu da prelaze sa vizuelnih na auditivne informacije, prilagođavaju prostor za izlaganje, detaljnije objašnjavaju simbole i termine, ilustruju ih koristeći više medija i naglašavaju određene modele, itd.
- Obezbediti više načina delovanja i izražavanja. Deca se razlikuju po načinu na koji pokazuju svoje znanje. Na primer, deca sa smetnjama u govoru više vole da pokažu svoje znanje kroz pisane testove nego usmeno. Sva deca koriste različite stilove izražavanja tokom procesa učenja. Nastavnici npr. mogu

da koriste uređaje i sredstva koja pomažu u alternativnoj komunikaciji, da podstiču decu da isprobaju različite načine komunikacije i izražavanja i da im omoguće da izraze ono što su naučili na različite načine (pisanim putem, usmeno, crtežima, itd) u različitim trenucima.

- Obezbediti više načina uključivanja. Deca imaju različitu motivaciju za učenje. Neka deca možda više vole novitete i spontanost, dok upravo to može uplašiti drugu decu koja možda više vole strukturu i rutinu. Neka deca više vole da rade individualno, dok druga vole rad u grupi. Nastavnici mogu da ponude izbor i autonomiju, umanje pretnje i ometanja u najvećoj mogućoj meri, olakšaju uklapanje i razviju samovrednovanje i refleksivno razmišljanje.

Za više informacija o Univerzalnom dizajnu za učenje, videti Priručnik 11.

Kooperativno (saradničko) učenje

Kooperativnim učenjem, učenici dele odgovornosti i materijale u radu kako bi ispunili zajedničke ciljeve. Grupni saradnički rad može biti veoma koristan kod dece za bolje razumevanje koncepata i stvaranje pozitivnih stavova prema radu i drugima. Kada se dobro primeni, grupni rad omogućava nastavnicima da provedu više vremena sa pojedincima i malim grupama.²¹

Postoji mnogo različitih pristupa kooperativnom učenju i grupnom radu. Važno je da nastavnici razmisle o tome kako dele decu u grupe. Da bi se obezbedila delotvornost grupnog rada u inkluzivnim odeljenjima, posebno kada su uključena i deca sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, najbolje je izbegavati grupisanje dece na osnovu nivoa njihovih mogućnosti. Stavljanjem sve dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u jednu grupu vrši se stigmatizacija, a deci se pruža veoma malo mogućnosti za saradnju i učenje. Međutim, stvaranjem grupa dece različitih profila, svi dobijaju puno prilika za učenje.²²

Nastavnici moraju da stvore okruženje u kom deca osećaju da su cenjena, dobijaju podršku za preuzimanje inicijative, i kom doprinose celoj grupi. Grupni rad se mora pažljivo isplanirati kako bi se obezbedilo da data aktivnost bude korisna za sve, a nastavnici treba da budu sve vreme na raspolaganju tokom trajanja zadatka kako bi pružili podršku gde je ona potrebna. Deca će morati da nauče i vežbaju veštine koje čine grupni rad uspešnim (razumevanje zadatka, podela dužnosti i materijala, čekanje na svoj red, uvažavanje doprinosa drugih iz grupe, izražavanje ideja, aktivno slušanje, itd).

Svako dete ima svoju ulogu. Postarajte se da se te uloge rotiraju i da npr. svako dete ponekad bude vođa tima. Važno je i da deca sa smetnjama u razvoju i invaliditetom dobijaju relevantne i ključne uloge u grupnom radu. Pre nego što se počne sa grupnim radom, često je neophodno da se, uz uključivanje sve dece, uspostave osnovna pravila rada.²³

Kako bi bio smislen, grupni rad mora biti više od toga da deca pojedinačno obavljaju svoje dužnosti i pomažu drugima kada je to potrebno. Najzanimljivije iskustvo učenja potiče iz situacija u kojima deca zavise jedna od drugih i moraju da sarađuju kako bi obavili zadatak. Različiti oblici međusobne zavisnosti tokom grupnog rada uključuju:²⁴

- Međusobna zavisnost u pogledu cilja: cela grupa ima jedan cilj.
- Međusobna zavisnost u pogledu nagrade: cela grupa dobija priznanje za postizanje datog cilja.
- Međusobna zavisnost u pogledu resursa: svako dete ima različite resurse (materijali i znanje) koji moraju da se iskombinuju kako bi se ispunio zadatak.

- Međusobna zavisnost u pogledu uloga: svako dete ima različitu ulogu neophodnu u grupi kako bi se završio zadatak (neko prati vreme dato za obavljanje zadatka, neko izveštava, itd).

Privlačna i pristupačna okruženja za učenje

Okruženje u odeljenju i školi može pružiti podršku učenju i nastavi koja je usmerena na dete. Kada su mesta za učenje napravljena po meri deteta, ona su tada prijatna i bezbedna za svu decu, a omogućavaju i jednako učešće svih učenika usmeravajući ih na samootkrivanje.²⁵

Iako je važno napraviti mesto za učenje koje je privlačno i pristupačno za sve, to nije krajnji cilj, već više sredstvo za primenu obrazovnih pristupa usmerenih na dete, u kojima se poštuje i ispunjava pravo sve dece na pristup kvalitetnom obrazovanju.

Neke karakteristike mesta za učenje koja su po meri deteta uključuju:²⁶

- **Fizički prostor** obezbeđuje da se sva deca slobodno kreću u učionici i školi, da rade pojedinačno i u grupama i da pristupe obrazovnim materijalima po potrebi.
- **Kutak za učenje:** postavite različite kutke za učenje u svom razredu u kojima deca mogu da uče samostalno ili u manjim grupama kroz samoorganizovano učenje. U svakom kutku se daju materijali i uputstva. Takav kutak pruža učenicima priliku da obogate znanje koje su prethodno stekli, da vežbaju nove veštine i istražuju nove koncepte. Učenici mogu da učestvuju u planiranju, organizovanju i vođenju kutaka za učenje. To može ojačati vezu između kuće i škole.
- **Prostor za izlaganje:** postavite tablu u učionici na kojoj možete izlagati radove (sve) dece i postavljati povratne informacije u vezi sa aktivnostima koje su obavljali. Često menjajte sadržaj na toj tabli i koristite je kao pomagalo u nastavi.
- **Odeljenska biblioteka** je veoma korisna u nastavi i pomaže deci da nauče koncepte, razviju svoj jezik i razumeju poruke. Knjige iz zajednice ili knjige koje naprave deca mogu biti podjednako učinkovite kao i skupe knjige za decu.

Ocenjivanje

Nastavnici žele da znaju u različitim trenucima tokom nastave, sedmice, polugodišta ili godine šta su njihovi učenici naučili i kako mogu da primene svoje znanje, veštine i stavove. U okviru tradicionalnog načina rada, ocenjivanje je obično sumativno. Deca moraju da zapamte, često komplikovano gradivo iz nastavnog plana i programa i da jednom ili dva puta godišnje na pismenom ili usmenom testu pokažu šta su zapamtili. Ovakav pristup stvara prepreke mnogoj deci. Deca koja imaju teškoće da obrade velike količine sadržaja, kojima je potrebno više vremena da odgovore na pitanja ili imaju teškoće da ono što su naučili izraze u pisanom obliku ili usmeno, i pored toga što su naučili gradivo i stekli nove veštine i znanja, mogu takve testove loše uraditi.

Kod stalnog formativnog ocenjivanja koje se koristi u odeljenjima po meri deteta, sva deca imaju priliku da na različite načine pokažu šta su naučila, u skladu sa različitim modelima učenja. Stalno ocenjivanje pruža nastavniku povratne informacije zahvaljujući kojima on u svakom trenutku može da prilagodi svoje časove kako bi osigurao da sva deca razumeju šta se dešava, a deca, s druge strane, mogu da saznaju kako da ostvare napredak. Ono pomaže da roditelji redovno budu obavešteni o prednostima i slabim tačkama njihove dece, kako bi mogli da budu uključeni u proces učenja njihove dece tokom školske godine. U okviru ovakvog pristupa ocenjuje se naučeno, odnosno ocenjivanje je u službi učenja i obrazovnog procesa tako što podstiče učenje i usmerava nastavnike.²⁷

Tehnike formativnog ocenjivanja mogu da uključuju:²⁸

- Opservacije i vođenje evidencija o tim opservacijama koje predstavljaju činjenične, kritički neutralne beleške o aktivnostima dece.
- Postavljanje otvorenih pitanja tokom aktivnosti kako bi se ocenila sposobnost dece da se izraze verbalno i kako biste saznali zašto se deca ponašaju na određen način.
- Testovi u svrhu detaljne analize onoga šta deca već znaju i mogu da urade kako bi se pružile prilike za učenje sa razumevanjem.
- Portfolio za učenike. Portfolio uključuje uzorke detetovog rada (pisani uzorci – eseji, priče i izveštaji; ilustracije – crteži, mape, dijagrami i matematičke vežbanke, itd.) Mogu se beležiti i vannastavne aktivnosti dece, kao što je preuzimanje odgovornosti u odeljenskoj zajednici. Portfoliji pokazuju šta je dete naučilo i kako je dete to naučilo. On je usmeren na postignuća, a ne na neuspehe. Dete može da bude uključeno u ocenjivanje preko portfolija tako što će, npr. odlučiti šta da se beleži u njega. Portfolio se može koristiti za procenu napretka deteta u određenom vremenskom periodu (umesto da se rezultati dece međusobno upoređuju). Portfolio služi kao osnova razgovora sa decom i njihovim roditeljima o napretku koji su ostvarili u učenju.
- Priče o učenju: ovaj oblik narativne procene uključuje pisanu dokumentaciju i slike učenja deteta. One nisu usmerene na greške ili slabosti. Time se prepoznaje da se učenje odvija kroz jedinstvenu interakciju deteta sa svetom. Roditelji i deca su obično uključeni u dokumentovanje učenja deteta.
- Kvizovi, liste provere, školski testovi, dnevници učenja i konferencije, itd.

Povratne informacije su ključni deo formativnog ocenjivanja. One motivišu decu, obaveštavaju ih o tome kako napreduju i pokazuju im kako da se poprave. Ali, nastavnici moraju da budu pažljivi u vezi sa tim kako ocenjuju decu i daju im povratne informacije, naročito u inkluzivnim odeljenjima. Deci sa smetnjama u učenju se često ne postavljaju direktna pitanja na času kako ih ne bismo osramotili i prekidali tok časa, ali to dovodi do toga da deca sa smetnjama u razvoju i invaliditetom duži vremenski period nemaju nikakve povratne informacije. Stoga nastavnici moraju pronaći način na koji mogu da uključe svu decu u ocenjivanje i pružanje povratnih informacija. Povratne informacije mogu da daju nastavnici, vršnjaci, roditelji i sama deca.²⁹

Razlike između sumativnog i formativnog ocenjivanja:³⁰

Sumativno ocenjivanje	Formativno ocenjivanje
Procena učinka deteta	Procena napretka deteta
Na kraju modula ili kursa	Tokom modula ili kursa
Dati konačni sud o tome šta je dete postiglo	Obezbediti priliku za unapređenje procesa učenja

Aktivnost

Pogledajte ovaj video snimak sa primerima strategija formativnog ocenjivanja:

<https://www.youtube.com/watch?v=ab4hblsOonU>

Pitanja za razmišljanje:

- Kako su se ključna načela obrazovanja usmerenog na dete odrazila na ove strategije formativnog ocenjivanja?
- U datom video snimku, kako primena formativnog ocenjivanja unapređuje kvalitet obrazovanja?
- Zašto formativno ocenjivanje pruža više prilika za decu sa smetnjama u razvoju i invaliditetom da pokažu šta su naučili nego sumativno ocenjivanje?

Promena uloga nastavnika

U tradicionalnim obrazovnim okruženjima, nastavnik ima jasnu ulogu: on/ona pruža deci informacije. Prilikom primene pristupa koji je više usmeren na dete, uloga nastavnika se menja. Nastavnik više nema utvrđenu ulogu, već se prilagođava situaciji. Neke od mogućih uloga nastavnika na časovima usmerenim na dete uključuju:³¹

- **Facilitator:** pruža odgovarajuće prilike za učenje i podstiče decu da iznose ideje na konstruktivan način.
- **Rukovodilac:** planira i usmerava razgovore kako bi obezbedio da sva deca mogu da daju svoj doprinos.
- **Posmatrač:** posmatra decu dok rade sama, u grupama i dok se igraju. Ovo mu pomaže da ih bolje razume i osmisli bolje aktivnosti učenja.
- **Učenik:** analizira časove i načine na koje može da ih učini svrsishodnijim.

Razvoj inkluzivnih kultura

Inkluzivno obrazovanje je više od uključivanja dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u redovne škole; ono je više od prilagođavanja same učionice; ono je čak više i od promene pedagogije. Inkluzivne škole dele kulturu inkluzije koja utiče na to kako škola funkcioniše, kako se kreiraju i sprovode politike, rešavaju problemi, podržavaju nastavnici i uključuje zajednica.³²

Zajedničke karakteristike kultura inkluzivnih škola uključuju:³³

- Uviđanje da razlike među učenicima i zaposlenima predstavljaju resurse.
- Organizacija rada koja podržava timski rad zaposlenih.
- Saradnički, interaktivni odnos između zaposlenih i dece, usmeren na rešavanje problema.
- Refleksivan stav koji dovodi do promena programa i strategija zaposlenih u školi.
- Rukovođenje koje zajedno obavljaju i dele formalni rukovodioci i zaposleni.
- Spremnost da se bore da zadrže inkluzivne prakse.
- Razumevanje socijalne/političke prirode inkluzije.
- Upotreba jezika i simbola za predstavljanje standarda rada i širenje posvećenosti preko škole u zajednicu.
- Usmerenost na učenike umesto na gradivo prilikom planiranja nastavnih aktivnosti i aktivnosti učenja.
- Beskompromisna posvećenost i verovanje u inkluzivno obrazovanje.

Strategije za razvoj inkluzivnih kultura u školama:³⁴

- Preneti nacionalne politike inkluzivnog obrazovanja u politike škole.³⁵ Te politike škole bi trebalo da uključuju posvećenost borbi protiv diskriminacije i posvećenost inkluziji, razvoju školskog okvira po meri deteta, samovrednovanje škole i razvojne planove škole.
- Obezbediti da se takve politike ogledaju u svim aspektima života škole: izvođenju nastave na času i odnosima u učionici, sastancima nastavnika i rukovodstva, nadzoru nastavnika, školskim ekskurzijama, ponašanju u dvorištu, raspodeli finansijskih sredstava i u svakoj situaciji kada se komunicira sa lokalnom zajednicom ili širom javnošću.
- Uključiti udruženja prosvetnih radnika, školske odbore, udruženja roditelja i nastavnika i druge funkcionalne grupe za podršku školama, u programe sa ciljem širenja njihovih znanja i shvatanja o smetnjama u razvoju i invaliditetu.
- Zaustaviti segregaciju u školi tako što ćete:
 - Obezbediti posvećenost inkluzivnom izvođenju nastave i podučavanju u učionici.
 - Izraditi lokalne politike za inkluzivna okruženja u učionici, uključivši i škole, nastavnike, opštinske vlasti, rukovodioce škole, roditelje i decu, kao i druge zainteresovane strane.
 - Pružiti podršku deci sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u redovnim odeljenjima.
 - Redovno pratiti škole kako bi se sprečila pojava bilo formalne bilo neformalne segregacije. U taj proces bi trebalo da budu uključeni roditelji dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom kako bi sistemi bili transparentni i odgovorni prema njima i njihovoj deci.

Pitanja za razmišljanje

- Kako ključne karakteristike obrazovanja usmerenog na dete mogu pomoći nastavnicima da planiraju časove koji su u skladu sa potrebama svih učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom?
- Koje se karakteristike obrazovanja usmerenog na dete već primenjuju u vašoj zemlji?
- Kakva podrška i obuka je potrebna nastavnicima u vašoj zemlji da bi primenjivali pedagogiju usmerenu na dete?



Da biste saznali više, pročitajte sledeće:

Nastavnici često smatraju da im je korisno da se upoznaju sa novim idejama koje će im pomoći da promene svoje nastavno gradivo i školsko okruženje kako bi odgovorili na potrebe dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Zahvaljujući tim idejama, postaje im jasno da obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u redovnim odeljenjima ne zahteva složeno i stručno znanje, veštinu i materijale. Stoga osećaju da mogu da obrazuju decu sa smetnjama u razvoju i invaliditetom primenjujući pristup izvođenju nastave i učenju koji je usmeren na dete. Takve ideje se mogu pronaći u sledećim materijalima:

- *Toolkit for creating inclusive, learner-friendly environments*, <http://www.unescobkk.org/education/inclusive-education/resources/ilfe-toolkit/>
- *Manual for child-friendly schools*: http://www.unicef.org/publications/files/Child_Friendly_Schools_Manual_EN_040809.pdf
- *Teacher guide to understand and respond to children's needs in the classroom*: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001243/124394e.pdf>
- *Strategies for teachers in inclusive classes*: <http://www.cte.cornell.edu/teaching-ideas/building-inclusive-classrooms/inclusive-teaching-strategies.html>

Dodatna pitanja posle čitanja datih materijala:

- *Kako ove smernice za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom povećavaju kvalitet nastave i učenja za svu decu?*
- *Da li su neke od tih strategija skupe ili složene da bi se primenile u vašem kontekstu? Šta mislite, zašto je to tako?*
- *Koje strategije nisu skupe? Koje je lako primeniti u redovnim školama u vašem lokalnom kontekstu?*
- *Za koje strategije će nastavnicima biti potrebna dodatna podrška? Gde je mogu dobiti u vašoj zemlji?*
- *Da li su nastavni planovi i programi i procedure ocenjivanja u vašoj zemlji dovoljno fleksibilni da vam omogućavaju da unesete sve izmene koje su vam potrebne i u kojoj meri?*

IV. Inicijalno obrazovanje budućih nastavnika

Ključne tačke

- *Obrazovanje nastavnika zavisi od načina na koji je inkluzivno obrazovanje definisano. U zemljama u kojima je politika u vezi sa smetnjama u razvoju i invaliditetom zasnovana na medicinskom modelu, obrazovanje nastavnika je obično usmereno na identifikovanje dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, na uticaj smetnji u razvoju i invaliditeta na kapacitete za učenje, kao i na strategije podučavanja dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom – umesto na isticanje ljudskih vrednosti i na pedagogiju usmerenu na dete, koji bi mogli da smanje potrebu da se unose posebne izmene kako bi nastava bila prilagođena deci sa smetnjama u razvoju i invaliditetom.*
- *Integrisan pristup koji podrazumeva da svi budući nastavnici uče o inkluzivnom obrazovanju u svim segmentima svog obrazovanja daje bolje rezultate u pripremanju nastavnika za rad u inkluzivnom okruženju, nego posebni (opcion) moduli o inkluzivnom obrazovanju.*
- *Svi nastavnici moraju u potpunosti da razumeju inkluzivnu pedagogiju i njene osnovne vrednosti. Takođe, moraju da steknu osnovno razumevanje različitih grupa smetnji i kako da vrše prilagođavanja kako bi obezbedili da deca sa smetnjama u razvoju i invaliditetom mogu da učestvuju u redovnom obrazovanju zasnovanom na inkluzivnim načelima.*
- *Najbolje bi bilo da profesori/mentori koji obrazuju buduće nastavnike imaju lično iskustvo u inkluzivnom obrazovanju, pedagoškoj praksi usmerenoj na dete, kao i samorefleksiju u svojim obrazovnim pristupima.*
- *Potrebno je da studenti – budući nastavnici imaju priliku za sticanje iskustva u uspešnim inkluzivnim školama gde mogu da uče od iskusnih nastavnika koji izvode obrazovno-vaspitni rad u inkluzivnom okruženju i koji predstavljaju model delotvorne prakse.*
- *Osobe sa invaliditetom treba da budu uključene u inicijalno obrazovanje nastavnika.*

Često inicijalno obrazovanje nastavnika nastavnicima ne pruži potrebno samopouzdanje, niti veštine i znanja potrebna kako bi podržali obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u redovnim odeljenjima. Izostanak podrške svim nastavnicima da izađu u susret potrebama svih učenika jedan je od glavnih razloga zašto mnogo dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom još uvek ne pohađa školu, zašto je visoka stopa ranog osipanja iz obrazovanja i zašto je mnogo dece isključeno iz učenja unutar škole. Svim nastavnicima je potrebno odgovarajuće **inicijalno obrazovanje**, podrška na radnom mestu i stalni profesionalni razvoj u oblasti inkluzivnog obrazovanja.³⁶ Nastavnici koji su se obrazovali za inkluzivno obrazovanje mogu da prepoznaju i cene raznovrsnost među učenicima i imaju pozitivniji stav prema uključivanju dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u redovne škole.³⁷

Razumevanje inkluzivnog obrazovanja

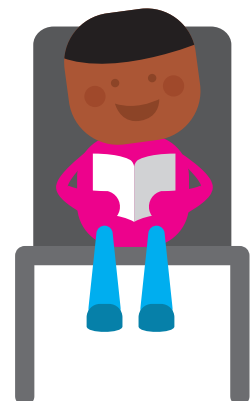
Postoji puno različitih definicija inkluzivnog obrazovanja. Razumevanje toga šta je inkluzivno obrazovanje ne razlikuje se samo od zemlje do zemlje, već se razlikuje i unutar jedne zemlje, od nivoa politike do nivoa prakse. Važno je razmotriti kako se inkluzivno obrazovanje shvata u obrazovanju nastavnika jer to shvatanje utiče na njegovu primenu.

Većina međunarodnih konvencija, sporazuma i ciljeva u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem zasnovana je na poštovanju ljudskih prava, kao i **socijalnom modelu odnosa prema osobama sa smetnjama u razvoju i invaliditetom** (vidi Priručnik 3, Zakonodavstvo i politike u oblasti inkluzivnog obrazovanja za više informacija o pristupu inkluzivnom obrazovanju koji se zasniva na **poštovanju ljudskih prava osoba sa smetnjama u razvoju i invaliditetom**). Čak i u zemljama u kojima su nacionalne politike o inkluzivnom obrazovanju zasnovane na ovim međunarodnim konvencijama, i gde se primenjuje socijalni model odnosa prema osobama sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, obrazovanje nastavnika za inkluzivno obrazovanje često je zasnovano na medicinskom modelu odnosa prema osobama sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Uglavnom se obrazovanje nastavnika za inkluzivnu praksu svodi na svest o posebnim potrebama, prepoznavanje dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, svest o uticaju smetnji u razvoju i invaliditeta na kapacitete dece za učenje i na strategije obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, a ne na opštu filozofiju i osnovne vrednosti.³⁸ Medicinski model i nalaženje „problema“ u samom detetu smatraju se izrazito diskriminatornim jer dovode do segregacije ili pokušaja da se „normalizuju“ deca sa smetnjama u razvoju i invaliditetom (integrisano obrazovanje). Opstajanje ovog medicinskog modela odnosa prema osobama sa invaliditetom u obrazovanju nastavnika usporava ili čak sprečava potpuno sprovođenje inkluzivnog obrazovanja.

Idealno bi bilo kada bi kreatori politike i profesori/mentori koji obrazuju nastavnike razumeli da:³⁹

- Inkluzivno obrazovanje predstavlja „proces u kojem se uzima u obzir i odgovara na različitost potreba svih učenika povećanjem učešća u učenju, kulturama i zajednicama i smanjenjem isključenosti unutar i izvan sistema obrazovanja (za dodatni materijal o definiciji inkluzivnog obrazovanja, vidi Priručnik 1).
- Inkluzivno obrazovanje jeste dinamičan proces koji zahteva stalnu podršku i profesionalni razvoj nastavnika. To podrazumeva da se, unutar cele školske zajednice, stalno vrši proces sagledavanja i samovrednovanja prepreka sa kojima se deca mogu susresti u pristupanju kvalitetnom obrazovanju i načina na koje se te prepreke mogu ukloniti.
- Inkluzivno obrazovanje se odnosi na sve aspekte obrazovanja (nastavni plan i program i kreiranje materijala, ocenjivanje, infrastrukturu škole, upravljanje podacima i informacijama o obrazovanju, itd) To nije neki odvojen projekat, već filozofija na kojoj se zasniva celokupan obrazovni sistem. Za inkluzivno obrazovanje odgovorni su svi učesnici u obrazovnom sistemu, a ne samo stručni saradnici ili stručnjaci.
- Kreatori politike, profesori/mentori koji obrazuju nastavnike i nastavnici treba da prihvate vrednosti i prakse koje podržavaju sve učenike, da imaju veštine i znanje da odgovore na različite potrebe dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom.
- Inkluzivno obrazovanje je povezano sa drugim resorima, npr. sa resorima zdravstvene zaštite, sanitarnim sektorom, resorom saobraćaja i pravosuđem. Ovakav međuresorni pristup je od posebne važnosti u ranim godinama obrazovanja.
- Mora postojati eksplicitna obaveza obrazovanja i zapošljavanja nastavnika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom.
- Obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika predstavlja kontinuiran proces koji zahteva ulaganja i jasan finansijski plan.

Pogledati i Priručnik 3, *Zakonodavstvo i politike u oblasti inkluzivnog obrazovanja*, kao dodatnu literaturu za čitanje o razvoju politike u oblasti inkluzivnog obrazovanja.



Pitanja za razmišljanje

- Kako je inkluzivno obrazovanje definisano u obrazovnim politikama vaše zemlje?
- Da li se to odražava na obrazovanje nastavnika?
- Kako obrazovanje nastavnika u vašoj zemlji olakšava ili otežava sprovođenje inkluzivnog obrazovanja?

Modeli obrazovanja budućih nastavnika

Postoje dva pristupa u pripremi budućih nastavnika za rad u inkluzivnom okruženju:

- Posebni moduli.
- Integrisan pristup.

U mnogim zemljama, budući nastavnici uče o inkluzivnom obrazovanju kroz posebne module ili kurseve. Ti moduli, koji se često nazivaju „specijalno obrazovanje“ su često izborni i vremenski ograničeni. Pošto ti moduli nisu obavezni za sve studente, mnogi propuste priliku da se pripreme za izvođenje obrazovno-vaspitnog rada u inkluzivnom okruženju. Takođe, posebni moduli mogu da odaju utisak da je inkluzivno obrazovanje drugačije od „normalnog“ obrazovanja i da nije odgovornost svih nastavnika. To podstiče ideju da inkluzivno obrazovanje zahteva posebnu oblast stručnosti.

U *integrisanom* ili *sveobuhvatnom* modelu, inkluzivno obrazovanje je deo obrazovanja svih nastavnika i na njemu se insistira u svakom elementu inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika. Primena integrisanog pristupa povećava verovatnoću da će nastavnici razviti inkluzivne vrednosti i stavove i da će se osećati odgovornima za svu decu.⁴⁰ Mnogi su saglasni u tome da je primena pedagogije usmerene na dete i uzimanje u obzir potreba dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u redovnom obrazovanju od koristi za svu decu. Dakle, uvođenje inkluzivnog obrazovanja za sve buduće nastavnike, kroz obavezne predmete, uticaće na povećanje kvaliteta obrazovanja za svu decu.⁴¹

Pitanja za razmišljanje

- Kako je organizovano inicijalno obrazovanje nastavnika u vašoj zemlji?
- Kako takvo obrazovanje olakšava ili otežava sprovođenje inkluzivnog obrazovanja?

Sadržaj inicijalnog obrazovanja nastavnika

Prethodno je bilo reći o tome koje veštine, znanja i stavove svi nastavnici treba da steknu kako bi mogli da realizuju obrazovno-vaspitni rad u inkluzivnom okruženju.

U mnogim predmetima o inkluzivnom obrazovanju zastupljena je teza da je problem u detetu. Uči se o različitim smetnjama, medicinskim uzrocima smetnji, identifikovanju dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i o posebnim izmenama koje treba uneti kako bi se nastava prilagodila deci sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Često se nedovoljno posvećuje faktorima u okruženju koji predstavljaju prepreke obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i uopšte primeni pedagogije usmerene na dete, što može smanjiti potrebu da se unose posebne izmene prilagođene deci sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Ovakav pristup, zasnovan na medicinskom modelu odnosa prema osobama sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, često u praksi dovodi do modela podrške koja se pruža pojedincima. Prave se individualni obrazovni planovi koji sadrže obrazovne ciljeve za pojedince, kao i izmene koje je potrebno izvršiti kako bi se nastava prilagodila pojedincu. Okruženje u kom se uči i izvodi nastava, u celini, ne dovodi se u pitanje. Tako se propuštaju prilike da se unesu strukturalne promene i poveća kvalitet obrazovanja za svu decu.

S druge strane, sveobuhvatni pristupi na osnovu kojih se budući nastavnici obrazuju u oblasti pedagogije usmerene na dete, škole po meri deteta i obrazovanja za sve često ne uzimaju u obzir decu sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, pa se time može učvrstiti pogrešno shvatanje da postoji potreba za specijalnim pedagoškim pristupima. Nastavnici mogu osećati da su pretrpani poslom i sumnjati u svoje mogućnosti da obrazuju decu sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u okviru redovnih časova. Mnogi nastavnici veruju da mogu obrazovati samo decu sa blagim ili umerenim smetnjama u razvoju i invaliditetom, dok bi oni sa ozbiljnijim ili složenijim smetnjama u razvoju i invaliditetom trebalo da pohađaju odvojene škole za decu sa smetnjama u razvoju i invaliditetom.

Svi nastavnici moraju u potpunosti da razumeju inkluzivnu pedagogiju, da budu sposobni da stvaraju inkluzivna okruženja i da usvoje inkluzivne vrednosti. Svi nastavnici takođe moraju da steknu osnovno razumevanje različitih grupa smetnji i da nauče kako da se prilagode da bi obezbedili da deca sa smetnjama u razvoju i invaliditetom mogu da učestvuju u redovnom obrazovanju zasnovanom na inkluzivnim načelima.⁴²

Ključne komponente u obrazovanju nastavnika koji izvode nastavu i podučavaju u inkluzivnom okruženju:⁴³

- prepoznavanje dodatnih obrazovnih potreba dece i prepreka na času, u školi i zajednici, koje mogu da utiču na prisustvo, učešće i rezultate koje deca ostvaruju;
- inovativni načini pružanja podrške svoj deci u učenju i njihovom učešću u svim školskim aktivnostima i aktivnostima zajednice;
- kako sarađivati sa kolegama, roditeljima i pripadnicima zajednice;
- gde pronaći dodatnu podršku/resurse kada je to potrebno.

Praksa je suštinski deo inicijalnog obrazovanja nastavnika. I budućim nastavnicima i nastavnicima pripravnici potrebno je više prilika da vežbaju veštine za inkluzivnu praksu i obrazovanje usmereno na dete, i to kroz situacione časove, model časove a naročito posmatranjem i praksom u inkluzivnim školama.

Pitanja za razmišljanje

- Šta je glavni sadržaj inicijalnog obrazovanja nastavnika u oblasti inkluzivnog obrazovanja u vašoj zemlji?
- Kakvo je ono u odnosu na nacionalne i međunarodne definicije inkluzivnog obrazovanja?
- Da li se takvim obrazovanjem svi nastavnici u potrebnoj meri pripreme za rad u inkluzivnom okruženju?

Profesori/mentori koji obrazuju buduće nastavnike

Mnogi nastavnici pokazuju potrebu da steknu iskustvo i imaju praksu u skladu sa pedagogijom usmerenom na dete.⁴⁴ Međutim, većina predmeta u okviru inicijalnog obrazovanja nastavnika zasnovana je na predavanjima i usmerena više na ovladavanje znanjima nego na razvoj veština, vrednosti i stavova. Takva nastava nudi malo ili nimalo prilika da studenti vežbaju svoje veštine u redovnim školama.

Mnogi profesori/mentori koji obrazuju buduće nastavnike i sami imaju malo iskustva u inovativnim nastavnim metodama ili u obrazovno-vaspitnom radu u inkluzivnom okruženju. Njima je teško da u potpunosti pripreme buduće nastavnike za rad u inkluzivnim školama. Potrebno je obezbediti podršku

profesorima/mentorima koji obrazuju buduće nastavnike kako bi oni razvili samokritičke veštine i preispitali svoja verovanja, vrednosti, kulturu i stavove prema inkluziji i smetnjama u razvoju i invaliditetu. Oni na svojim časovima treba da postanu model nastavnika koji izvodi obrazovno-vaspitni rad u inkluzivnom okruženju. Samorefleksija je važna kako za profesore/mentore koji obrazuju buduće nastavnike, tako i za studente. Ono što budući nastavnici nauče od stručnjaka na (teoretskim) predavanjima često se ne sprovodi u praksi, osim ako nastavnici imaju veštinu da dublje razmotre gradivo i razviju šire razumevanje koncepata i načina na koje mogu da ih povežu sa svojim specifičnim kontekstom.

Pitanja za razmišljanje

- Ko su profesori/mentori koji realizuju inicijalno obrazovanje nastavnika u vašoj zemlji?
- Kakvo iskustvo oni imaju u inkluzivnom obrazovanju?
- Kako to utiče na obrazovanje budućih nastavnika u vašoj zemlji?
- Da li inicijalno obrazovanje u vašoj zemlji uključuje i obrazovanje za strategije realizacije obrazovno-vaspitnog rada usmerenog na dete?

Uključivanje osoba sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u inicijalno obrazovanje nastavnika

Inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika mora biti isplanirano u saradnji sa različitim zainteresovanim stranama. S obzirom na to da često nedostaje praktično iskustvo u inkluzivnom obrazovanju i u radu sa decom sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, važno je da osobe sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, kao i njihove organizacije budu uključene.

Nekoliko ideja o tome kako je moguće uključiti osobe sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i/ili organizacija osoba sa invaliditetom u inicijalno obrazovanje nastavnika:⁴⁵

- Uključite osobe sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u političke rasprave o strategijama obrazovanja, obrazovanju budućih nastavnika i izradi nastavnog plana i programa, itd.

- Postarajte se da obrazujete i zaposlite nastavnike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom.
- U inicijalno obrazovanje budućih nastavnika uključite gostujuće predavače iz različitih grupa zainteresovanih strana (među kojima su i osobe sa smetnjama u razvoju i invaliditetom).
- Obezbedite prilike budućim nastavnicima da imaju praksu u inkluzivnim školama ili na događajima u kojima učestvuju osobe sa smetnjama u razvoju i invaliditetom.
- Omogućite osobama sa smetnjama u razvoju i invaliditetom da budu uključene u organe upravljanja u školi, roditeljske odbore i/ili odbore zajednice.

Pitanja za razmišljanje

- Kako su osobe sa smetnjama u razvoju i invaliditetom uključene u inicijalno obrazovanje nastavnika u vašoj zemlji?
- U kojoj meri je inicijalno obrazovanje nastavnika u vašoj zemlji dostupno osobama sa smetnjama u razvoju i invaliditetom?
- Na kakve prepreke osoba sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u vašoj zemlji može naići ukoliko želi da postane nastavnik?

Da biste saznali više, pročitajte sledeće:

- *Literature review on teacher education for children with disabilities:*
http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Teacher_education_for_children_disabilities_litreview.pdf
- *Toolkit for advocacy on inclusive teacher training:*
<http://www.unescobkk.org/resources/e-library/publications/article/promoting-inclusive-teacher-education/>

V. Podrška nastavnicima na radnom mestu

Ključne tačke

- *Model stručnog usavršavanja nastavnika koje se odvija u školi delotvorniji je od kaskadnog modela usavršavanja, jer afirmiše ideju da su svi nastavnici odgovorni za obrazovanje sve dece. Model stručnog usavršavanja nastavnika koje se odvija u školi stvara prilike za praktično i direktno učenje sticanjem iskustva.*
- *Aktivno učenje i refleksivna praksa podstiču sve uspešne aktivnosti razvoja nastavnika. Nastavnici moraju da budu u mogućnosti da jasno povežu nove teorije i ideje koje im se predstavljaju, i da, u skladu sa datim vremenom, prostorom i podrškom, počnu da primenjuju naučeno u svom radu u učionici. Takođe, moraju da imaju mogućnost da o svojim iskustvima razgovaraju sa mentorima i da ih dele sa kolegama kako bi bolje utvrdili naučeno.*
- *Razvoj nastavnika predstavlja kontinuiran proces, koji se odvija paralelno sa razvojem politike, i trebalo bi da podrazumeva odvajanje odgovarajućih finansijskih sredstava kako bi se obezbedilo da nastavnici zaista i primene ono što su naučili.*
- *Stručno usavršavanje nastavnika bi trebalo da bude usklađeno sa inicijalnim obrazovanjem nastavnika i nacionalnim politikama i strategijama obrazovanja.*
- *Nastavnicima je potrebna praktična podrška kako bi sprovodili inkluzivno obrazovanje. To se može obezbediti razvojem zajednica prakse među nastavnicima, podrške i podučavanja koje pružaju kolege, uključivanjem roditelja i zajednice, međusobnom podrškom dece i razvojem centara za stručne saradnike i resurse.*
- *Uvođenje dodatne podrške u učionicu (stručni saradnici, volonteri, roditelji, itd) može biti dragoceno, ali se mora pažljivo planirati. Nastavnici kao asistenti ili volonteri mogu da povećaju stigmju prema deci sa smetnjama u razvoju i invaliditetom koji bi tako mogli da zavise od asistenta i da osećaju manju potrebu da grade odnos sa svojim vršnjacima. Takođe, to bi moglo da prikrije teškoće sa kojima se deca sa smetnjama u razvoju i invaliditetom suočavaju tokom svog procesa učenja i da smanji prilike za nastavnike da izvrše prilagođavanja od kojih bi sva deca imala koristi.*

Stručno usavršavanje nastavnika

Svim nastavnicima je neophodno stalno, visokokvalitetno stručno usavršavanje u oblasti inkluzivnog obrazovanja. U mnogim zemljama, stručno usavršavanje nastavnika u oblasti inkluzivnog obrazovanja obezbeđuju nevladine organizacije ili programi koje finansiraju donatori. Kaskadni model je veoma popularan pristup u ovim programima. U okviru kaskadnog modela, jedna osnovna grupa nastavnika se obučava da obučava druge nastavnike, koji zatim vrše obuku drugih nastavnika. Kaskadni model ima potencijal da dopre do velike grupe nastavnika u kratkom vremenskom periodu uz relativno skromne resurse. Ovakav pristup je s pravom strogo kritikovan poslednjih godina zbog toga što ni na koji način ne utiče na promenu ponašanja nastavnika u učionici. Uspeh kaskadnog modela umnogome zavisi od veština trenera koji obučavaju prvu, osnovnu grupu nastavnika. Ključna poruka prvobitne obuke se može zagubiti u ovakvom procesu. Nastavnici koji obučavaju svoje kolege obično nemaju detaljno znanje i iskustvo da odgovore na pitanja i daju primere iz stvarnog života. Kaskadna obuka obično zanemaruje osnovna načela profesionalnog usavršavanja.⁴⁶

Strategije za povećanje efikasnosti obuke u skladu sa kaskadnim modelom uključuju:⁴⁷

- Grupa nastavnika koji će biti treneri u narednim obukama treba da dobiju detaljne materijale i planove časova.
- Kontinuiran profesionalni razvoj nastavnika koji će biti treneri narednih obuka.
- Podrška i savetovanje unutar škole kako bi se znanja i veštine preneli na svakodnevnu praksu u školi.
- Nastavnici bez ili sa malo iskustva imaju mentore koji su njihove kolege ili stručnjaci sa više praktičnog iskustva u inkluzivnom obrazovanju.
- Podrška kolega među nastavnicima kroz koju mogu da dele svoja iskustva u sprovođenju inkluzivnog obrazovanja.
- Praćenje procesa obuke sa centralnog nivoa i redovne posete u cilju provera.

Model stručnog usavršavanja nastavnika koje se odvija u školi je alternativa kaskadnom modelu. U okviru ovog pristupa, obuka svih relevantnih zainteresovanih strana vrši se u školi. Njime se zagovara ideja da su svi nastavnici odgovorni za obrazovanje sve dece i da svi u školi treba da dele iste inkluzivne vrednosti. Model stručnog usavršavanja nastavnika koje se odvija u školi stvara prilike za praktično i direktno učenje sticanjem iskustva. Edukatori mogu da povežu sadržaj obuke sa konkretnim kontekstom date škole, tako da se novostečene veštine odmah mogu primeniti u praksi uz podršku stručnjaka. Važno je da se izrade planovi razvoja škole i da se prati napredak nakon obuke kako bi se povećala održivost obuka koje se odvijaju u školi. Nastavnici iz različitih škola se po potrebi mogu zajedno usavršavati. To je prilika za razmenu ideja i iskustava među kolegama i za lokalne studijske posete. U sredinama u kojima postoje ograničeni resursi ili u slučajevima kada su nastavnici geografski udaljeni, *učenje na daljinu* može biti opcija.

Pored formalnih opcija usavršavanja, postoje i drugi pristupi kroz koje se mogu unaprediti veštine i stavovi nastavnika. Na primer, tu spadaju posete školama, posmatranje rada i nastave koju drže kolege, učešće na konferencijama i u mrežama nastavnika, grupe školskih klastera i neformalni monitoring.⁴⁸

Prilikom planiranja stručnog usavršavanja nastavnika u oblasti inkluzivnog obrazovanja, važno je da inicijalno obrazovanje nastavnika, stručno usavršavanje nastavnika i sveukupne strategije obrazovanja i razvoja inkluzivnog obrazovanja budu usklađeni. Malo je verovatno da će do promene doći samo zahvaljujući kratkoročnim kursevima za stručno usavršavanje nastavnika. Razvoj nastavnika je kontinuiran proces i trebalo bi da podrazumeva odvajanje finansijskih sredstava, i da se odvija zajedno sa razvojem politike kako bi se obezbedilo da nastavnici zaista i primene ono što su naučili.

Sami kursevi usavršavanja nastavnika u oblasti inkluzivnog obrazovanja mogu dovesti do pogrešnog shvatanja da je inkluzivno obrazovanje jedan odvojen projekat za stručne saradnike, a ne da dovodi do unapređenja cele škole koje utiče na sve nastavnike i aspekte školske zajednice.



Pitanja za razmišljanje

- Ko je u vašoj zemlji nadležan za stručno usavršavanje nastavnika?
- Kako je stručno usavršavanje nastavnika povezano sa inicijalnim obrazovanjem nastavnika i opštom strategijom obrazovanja?
- Koji model stručnog usavršavanja nastavnika je najpopularniji u vašoj zemlji?
- Kakva je primena naučenog znanja u svakodnevnoj praksi?
- Da li nastavnici dobijaju podršku (u smislu finansijskih sredstava, politike i kulture) za sprovođenje onoga što nauče tokom treninga o inkluzivnom obrazovanju?

Aktivnost

Zajedno sa kolegama napravite mapu svih organizacija koje su uključene u stručno usavršavanje nastavnika u vašoj zemlji.

- Da li sve te organizacije dele iste inkluzivne vrednosti i razumevanje o inkluzivnom obrazovanju?
- Koji su različiti pristupi obrazovanju i usavršavanju nastavnika na kojima različite organizacije baziraju svoje programe? Da li se aktivno učenje i refleksivna praksa smatraju suštinskim elementom programa?
- Da li postoji usklađenost između sadržaja obuke svih navedenih organizacija? Da li postoji usklađenost između inicijalnog obrazovanja nastavnika i stručnog usavršavanja nastavnika?

Podrška za nastavnike

Izvođenje obrazovno-vaspitnog rada u inkluzivnom okruženju može delovati složeno i prezahtevno. Međutim, čak i u situacijama sa najviše izazova, nastavnici mogu dobiti podršku unutar školske zajednice i mogu da razmotre sledeće izvore podrške:⁴⁹

Podrška dece

Postoji mnogo programa u kojima se deca podstiču da podržavaju jedni druge. Vršnjaci mogu značajno da utiču na pružanje podrške učešću dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u školi i zajednici. Programi vršnjačke podrške su zasnovani na pretpostavci da su deca voljna, sposobna i motivisana da pomognu jedna drugima. Kada se deca podstiču da se međusobno upoznaju i da razumeju sa kojim se izazovima neka deca suočavaju u svom školovanju, velika je verovatnoća da će prevazići svoje prvobitne strahove ili predrasude i postati vredan izvor podrške u inkluzivnim školama.

Deca mogu imati različite uloge. U programima „Krug prijatelja“, na primer, deca se podstiču da grade prijateljstva. Ti prijateljski odnosi su osnova za pružanje praktične međusobne podrške. U programu „Izrada akcionih planova“, deca su deo tima za podršku deci sa smetnjama u razvoju i invaliditetom (zajedno sa profesionalcima i članovima porodice). Deca pomažu u planiranju i sprovođenju intervencija usmerenih na povećanje učešća dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u svim školskim aktivnostima. Oni često

imaju drugačiji pogled na neku situaciju u odnosu na odrasle i predlažu kreativna rešenja. Sva deca tvrde da su im programi vršnjačke podrške bili korisni. To deci daje priliku da razviju društvene veštine i veštine rešavanja problema u neformalnom okruženju.

Podrška drugih nastavnika

Nastavnici najbolje uče jedni od drugih. Saradnja među nastavnicima je dragocena za njihov profesionalni razvoj, a služi i kao izvor dodatne podrške u sprovođenju inkluzivnog obrazovanja.

Posmatranje časa drugih kolega

Prilikom prvih koraka u realizaciji inkluzivne nastave, nastavnici se mogu osećati nesigurno. Korisno je kada neko posmatra njihove časove, posebno obraćajući pažnju na pedagošku praksu usmerenu na dete. Može biti malo nelagodno kada stručnjaci, uprava škola ili čak predstavnici organa lokalne vlasti zaduženi za obrazovanje vrše ovakva posmatranja. Često se nastavnici osećaju opuštenije i otvoreniji su za učenje kada dolazi do međusobne razmene u kojoj imaju priliku da posmatraju časove jedni drugih i razmenjuju ideje nakon toga. Posmatranje časa koje vrše kolege može biti neformalno ili čvršće strukturirano (uz sastanke, posmatranja i izveštavanje pre i posle procesa posmatranja). U svakom slučaju, važno je da se unapred postigne saglasnost oko procedura i etičkih pitanja (npr. koja je svrha posmatranja; kome se šalje izveštaj, ako se uopšte i piše; kako osigurati poštovanje i jednakost?). Nastavnici iz iste ili okolne škole mogu jedni drugima posmatrati časove. Nekim nastavnicima je prirodnije kada nastavnik koji posmatra čas aktivno učestvuje u času i istovremeno posmatra umesto da sedi pozadi, iza odeljenja.

Tutorstvo koje obavljaju kolege

Svrha tutorstva koje vrši kolega je da nastavnici jedni drugima pruže podršku. To bi trebalo da se odigrava u kolegijalnoj i prijateljskoj atmosferi, gde nema straha od procenjivanja. Obično nastavnici zajedno razmatraju izazove sa kojima se susreću na svojim časovima (npr. odgovaranje na potrebe svih učenika). Nastavnici osmišljavaju strategije o tome kako zajednički naći rešenje za te izazove i biraju partnera za sprovođenje odabranih strategija. Tutor posmatra, prikuplja dokumentaciju, postavlja pitanja i oblikuje pristupe, itd. Nakon toga, nastavnici se ponovo sastaju da razmene dokumente, razmotre strategije i podele iskustvo.

Naredna tri odeljka predstavljaju pregled načina na koje roditelji, članovi zajednice i stručni saradnici mogu da pruže podršku nastavniku koji realizuje obrazovno-vaspitni rad u inkluzivnom okruženju. U inkluzivnom obrazovanju je uobičajena praksa da se uključe odrasli/stručnjaci kako bi se obezbedilo da se izađe u susret potrebama svih učenika. Pre nego što vidimo detaljnije kako se organizuje takva vrsta podrške, prvo ćemo razmotriti neke moguće izazove sa kojima se možemo susresti uvođenjem dodatne podrške u učionicu:

- Prisustvo dodatnih odraslih osoba u učionici može da bude faktor ometanja i čak da odvlači dečiju pažnju kada pokušavaju da se koncentrišu na neki zadatak.
- Kada deca sa smetnjama u razvoju i invaliditetom dobiju podršku da bi obavila neki zadatak, nastavnik možda neće moći u potpunosti da razume prepreke sa kojima se dete suočava u praćenju časa i obavljanju tog zadatka. Time se mogu zamaskirati teškoće sa kojima se dete suočava i to može negativno uticati na rezultate učenja na duži rok jer onda nastavnik ne mora da vrši prilagođavanje nastave, nastavnog plana i programa, okruženja i drugog, u skladu sa potrebama dece. Tako se propušta prilika da se poveća kvalitet obrazovanja za svu decu.
- Nastavnici u ulozi asistenta ili volonteri mogu da povećaju stigmju prema deci sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Time se deca etiketiraju kao „posebna“.
- Deca sa smetnjama u razvoju i invaliditetom mogu postati zavisna od te dodatne odrasle osobe i osećati manju potrebu da sarađuju sa drugim učenicima u odeljenju.
- Nastavnik može da se oseća manje odgovornim za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom.

Dodatna podrška na času međutim može biti dragocena kako bi se obezbedilo da sva deca učestvuju u svim aktivnostima i dobiju najviši stepen individualne podrške u skladu sa potrebama. Pružanje dodatne podrške mora se pažljivo planirati. Važno je unapred razmotriti različite uloge koje asistenti u nastavi mogu imati i redovno procenjivati tu vrstu saradnje. Odrasli mogu imati različite uloge, u zavisnosti od potreba u učionici:

- **Lični asistent:** pruža intenzivniju podršku jednom učeniku ili maloj grupi učenika.
- **Koordinator aktivnosti:** uključuje ostatak odeljenja u aktivnosti i zadatke.
- **Pokretač:** održava tok aktivnosti rešavanjem manjih problema i obezbeđivanjem materijala kada je to potrebno.

U svakom slučaju, asistenti u nastavi treba da budu uključeni u aktivnosti usavršavanja ili izgradnje kapaciteta u oblasti inkluzivnog obrazovanja kako bi se obezbedilo da svi dele iste inkluzivne vrednosti i da se svi osećaju jednako odgovornim za obrazovanje sve dece.

Podrška roditelja

Roditelji su stručnjaci za svoju decu. Oni poznaju mogućnosti, potrebe i interesovanja svoje dece bolje od bilo koga drugog. Nastavnici koji su u redovnom kontaktu sa roditeljima mogu bolje da razumeju vezu između situacije u kući i u školi, što je važno za planiranje časova usmerenih na dete, koji će obezbediti prilike za aktivno učenje i učenje sa razumevanjem. Postoji mnogo načina na koje se nastavnici mogu povezati sa roditeljima. Neki od primera su:

- Lični kontakt, kada roditelj dovodi ili odvodi svoje dete.
- Kućne posete.
- Sveska za komunikaciju između škole i porodice.
- Školski blogovi.
- Susreti roditelja i nastavnika.

U mnogim školama postoje udruženja roditelja preko kojih roditelji pružaju podršku u planiranju, sprovođenju i evaluaciji školskih aktivnosti. Ta udruženja predstavljaju dobru platformu za razmatranje izazova sa kojima se neka deca suočavaju u pohađanju škole i učestvovanju u aktivnostima, kao i za zajedničko pronalaženje rešenja.

Uključivanje zajednice

Škole se mogu povezati sa lokalnom zajednicom kako bi dobile neophodnu podršku. Mnogi pripadnici zajednice imaju veštine i volju da daju svoj doprinos školi i povećaju kvalitet nastave i učenja za svu decu. Nastavnici mogu koristiti upitnike i sastanke zajednice kako bi se upoznali sa pripadnicima zajednice, njihovim veštinama i angažovanjima. Nekoliko ideja o načinima na koje pripadnici zajednice mogu pružiti podršku učenju za sve u školi:

- Pomoć nastavnicima da naprave pomagala za učenje koja su pristupačna za sve.
- Učiniti okruženje u učionici i u školi pristupačnim za sve.
- Obezbediti prevoz za decu sa smetnjama u razvoju i invaliditetom do i od škole.
- Pružiti volontersku podršku nastavnicima na času, kako bi oni mogli lakše da podele svoje vreme na individualni i grupni rad.

- Formirati odbor na nivou zajednice kako bi zajedno sa nastavnicima i decom razmatrali kako da se prevaziđu prepreke u učenju.
- Podržati aktivnosti prikupljanja finansijskih sredstava za kupovinu, kada je to potrebno, dodatnih pomagala za nastavu i učenje, prilagođene materijale i pomagala za decu sa smetnjom u razvoju i invaliditetom.
- Lobirati kod lokalnih organa vlasti nadležnih za oblast obrazovanja da sprovedu politike inkluzivnog obrazovanja i obezbede da se poštuje pravo na obrazovanje kao osnovno pravo svih ljudi.

Stručni saradnici i specijalni resurs centri⁵⁰

U mnogim zemljama, kreatori politike uvode promene kako bi se sa specijalnog obrazovanja prešlo na inkluzivno obrazovanje. Mnoge „specijalne škole“ se transformišu u resurs centre za inkluzivno obrazovanje kako bi se obezbedilo da resursi i stručnost ne budu pogrešno iskorišćeni. Mnogi stručni saradnici postaju nastavnici za podršku koji daju savete, pokazuju strategije izvođenja obrazovno-vaspitnog rada i pomažu školama i porodicama u sprovođenju inkluzivnog obrazovanja.

Kao što je prethodno rečeno, iako dodatna podrška stručnih saradnika i nastavnika može biti dragocena, potrebno ju je pažljivo planirati kako bi se izbegla stigmatizacija dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i ideja da je deci sa smetnjama u razvoju i invaliditetom potrebna posebna nega koju obezbeđuju stručnjaci. Isto tako, resurs centri mogu biti od velike pomoći u identifikovanju dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, pružanju ranih intervencija i pružanju resursa. Pažljivo planiranje i saradnja sa svim zainteresovanim stranama neophodni su kako bi se izbeglo da resurs centri postanu specijalne škole pod drugim imenom.

Primeri iz celog sveta ukazuju na to da su resurs centri delotvorni samo kada se resursni nastavnici obrazuju kao nastavnici za podršku inkluzivnom obrazovanju, odnosno za pružanje saveta kojima mogu da podrže redovne nastavnike kako bi oni promenili svoju praksu i postali inkluzivniji.

Pitanja za razmišljanje

- Kakvu vrstu podrške nastavnici u vašoj zemlji dobijaju za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja?
- Koliko je delotvorna ta podrška?
- Koju vrstu podrške bi bilo korisno sprovesti u vašoj zemlji? Koji resursi su potrebni za realizaciju takve podrške?

VI. Rezime

Kroz ovaj priručnik pozvani ste da razmišljate kako se nastavnici pripremaju da realizuju obrazovno-vaspitni rad u inkluzivnom okruženju i kako odgovaraju na dodatne obrazovne potrebe u redovnim školama i odeljenjima u kontekstu vašeg okruženja.

Ključne poruke u pogledu pedagogije usmerene na dete, usavršavanja i podrške nastavnicima koji izvode nastavu i podučavaju u inkluzivnom okruženju su:

- Inkluzivno obrazovanje je dinamičan proces zasnovan na inkluzivnim vrednostima. S obzirom na to da se zajednice, kulture, interesovanja, potrebe i mogućnosti dece i nastavnika stalno razvijaju, nastavnicima se ne može dati gotov paket veština i znanja koje bi oni mogli primeniti u svakom inkluzivnom odeljenju. Stoga je važno da nastavnici postanu refleksivni praktičari sposobni da analiziraju situacije u kojima se odvija nastava i učenje i da unesu promene kako bi se po potrebi prilagodili tim situacijama.
- Inkluzivno obrazovanje podrazumeva izmene i modifikacije sadržaja, pristupa, struktura i strategija, sa zajedničkom vizijom koja se odnosi na svu decu odgovarajućeg uzrasta. Država je odgovorna za obrazovanje sve dece.
- Na svim nivoima, zainteresovane strane u oblasti obrazovanja treba da shvate da je inkluzivno obrazovanje odgovornost svih. Ono predstavlja multidisciplinarno pitanje koje je potrebno uzeti u obzir prilikom izrade strategija i politika obrazovanja, nastavnih planova i programa i materijala, prilikom ocenjivanja, izgradnje školske infrastrukture i upravljanja podacima i informacijama o obrazovanju, itd.
- Svi učenici imaju potrebe koje su zajedničke za sve i potrebe koje su jedinstvene za svakog od njih. Nemoguće je izdvojiti obrazovne potrebe zajedničke specifičnoj grupi dece pa stoga nije moguće ni identifikovati specijalnu pedagogiju ili strategiju izvođenja nastave i podučavanja koja bi se u inkluzivnim okruženjima primenjivala na nastavu za decu sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Nastavnici koriste iste obrazovne pristupe kao i kod druge dece, s višim ili nižim stepenom intenziteta.
- Pedagogija usmerena na dete omogućava nastavnicima da odgovore na obrazovne potrebe sve dece, uključujući decu sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Ključni elementi pedagogije usmerene na dete obuhvataju svrsishodne prilike za učenje, uzimanje u obzir više modela učenja, uspostavljanje kooperativnog učenja, stvaranje atraktivnih okruženja za učenje i primena kontinuiranog ocenjivanja.
- Integrisan pristup u inicijalnom obrazovanju nastavnika, u kome je inkluzivno obrazovanje obavezan deo obrazovanja svih nastavnika i na kome se insistira u svakom elementu inicijalnog obrazovanja, daje bolje rezultate nego posebni moduli o inkluzivnom obrazovanju.
- Obrazovanje nastavnika bi trebalo da obezbedi da svi nastavnici u potpunosti razumeju inkluzivnu pedagogiju i steknu osnovno razumevanje različitih grupa smetnji i nauče kako da se prilagode da bi obezbedili da deca sa smetnjama u razvoju i invaliditetom učestvuju u redovnom obrazovanju zasnovanom na inkluzivnim načelima.
- Najbolje bi bilo da profesori/mentori koji obrazuju buduće nastavnike imaju lično iskustvo u inkluzivnom obrazovanju i da oni predstave model pedagogije usmerene na dete dok izvode nastavu.
- Potrebno je biti oprezan prilikom sprovođenja kaskadnih modela stručnog usavršavanja nastavnika. Modeli stručnog usavršavanja nastavnika koje se odvija u školi delotvorniji su jer podržavaju ideju da

Rečnik pojmova

Inkluzivno obrazovanje je „proces u kojem se uzima u obzir i odgovara na različitost potreba svih učenika putem povećanja učešća u učenju, kulturama i zajednicama i smanjenja isključenosti iz i u okviru sistema obrazovanja. Inkluzivno obrazovanje podrazumeva izmene i modifikacije sadržaja, pristupa, struktura i strategija, sa zajedničkom vizijom koja obuhvata svu decu odgovarajućeg uzrasta i uverenjem da država ima odgovornost da obrazuje svu decu.“ (videti Priručnik 1).

Resurs centri za inkluzivno obrazovanje ovaj termin može imati različita značenja. U ovom priručniku, resurs centar za inkluzivno obrazovanje podrazumeva ustanovu koja pruža podršku inkluzivnim školama. Ta podrška može da uključuje praćenje inkluzivnih škola, usavršavanje nastavnika, izgradnju kapaciteta roditelja, izradu i deljenje sredstava i pomagala za učenje i nastavu, kao i pojedinačnu podršku i pružanje savetodavnih usluga nastavnicima, roditeljima i deci, itd.

Međutim, treba napomenuti da je „resurs centar“ takođe termin koji se često koristi za opis centara koji se nalaze ili u okviru „specijalnih škola“ ili u redovnim školama i obezbeđuju kadar i opremu za pružanje podrške deci sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. U mnogim slučajevima, ovi resurs centri nisu inkluzivni i postaju jedan oblik izdvojenog specijalnog obrazovanja u kom se deca sa smetnjama u razvoju i invaliditetom podučavaju odvojeno od svojih vršnjaka. U resurs centrima koji nisu usmereni na inkluzivno obrazovanje, nastavnici za decu sa smetnjama u razvoju i invaliditetom često mogu predstavljati prepreku njihovoj inkluziji. Razlog je taj što oni, eksplicitno i implicitno, podržavaju koncept po kom je za decu sa smetnjama u razvoju i invaliditetom neophodno stručno podučavanje. UNICEF ne podržava ovakav stav i kada god je to moguće, zaposleni u UNICEF-u treba da zagovaraju i planiraju sa roditeljima razvoj inkluzivnog obrazovanja.

Inkluzivna okruženja su mesta (škole, fakulteti, centri za učenje u zajednici, itd) u kojima svi učenici mogu da uče i zajedno učestvuju na svrsishodan način.

Inicijalno obrazovanje se još naziva i inicijalno obrazovanje nastavnika.

Stručno usavršavanje nastavnika je obuka i profesionalni razvoj / podrška za nastavnike koji već rade u školama.

Redovna škola je škola u kojoj se pruža obrazovanje za svu decu i nije usmerena na određene grupe dece. Na engleskom se redovna škola („mainstream school“) još naziva i „regular school“ ili „ordinary school“. U nekim zemljama se koristi i termin „normalna škola“. Ovakva imena bi trebalo izbeći pošto se njima učvršćuje mit da postoje deca koja su „normalna“, a samim tim i ona koja „nisu normalna“.

Medicinski model odnosa prema osobama sa smetnjama u razvoju i invaliditetom objašnjava smetnje u razvoju i invaliditet kao zdravstveni problem ili zdravstveno stanje pojedinca koje se može lečiti uz lekarsku pomoć. Prema tome, smetnje u razvoju i invaliditet su rezultat zdravstvenog stanja. Pojedinaac sa invaliditetom se posmatra kao osoba koja ima potrebu za lečenjem, a dužnost zdravstvenog radnika je da joj ublaži bol i patnju. (UNICEF osporava ovaj model kad god na njega naiđe kako bi pružio podršku sistemskom uvođenju socijalnog modela odnosa prema osobama sa smetnjama u razvoju i invaliditetom – videti Priručnik 1).

Termin pedagogija obično se koristi u okviru obrazovanja za označavanje čina nastave i njenog pratećeg diskursa. Odnosi se na ono što treba da se zna i na veštine koje treba da se savladaju.

Inicijalno obrazovanje nastavnika je obrazovanje koje nastavnici stiču pre nego što počnu da rade u školi.

Učenje memorisanjem je pristup učenju zasnovan na memorisanju sadržaja njegovim ponavljanjem.

Pristup zasnovan na principu poštovanja ljudskih prava je konceptualni okvir za proces ljudskog razvoja koji je normativno zasnovan na međunarodnim standardima ljudskih prava, a operativno usmeren na promovisanje i zaštitu ljudskih prava. Njegov cilj je analiza nejednakosti koje se nalaze u suštini problema razvoja i rešavanje problema diskriminatorne prakse i nepravedne raspodele moći koja ometa napredak u razvoju (videti Priručnik 1).

Stručni saradnik je nastavnik koji je stručnjak za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Ove nastavnike npr. ponekad nazivaju nastavnici za decu sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, a u nekim zemljama Južne Afrike ih nazivaju „putujući nastavnici“ jer idu od škole do škole kako bi pružali podršku deci sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Pogledajte napomene o resurs centrima kako biste saznali više detalja.

„**Specijalna škola**“ je škola koja je organizovana na poseban način kako bi odgovorila na potrebe određene grupe dece (kao što su deca sa smetnjama u razvoju i invaliditetom).

Socijalni model odnosa prema osobama sa smetnjama u razvoju i invaliditetom objašnjava smetnje u razvoju i invaliditet kao rezultat interakcija između pojedinca sa specifičnim fizičkim, intelektualnim, čulnim ili mentalnim zdravstvenim oštećenjima i društvenog i kulturnog okruženja u kojem živi. Prema tome, smetnje u razvoju i invaliditet shvataju se kao društvenopolitički konstrukt, pri čemu psihološke, institucionalne i prepreke u okruženju, koje su neodvojivo ugrađene u društvo, sistematski isključuju i diskriminišu osobe sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Smetnje u razvoju i invaliditet mogu se smanjiti samo ako se uklone prepreke. (UNICEF se zalaže za ovaj model – videti Priručnik 1).

Bibliografija

Ainscow, Mel. "Special Needs in the Classroom. A Teacher Education Guide." Paris: UNESCO, 2004.

Booth, Tony and Birgit Dyssegaard, "Quality is not enough. The contribution of inclusive values to the development of Education for All. A discussion paper", (pronađeno na: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/QualityIsNotEnough.pdf> [pristupljeno 29.01.2015])

Bourke Roseane and Mandia Mentis, "An Assessment Framework for Inclusive Education: Integrating Assessment Approaches", *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*: 21:4, 384-397.

Carrington Suzanne and Elkis John, "Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools", *Support for Learning. A Journal of the National Association for Special Education Needs* 17 (2):51-57, 2002.

CAST, "Universal Design for Learning Guidelines version 2.0", Retrieved from: <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines> [pristupljeno 29.01.2015]

Centre for Teaching Excellence, "Inclusive Teaching Strategies", Cornell University, retrieved from: <http://www.cte.cornell.edu/teaching-ideas/building-inclusive-classrooms/inclusive-teaching-strategies.html> pristupljeno [pristupljeno 29.01.2015]

Croft. "Including Disabled Children in Learning: Challenges in Developing Countries. Research Monograph No. 36." Consortium for Educational Access, Transition and Equity, University of Sussex, 2010.

Disability Action Council. "Inclusive Education Training in Cambodia." Phnom Penh: Disability Action Council, 2003.

Education, European Agency for Development in Special Needs. "Profile of Inclusive Teachers." Odense: European Agency for Development in Special Needs Education, 2012.

Global Campaign for Education, and Handicap International. "Equal Rights, Equal Opportunity: Inclusive Education for Children with Disabilities." dostupno na: <http://www.campaignforeducation.org/en/resources#THEM> [pristupljeno 08.12.2014]

Grimes, P (2009) 'A Quality Education for All: A History of the Lao PDR Inclusive Education Project 1993-2009' Vientiane, Save the Children, dostupno na: http://www.eenet.org.uk/resources/docs/A_Quality_Education_For_All_LaoPDR.pdf

Lewis, Ingrid, and Sunit Bagree. "Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities." pronađeno na: http://iddcconsortium.net/sites/default/files/resources-tools/files/iddc_paper-teachers_for_all-print-version.pdf [pristupljeno 24.09.2014]: International Disability and Development Consortium, 2013.

Kugelmass, Judy. "What is a culture of inclusion?". *Enabling Education* 8, dostupno na: http://www.eenet.org.uk/resources/eenet_newsletter/news8/page14.php [pristupljeno 29.01.2015]

Mitchell, David. "What Really Works in Special and Inclusive Education". London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group, 2008.

Norwich, Brahm, and Ann Lewis. "How Specialized Is Teaching Pupils with Disabilities and Difficulties?". In *Special Teaching for Special Children? Pedagogies for Inclusion*, edited by Ann Lewis and Norwich Brahm, 1-16. Berkshire: Open University Press, 2005.

Rieser, Richard, Sue Stubbs, Julliete Myers, and Kaplana Kumar. "Teacher Education for Children with Disabilities: Literature Review." REAP Project: UNICEF, 2013.

UNESCO. "Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Booklet 4: Creating Inclusive Learning-Friendly Classrooms." Bangkok: UNESCO, 2004.

UNESCO. "Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Booklet 5, Managing Inclusive, Learning-Friendly Classrooms." Bangkok, 2004.

UNESCO. "Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Specialized Booklet 3, Teaching Children with Disabilities in Inclusive Settings." Bangkok, 2009.

UNESCO. "Special Needs in the Classroom. Teacher Education Resource Pack." Paris, 1993.

UNESCO. "Special Needs in the Classroom. A Teacher Education Guide." Paris, 2004.

UNESCO. "Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms. A Guide for Teachers." Paris, 2001.

UNICEF. "Child Friendly Schools Manual." New York: UNICEF, 2009. "The right of children with disabilities to education: A rights-based approach to inclusive education. Position paper". Geneva, 2012.

Fusnote

1. Croft, "Including Disabled Children in Learning: Challenges in Developing Countries. Research Monograph No. 36," (Consortium for Educational Access, Transition and Equity, University of Sussex, 2010).
2. Global Campaign for Education and Handicap International, "Equal Rights, Equal Opportunity: Inclusive Education for Children with Disabilities," (dostupno na: <http://www.campaignforeducation.org/en/resources#THEM> [pristupljeno 08.12.2014])
3. Richard Rieser et al., "Teacher Education for Children with Disabilities: Literature Review," (REAP Project: UNICEF, 2013).
4. Global Campaign for Education and Handicap International, "Equal Rights, Equal Opportunity: Inclusive Education for Children with Disabilities".
5. Ingrid Lewis and Sunit Bagree, "Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities," (dostupno na: http://iddcconsortium.net/sites/default/files/resources-tools/files/iddc_paper-teachers_for_all-print_version.pdf [pristupljeno 24.09.2014]) International Disability and Development Consortium, 2013).
6. Evropska agencija za specijalne potrebe i inkluzivno obrazovanje, "Profile of Inclusive Teachers," (Odense: European Agency for Development in Special Needs Education, 2012), dostupno na: <https://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/profile>
7. Tony Booth and Birgit Dyssegaard, "Quality is not enough. The contribution of inclusive values to the development of Education for All. A discussion paper", (pronađeno na: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/QualityIsNotEnough.pdf> [pristupljeno 29.01.2015])
8. Rieser et al., "Teacher Education for Children with Disabilities: Literature Review".
9. UNESCO, "Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Booklet 4: Creating Inclusive Learning-Friendly Classrooms," (Bangkok: UNESCO, 2004).
10. "Special Needs in the Classroom. Teacher Education Resource Pack," (Paris: UNESCO, 1993); Mel Ainscow, "Special Needs in the Classroom. A Teacher Education Guide," (Paris: UNESCO, 2004).
11. Ainscow, "Special Needs in the Classroom. A Teacher Education Guide"; UNESCO, "Special Needs in the Classroom. Teacher Education Resource Pack".
12. Disability Action Council, "Inclusive Education Training in Cambodia," (Phnom Penh: Disability Action Council, 2003).
13. UNESCO, "Special Needs in the Classroom. Teacher Education Resource Pack.", Ainscow, "Special Needs in the Classroom. A Teacher Education Guide".
14. Disability Action Council, "Inclusive Education Training in Cambodia."
15. Robin Alexander , Alexander R (2003) *Still no pedagogy? Principle, pragmatism and compliance in primary education*. Cambridge: University of Cambridge.
16. Brahm Norwich and Ann Lewis, "How Specialized Is Teaching Pupils with Disabilities and Difficulties?," in *Special Teaching for Special Children? Pedagogies for Inclusion*, ed. Ann Lewis and Norwich Brahm (Berkshire: Open University Press, 2005). Croft, "Including Disabled Children in Learning: Challenges in Developing Countries. Research Monograph No. 36."
17. Rieser et al., "Teacher Education for Children with Disabilities: Literature Review."
18. UNESCO, "Special Needs in the Classroom. Teacher Education Resource Pack."
19. UNICEF, "Child Friendly Schools Manual," (New York: UNICEF, 2009). Centre for Teaching Excellence, "Inclusive Teaching Strategies", (Cornell University, dostupno na: <http://www.cte.cornell.edu/teaching-ideas/building-inclusive-classrooms/inclusive-teaching-strategies.html>).
20. CAST, "Universal Design for Learning Guidelines version 2.0", (dostupno na: <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines>, 2011).
21. David Mitchell, "What Really Works in Special and Inclusive Education", (London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group, 2008).
22. Ibid.

23. UNESCO, "Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Booklet 4: Creating Inclusive Learning-Friendly Classrooms".
24. Mitchell, "What Really Works in Special and Inclusive Education".
25. UNICEF, "Child Friendly Schools Manual".
26. UNESCO, "Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Booklet 5, Managing Inclusive, Learning-Friendly Classrooms," (Bangkok: UNESCO, 2004).
27. Mitchell, "What Really Works in Special and Inclusive Education".
28. UNESCO, "Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Booklet 5, Managing Inclusive, Learning-Friendly Classrooms,,"; Mitchell, "What Really Works in Special and Inclusive Education", Roseane Bourke and Mandia Mentis, "An Assessment Framework for Inclusive Education: Integrating Assessment Approaches", *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*: 21:4, 384-397.
29. Mitchell, "What Really Works in Special and Inclusive Education".
30. Ibid.
31. "Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Booklet 4: Creating Inclusive Learning-Friendly Classrooms".
32. Suzzane Carrington and John Elkins, "Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools", (*Support for Learning. A Journal of the National Association for Special Education Needs* 17 (2):51-57, 2002).
33. Judy Kugelmass, "What is a culture of inclusion?", (*Enabling Education* 8, Retrieved from: http://www.eenet.org.uk/resources/eenet_newsletter/news8/page14.php (dostupno na on 29/01/2015) 2004).
34. UNICEF, "The right of children with disabilities to education: A rights-based approach to inclusive education. Position paper", (Geneva, 2012).
35. See also: Booklet 3, *Inclusive Education Laws and Policies* for further reading on inclusive education policy development.
36. Lewis and Bagree, "Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities".
37. Global Campaign for Education and Handicap International, "Equal Rights, Equal Opportunity: Inclusive Education for Children with Disabilities".
38. Rieser et al., "Teacher Education for Children with Disabilities: Literature Review".
39. Lewis and Bagree, "Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities".
40. Global Campaign for Education and Handicap International, "Equal Rights, Equal Opportunity: Inclusive Education for Children with Disabilities".
41. Rieser et al., "Teacher Education for Children with Disabilities: Literature Review".
42. Ibid.
43. Lewis and Bagree, "Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities".
44. Global Campaign for Education and Handicap International, "Equal Rights, Equal Opportunity: Inclusive Education for Children with Disabilities".
45. Lewis and Bagree, "Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities".
46. Rieser et al., "Teacher Education for Children with Disabilities: Literature Review".
47. Lewis and Bagree, "Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities".
48. Rieser et al., "Teacher Education for Children with Disabilities: Literature Review".
49. UNESCO, "Special Needs in the Classroom. Teacher Education Resource Pack".
50. Rieser et al., "Teacher Education for Children with Disabilities: Literature Review".

