

UNIVERZITET U BEOGRADU
FAKULTET SPORTA I FIZIČKOG VASPITANJA

FIZIČKO VASPITANJE U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU
(MASTER RAD)

Kandidat:

Katarina Đukićin

Mentor:

Doc.dr Snežana Radisavljević- Janjić

Članovi komisije:

Doc.dr Ivana Milanović

Doc.dr Ana Orlić

Beograd,2015.godine

SADRŽAJ

1. UVOD.....	4
2. PREDMET, CILJ I ZADACI RADA.....	7
3.KARAKTERISTIKE INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA	8
3.1. Osnovne ideje za uvođenje inkluzivnog obrazovanja	8
3.2. Zakonski okvir inkluzivnog obrazovanja u Srbiji	13
3.3 Funkcionisanje inkluzivnog sistema u Srbiji	19
3.4 Preporuke za uspešno inkluzivno obrazovanje:	25
4. FIZIČKO VASPITANJE U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU.....	29
4.1.Dosadašnja istraživanja o uključivanju dece sa smetnjama u razvoju u redovno obrazovanje.....	32
4.2 Stavovi nastavnika i učenika prema uključivanju dece sa smetnjama u razvoju u nastavu fizičkog vaspitanja.....	38
4.3 Priprema nastavnika i učenika u redovnim školamaza inkluziju u fizičkom vaspitanju.....	43
4.4.Osnovne karakteristike rada na času fizičkog vaspitanja u inkluzivnom obrazovanju.....	44
5.ZAKLJUČAK	49
6.LITERATURA	52

Rezime

Intenzivan rad na inkluzivnom obrazovanju u Srbiji započinje sa usvajanjem Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009. godine. Inkluzija predstavlja proces uključivanja dece sa smetnjama u razvoju u redovan sistem obrazovanja, i dalje iz takvog sistema u život. Inkluzivno obrazovanje podrazumeva, da sva deca treba da dobiju kvalitetno obrazovanje u okviru redovnih škola bez obzira na pol, nacionalno, versko i socio-ekonomsko poreklo, sposobnosti i zdravstveno stanje. U našoj zemlji redovni obrazovni sistem i sistem školovanja dece ometene u razvoju godinama funkcionišu odvojeno i bez ikakvih dodirnih tačaka. Zato je potrebno da se ova dva sistema približe.

Inkluzivno fizičko obrazovanje ima velike koristi za decu sa smetnjama u razvoju. Ova deca na časovima fizičkog vaspitanja stiču samopouzdanje, poboljšavaju svoje motoričke sposobnosti, jačaju svoje telo, formiraju pozitivne stavove o aktivnom načinu života, socijalizuju se kroz kontakte sa vršnjacima. I nastavnici imaju koristi od uključivanja dece sa posebnim potrebama u redovan sistem obrazovanja, poput upoznavanja sa karakteristikama svih vrsti smetnji u razvoju, kao i prihvatanja i prepoznavanja individualnih osobenosti svih učenika.

Kako bi se deca sa posebnim potrebama uključila u redovan sistem obrazovanja, potrebno je izraditi individualni program obrazovanja (IOP), koji se pravi pojedinačno za svako dete, u zavisnosti od vrste smetnje.

Program fizičkog vaspitanja u Srbiji ne definiše tačno posebne programske sadržaje za decu sa posebnim potrebama. Samo se u delu o karakteristikama programskih sadržaja govori da deca sa oslabljenim fizički, funkcionalnim sposobnostima zahtevaju poseban individualan korektivno-pedagoški rad. Obrazovnim standardima nisu obuhvaćeni učenici sa posebnim potrebama, kao ni učenici koji su delimično oslobođeni pojedinih aktivnosti iz zdravstvenih razloga.

Stavovi nastavnika fizičkog vaspitanja o inkluziji zavise najviše od njihovog prethodnog iskustva u radu sa decom sa smetnjama u razvoju kao i od poznavanja osnovnih karakteristika ometenosti.

Ključne reči: Inkluzija, inkluzivno fizičko vaspitanje

1. UVOD

Posle industrijske revolucije kao procesa modernizacije, najveće idejno-teorijske kontraverze izazvala je globalizacija. To je objektivna i spontan proces planetarnih razmera, koji se odnosi na širok spektar ekonomskih, političkih i kulturnih tendencija u savremenom svetu. Posledice globalizacije su brojne. Jedna od njih je i Bolonjska deklaracija, koja je prouzrokovala korenitu reformu visokog obrazovanja u svim zemljama Evrope. Istovremeno, nastavljena je i reforma školstva na svim nivoima, koja nije samo promena u sistemu školstva, već zamena starih, postojećih škola, školama sa novom organizacijom nastave, odnosno školama i razredima XXI veka. Značajno mesto u ovim školama dobija i inkluzivno obrazovanje, koje podrazumeva uključivanje dece sa smetnjama u razvoju. Pod inkluzivnim obrazovanjem podrazumevamo obrazovni sistem koji je otvoren za svu decu, a pre svega za onu koja su, zbog svog marginalizovanog društvenog položaja ili isključena iz sistema obrazovanja ili im taj sistem ne pruža adekvatnu podršku kao što su: deca sa smetnjama u razvoju, deca koja pripadaju različitim nacionalnim manjinama (romska deca), izbegla i raseljena deca, deca bez roditeljskog staranja i deca iz socijalno ugroženih porodica.

Inkluzija podrazumeva šire uključivanje dece ometene u razvoju u redovan sistem vaspitanja i obrazovanja, a iz obrazovnog sistema u sve segmente društvenog života i rada. U našoj zemlji redovni obrazovni sistem i sistem školovanja dece ometene u razvoju godinama funkcionišu odvojeno i bez ikakvih dodirnih tačaka. Zato je potrebno da se ova dva sistema približe, kako bi se dala odgovarajuća podrška deci ometenoj u razvoju koja su uključena u redovne škole, ali i na potrebu adekvatnog informisanja nastavnika redovnih škola, učenika, roditelja i šire javnosti o specifičnim potrebama dece ometene u razvoju, njihovim sposobnostima i mogućnostima. Na ovaj način bi se stvorila što povoljnija klima za šire uključivanje ove dece u sistem redovnog vaspitanja i obrazovanja (Jablan, Kovačević 2008).

S jedne strane, inkluzivno obrazovanje je značajno kako za decu sa smetnjama u učenju i učešću i njihove roditelje, tako i za decu koja imaju uobičajeni razvoj i njihove roditelje. Značajno je i za školu, za nastavnike i za društvenu sredinu u kojoj se škola nalazi. S druge strane, dosadašnja istraživanja su pokazala da inkluzivno obrazovanje

nema ni preveliki ni značajni doprinos. Naprotiv, njegovu vaspitno-obrazovnu efikasnost treba preispitati.

Danas se zahteva otvaranje fleksibilnih škola, koje su dobro vođene, organizovane i kadrovski osposobljene za rad sa učenicima različitih sposobnosti, kultura, jezika, koje u svoj centar postavljaju razvijanje sposobnosti, interesa i potreba, a ne sadržaje predefinisanih, rigidnih i preteranih zahteva u nastavnim planovima i programima. Neophodno je svoj djeci obezbediti ostvarivanje prava na vaspitanje i obrazovanje, te obrazovanje bez obeležavanja i segregacije. Za veće postignuće dece sa posebnim potrebama u razrednoj nastavi neophodno je utvrditi emocionalnu zrelost za polazak u školu i kako su porodični odnosi uticali na emocionalnu zrelost deteta (Dmitrović, 2011). Razredna nastava je deo obrazovnog sistema koji treba da izgradi temelje inkluzivnog obrazovanja i prihvati različitosti među učenicima. Međutim, veoma je važno ne zapostavljati ostalu decu. Učitelj (nastavnik) je taj koji uz adekvatnu motivaciju, stručno znanje i osposobljenost i podršku pokreće pozitivne promene i razvija osećaj jednakosti među učenicima (Dmitrović, 2011).

Očekivanja vezana za inkluzivno fizičko vaspitanje odnose se na značajne koristi za sve učesnike obrazovnog procesa i lokalnu zajednicu (Tubić, Đorđić 2012). “Realnost je da fizičko vaspitanje ima potencijal da bude jedan od najviše podržavajućih i najdelatnijih elemenata inkluzivnog procesa u školi“ (Rouse, 2009, p. 2).

Inkluzivno fizičko vaspitanje izlaže decu sa posebnim potrebama stimulativnijem okruženju, gde vršnjaci mogu da predstavljaju adekvatne rol-modele i gde su veće mogućnosti za prihvatanje od strane vršnjaka i socijalnu inkluziju. Učestvovanje u fizičkom vaspitanju doprinosi formiranju aktivnog načina života, i razvoju fundamentalnih motornih veština, samopoštovanja i socijalnih veština (Block, 1999). Koristi za decu bez smetnji/invaliditeta obuhvataju pozitivniji stav prema osobama sa invaliditetom, poboljšane socijalne veštine, veću usmerenost ka pomaganju drugima i više samopoštovanje (Block, 1999). I nastavnici mogu imati koristi, poput prihvatanja i prepoznavanja individualnih osobenosti svih učenika, dostupnosti specijalista i resursa koji mogu biti od pomoći svim učenicima, kao i osnaživanja stručnih kompetencija (Block, 1999).

U okviru redovne razredne i predmetne nastave treba izgraditi temelje inkluzivnog obrazovanja i prihvatiti različitosti među učenicima u bilo kom pogledu. Treba imati u vidu da ni jedna reforma koja je bila uperena protiv nastavničkih interesa, kada oni nisu bili uključeni u nju, nije uspela.

2. PREDMET, CILJ I ZADACI RADA

Predmet rada je fizičko vaspitanje u procesu inkluzije u obrazovno-vaspitnom sistemu. Na osnovu definisanog predmeta, cilj rada je da se na osnovu karakteristika inkluzivnog obrazovanja u Srbiji i karakteristika predmeta fizičko vaspitanje, predlože osnovne smernice u radu nastavnika u inkluzivnom fizičkom vaspitanju.

Iz ovako definisanog cilja proizilaze i zadaci rada:

- Predstaviti karakteristike inkluzivnog obrazovanja
- Predstaviti mogućnosti realizacije nastave fizičkog vaspitanje u inkluzivnom obrazovanju

U radu će se koristiti deskriptivna metoda. Proces inkluzivnog obrazovanja biće predstavljen preko sledećih elemenata:

- Osnovne ideje za uvođenje inkluzivnog obrazovanja
- Zakonski okvir inkluzivnog obrazovanja u Srbiji
- Funkcionisanje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji

Fizičko vaspitanje u inkluzivnom obrazovanju biće predstavljeno preko sledećih elemenata:

- Program fizičkog vaspitanja
- Obrazovni standardi za kraj osnovnog obrazovanja za nastavni predmet Fizičko vaspitanje
- Dosadašnja istraživanja o mogućnostima fizičkog vaspitanja u inkluzivnom obrazovanju
- Stavovi nastavnika i učenika prema uključivanju dece sa smetnjama u razvoju u nastavu fizičkog vaspitanja
- Priprema učenika koji pohađaju redovne škole za uključivanje dece sa smetnjama u razvoju u nastavu fizičkog vaspitanja
- Osnovne karakteristike rada na času fizičkog vaspitanja u inkluzivnom obrazovanju.

3.KARAKTERISTIKE INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

3.1. Osnovne ideje za uvođenje inkluzivnog obrazovanja

Princip inkluzivnog obrazovanja postao je međunarodno prihvaćen kada je Unesko pozvao svetsku političku i obrazovnu javnost da se principi inkluzivnog obrazovanja usvoje kao pitanje zakona, odnosno obrazovne politike koja će biti usmerena na uključivanje sve dece u redovne škole, ukoliko ne postoje razlozi da se postupi drugačije. Kako bi se prihvatilo svetski priznato pravo sve dece na obrazovanje, Unesko je organizovao seriju međunarodnih konferencija po pitanju “obrazovanja za sve” u Jomtien (1991), Salamanki (1994), Dakaru (2000), prema čijim načelima i principima inkluzivno obrazovanje postaje sastavni deo obrazovnih zakona i nacionalnih okvira mnogih zemalja (Jablan, Kovačević, 2008)

Intenzivan rad na inkluzivnom obrazovanju u Srbiji započinje sa usvajanjem Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009. godine. Najupečatljivija promena odnosi se na dostupnost redovnog obrazovnog sistema svoj deci, bez obzira na razvojne smetnje, invaliditet, socijalnu deprivaciju i slično.

Učitelji su se suočili sa realnošću rada u inkluzivnom odeljenju i svim izazovima koje takav rad podrazumeva, uključujući realizaciju inkluzivnog fizičkog vaspitanja.

Deklaracijom o pravima deteta Ujedinjene nacije su 1994.godine naglasile značaj uključivanje dece sa posebnim potrebama u redovno obrazovanje, propagirajući na taj način smanjenje diskriminacije i predrasuda i naglašavajući jednakost sve dece, nezavisno od socioekonomskog statusa, rase, intelektualnih ili nekih drugih oblika smetnji.

Pojmovi integracije i inkluzije razlikuju se u tome što se pod integracijom podrazumeva prebacivanje dece sa posebnim potrebama iz specijalnih u redovne škole, sa očekivanjem da će se ta deca automatski prilagoditi odeljenju u redovnoj školi i uklopiti sa učenicima koji nemaju nikakvih smetnji u razvoju. Međutim, inkluzija je mnogo delotvorniji i funkcionalniji proces, jer se školi i društvu postavljaju zahtevi za određenim promenama kako bi se redovna škola prilagodila deci sa smetnjama u razvoju. Kunc (1992, prema Avramidis, Bayliss & Burden 2002) razliku između ova dva procesa vidi kao razliku između integrativnog i pripadanja u inkluzivnom procesu. Inkluzija

predstavlja stvaranje odgovarajućih okolnosti kako bi došlo do prilagođavanja dece sa posebnim potrebama zahtevima i uslovima nastave u redovnim školama.

Inkluzija je proces koji prihvataju sve zemlje, samo se razlikuju po tome do kog stadijuma razvoja ovog procesa su stigli. Po evropskim zemljama se više ne postavlja pitanje “Da li je potrebno uvesti inkluziju u redovne škole ili ne” već niz drugih pitanja, kao što su: “Kako primeniti inkluziju”, “Kako unaprediti rad nastavnika za rad u inkluziji”, “Kako da se odvija nastavni plan i program za ostale učenike, a da ne gube na kvalitetu gradiva koje usvajaju”, “Kako učenike redovnih škola naučiti i naviknuti da budu u odeljenskoj zajednici sa decom, koja imaju smetnje u razvoju”, “Kako obezbediti odgovarajuće uslove u tom okruženju”, “Koliko će to koštati”, “Da li je potreban stručan kadar za rad sa ovom decom”.

Bratković i Teodorović (2003) u svom istraživanju navode da proces inkluzije kreće od pitanja socijalne pravde (Taylor, 1988), podsticanja odnosa u zajednici (Brown i sar. 1989), potrebe za rekonceptualizacijom postojećih modela obrazovanja radi približavanja potrebama sve dece, uz kombinaciju stručnih, kadrovskih i ostalih resursa iz paralelnih i odvojenih sistema redovnog i specijalnog obrazovanja (Stainback & Stainback, 1984), i kritičkog sagledavanja tradicionalnog modela obrazovanja (Hunt, Goetz & Anderson, 1986).

Medicinski i socijalni model ometenosti

U poslednje vreme inkluzija je postal glavna tema oko koje se vode oštre rasprave u Srbiji, jer se posmatra kao obrazovni model u kome bi se deca, ometena u razvoju uključila u redovne škole, što sa druge strane dovodi do zatvaranja specijalnih škola.

U istraživanju koje je sproveo Čolin (2005) navodi se da homogene grupe uče brže i bolje, zato su i otvarane redovne osnovne škole i specijalne škole, koje funkcionišu odvojeno godinama i nemaju ničega zajedničkog. Grupisanje dece po sličnosti njihovih sposobnosti i karakteristika i korišćenje određenih nastavnih programa i metoda koje su stvorene za pojedine grupe dece, omogućava kvalitetnije i efikasnije obrazovanje.

Stvaranje specijalnih škola bio je značajan korak koji je označio prekidanje istorijske, vekovne socijalne odbačenosti i izolovanosti dece sa posebnim potrebama. Otvaranje specijalnih škola bilo je u skladu sa zakonima i stanovištima tadašnjeg društva

da se odvojenim, specijalnim školovanjem ostvauju najpogodniji uslovi za osposobljavanje i socijalizaciju dece sa posebnim potrebama. Ovako stanovište dovelo je do nastajanja medicinskog modela (Mason & Rieser, 1994) u kome je oštećenje (invaliditet) predstavljalo ključno mesto, a ne osoba, dok su specijalne škole nastojale da ublaže ili skroz iskorene oštećenje. Deca su se od malih nogu odvajala od porodica i bila su smeštena u posebne ustanove, gde se njihovo odrastanje i sazrevanje ograničavalo na vršnjake sa istim ili sličnim oštećenjima.

Ova teorijska orijentacija nije bila toliko stabilna i počela je da slabi sredinom XX veka. U Americi se u to vreme stvara pokret za inkluziju. Njena načela su bila poštovanje osnovnih ljudskih prava i potrebe da društvene ustanove ne određuju gde će se osobe sa posebnim potrebama školovati. To je postala individualna odluka, o kojoj su razmišljali porodice ili sam pojedinac, a uloga društva je da svima obezbede podjednake mogućnosti. Takođe je rastao broj naučnih studija čiji su rezultati pokazivali da deca školovana u specijalnim školama, po određenim nastavnim programima i sa odgovarajućim nastavnim metodama nisu pokazala ništa veća postignuća od one dece sa smetnjama u razvoju koja su školovana u redovnim školama.

Ukoliko su odeljenja sastavljena isključivo od dece koja su ometena u razvoju, takva okolina dovodi do smanjenja ili čak izostajanja socijalizacije. Sve ovo je uticalo na pojavu pokreta integracije koji je bio usmeren na socijalnu integraciju, sa akcentom na uključivanju dece sa posebnim potrebama u redovne škole, čime se utiče na njihovu bržu i svrsishodniju socijalizaciju, što i jeste cilj školovanja i obrazovanja ove dece. Na ovaj način se svima mogu približiti zajednički životni i radni uslovi, uz poštovanje različitosti, a ujedno razbijaju i predrasude nastavnika i učenika o deci sa smetnjama u razvoju. Pored socijalne postoji i takozvana fizička integracija, koja predstavlja jednostavno “pridodavanje” dece ometene u razvoju redovnom odeljenju koje nije unapred pripremljeno za inkluziju.

U poslednjih nekoliko godina akcenat je na obrazovnoj inkluziji i stvaranju određenog obrazovnog sistema “po meri svakog deteta” čime se stvaraju povoljniji uslovi i mogućnosti za kvalitetnije obrazovanje, kako u redovnim školama, tako i u sistemu specijalnih vaspitno-obrazovnih ustanova. Ima i onih koji se protive pretpostavkama da su svi učenici jednaki i u redovnim školama, jer se i učenici, koji nisu ometeni u razvoju,

razlikuju (Vilotijević, 1999). Postoje razlike u fizičkim i, mentalnim sposobnostima, razlike u znanjima, kao i razlike između učenika istih opštih sposobnosti. Za neke učenike je nastavno gradivo preteško, a za druge prelako, iako nemaju nikakvih problema u razvoju. Na osnovu svega ovoga može se reći da prosečnih učenika nema i da je to jedna velika iluzija.

Nove tendencije u organizaciji rada škola za decu sa smetnjama u razvoju

Osnovni cilj obrazovanja je sticanje širokog obima sposobnosti, ne samo akademskih, već i životnih, koje omogućavaju osobi da se što efikasnije prilagodi spoljašnjim uslovima. Između ovako postavljenog cilja i načela isključivo specijalnog obrazovanja postoji jedan veliki disbalans, upravo zbog toga što deca ometena u razvoju rastu i sazrevaju u društvu dece sa sličnim ili istim problemima i ne mogu da se susretnu sa realnim životnim uslovima. Najveći apsurd je da specijalno obrazovanje sadrži ciljeve za osposobljavanje dece sa posebnim potrebama za život i rad u normalnoj zajednici, a iz njih su, u toku čitavog školovanja, isključena.

U procesu inkluzivnog obrazovanja, specijalne škole će možda u budućnosti predstavljati neiscrpne resurse, kao podrška redovnim školama koje pohađa određeni broj dece ometene u razvoju. Specijalne škole će dobiti servisnu funkciju time što će postati ustanove za rehabilitaciju i edukaciju osoba sa posebnim potrebama. Škole će nuditi određene usluge porodicama dece sa posebnim potrebama, samoj deci, odraslima ometenim u razvoju, učiteljima i nastavnicima redovnih škola i ostalim stručnjacima koji treba da prime odgovarajuća znanja o vrsti i stepenu oštećenja.

U Evropi se specijalne škole pretvaraju u resurs centre. Ovim centrima su dati različiti nazivi (Centri znanja, veština ili Nacionalni centri) i imaju različite zadatke. Neke zemlje nemaju iskustvo sa ovim centrima, dok su u nekim zemljama ovi centri već zaživeli (Holandija, Nemačka, Češka).

Programima resurs centara uglavnom su obuhvaćeni sledeći zadaci (prema Dmitrović, 2011):

- stvaranje uslova za obuku i kurseve učitelja i nastavnika iz redovnih škola
- pomoć deci sa posebnim potrebama i njihovim porodicama

- pružanje specifičnih usluga (određene vežbe, metode, tehnologije, tehnička pomagala)
- učešće specijalnih nastavnika u izradi posebnog nastavnog programa za decu sa posebnim potrebama
- unosenje novina u nastavne metode, kako bi se olakšalo školovanje dece sa posebnim potrebama u redovnim školama
- inovacije u nastavnim tehnikama i metodama za decu koja nisu spremna za samostalan život među populacijom dece u redovnim školama i kod kojih invaliditet predstavlja velike prepeke
- rehabilitacija za osobe kod kojih je oštećenje nastalo u kasnijem životnom dobu.

Mišljenja nastavnika i učitelja

o uključivanju dece ometene u razvoju u redovni obrazovni sistem

Mnogi nastavnici i učitelji imaju slična mišljenja o deci sa posebnim potrebama kao i pojedinci opšte populacije. Oni ispoljavaju sažaljenje, nelagodnost strah i neznanje. Učitelji i nastavnici imaju ključnu ulogu u obrazovanju i adaptaciji dece sa smetnjama u razvoju u redovne škole. Pomoć, savet i podršku treba da im pruže specijalni nastavnici, koji bi u dobro organizovanim inkluzivnom obrazovanju bili članovi stručne službe škole. Specijalni nastavnici izrađuju individualne programe za svako dete, u zavisnosti od njihovog oštećenja, imaju kontakt sa njihovim roditeljima, omogućavaju drugačija didaktička sredstva, rade individualno sa decom kada je to potrebno. Ukoliko želimo da sistem inkluzije zaživi u potpunosti, potrebno je stvoriti uslove u kojima će doći do interakcije dece sa smetnjama u razvoju i dece koja ih nemaju (Rapaić, Nedović, Ilić, Stojković, 2008).

Individualne razlike između dece su sasvim prirodne, jer ne sazreva svako dete, psihički, kognitivno i emotivno, istom brzinom i na isti način. Oni neretko nailaze na razne poteškoće tokom rasta i razvoja u toku školovanja, iako su potpuno zdrava. Potrebno je i informisanje dece u redovnim školama o osnovnim potrebama, zahtevima i mogućnostima dece sa smetnjama u razvoju; ostvarivanje kontakta njima, što bi uticalo na stvaranje povoljnije klime u odeljenju, ukoliko bi se u redovno odeljenje uključilo dete

sa posebnim potrebama. Potrebno je razvijati posebne nastavne programe za decu sa smetnjama u razvoju, kako bi im se približio sistem rada u redovnim školama i kako bi se upoznali sa sopstvenim mogućnostima za funkcionisanje u redovnim školama (Rapaić, Nedović, Ilić, Stojković, 2008).

Inkluzivno školovanje podrazumeva različite oblike školovanja, gde se obezbeđuju uslovi u kojima će se svi osećati sigurnim, prihvaćenim i vrednim pažnje. Tako definisano inkluzivno obrazovanje teži ka stvaranju jednog celovitog obrazovnog sistema, koji će biti spreman da odgovori na razlike među decom i obezbeđivanje najoptimalnijih uslova za realizaciju obrazovnih potencijala dece ometene u razvoju. Neophodno je i dalje ulaganje u postojeće specijalne vaspitno-obrazovne ustanove, ali u pravcu proširivanja njihove uloge u odnosu na primarnu koja se u našim uslovima i dalje sastoji u pružanju specijalnih uslova za zadovoljavanje potrebe vaspitanja i obrazovanja dece i omladine ometene u razvoju. Inkluzija stvara novi odnos prema različitostima. To je proces koji zahteva vreme, postupnost i veliku promišljenost (Rapaić, Nedović, Ilić, Stojković, 2008).

3.2. Zakonski okvir inkluzivnog obrazovanja u Srbiji

Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009) se određuju sistemi predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja i vaspitanja i to: principi, ciljevi i standardi obrazovanja i vaspitanja, način i uslovi za predškolsko, osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje, vrste nastavnih programa, osnivanje, organizacija, finansiranje i nadzor ustanova za obrazovanje i vaspitanje, kao i ostala pitanja koja su bitna za funkcionisanje ovih sistema. Ova tri sistema predstavljaju sastavni deo ukupnog učenja tokom celog života svih građana u Srbiji. Obrazovanje i vaspitanje se ostvaruju uz poštovanje opštih principa, ostvarivanje ciljeva i standarda. Prema opštim principima obrazovanja i vaspitanja koji su definisani ovim zakonom pravo na obrazovanje i vaspitanje imaju svi jednako bez diskriminacije i izdvajanja po polu, rasi, socijalne, kulturne, religijske ili neke druge pripadnosti, mestu boravka, materijalnog ili zdravstvenog stanja, smetnji u razvoju (fizičkih, kognitivnih, emocionalnih). Takođe kvalitetno obrazovanje i vaspitanje zasnovano je na savremenoj nauci i prilagođeno uzrastu i potrebama deteta. Neophodna je usmerenost obrazovanja i vaspitanja na dete

kroz razne oblike nastave, učenja i ocenjivanja, kojima se izlazi u susret različitim potrebama učenika, razvija motivacija i podiže kvalitet postignuća. Takođe, ovaj zakon predviđa jednake mogućnosti za obrazovanje i vaspitanje za sve učenike u skladu sa njihovim potrebama i interesovanjima, bez barijera.

Prema osnovnim ciljevima obrazovanja i vaspitanja neophodan je potpuni fizički, intelektualni, socijalni, moralni, emocionalni razvoj svako deteta u skladu sa njegovim uzrastom, potrebama i mogućnostima, kao i sticanje znanja i veština, koja su neophodna za život i rad u savremenom društvu.

Prema ovom zakonu svaka osoba ima pravo na obrazovanje i vaspitanje, bez obzira na pol, rasu, nacionalnosti, versku i kulturnu pripadnost, socijalno stanje, uzrast, fizičke i psihičke sposobnosti, smetnje u razvoju i invaliditet. Lica sa posebnim potrebama imaju pravo na obrazovanje i vaspitanje koje poštuje njihove obrazovne i vaspitne mogućnosti. Moguće je i njihovo školovanje u redovnim školama uz dodatnu stručnu podršku ili u školama koje su baš u skladu sa ovim i drugim posebnim zakonima. Za lica, koja koriste znakovni jezik, tj. Brajevo pismo ili druga tehnička sredstva, obrazovno-vaspitni rad se odvija na znakovnom jeziku i uz pomoć odgovarajućih tehničkih pomagala. U ustanovama nije dozvoljeno fizičko, psihičko i socijalno nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje zdrave dece i dece sa posebnim potrebama, fizičko kažnjavanje i vređanje, seksualna zloupotreba dece.

Osnovno i srednje obrazovanje se ostvaruje na osnovu školskog programa. Školski program se donosi na osnovu nastavnog plana i programa. Školskim programom se ostvaruju principi, ciljevi i standardi prema mogućnostima i potrebama učenika i roditelja. Pored osnovnog školskog programa za redovne škole, postoje i individualni obrazovni planovi, program i načini rada za decu sa smetnjama u razvoju. Njima je usled invaliditeta potrebna dodatna podrška u sistemu obrazovanja i vaspitanja.

Ustanove obezbeđuju otklanjanje fizičkih i verbalnih barijera i donosi individualni plan i program. Cilj ovakvog plana jeste da se deca sa posebnim potrebama uključe u sistem redovnog obrazovanja i vaspitanja i da se što je više moguće osamostale u vršnjačkom kolektivu. Individualnim obrazovnim planom utvrđuje se sledeće:

- dnevni raspored aktivnosti u vaspitnoj grupi i časova u odeljenju, dnevni raspored rada sa stručnim licima koja mu pružaju dodatnu pomoć i raspored rada u posebnoj grupi u kojoj mu se pruža dodatna podrška
- ciljevi obrazovno-vaspitnog rada
- posebni sadržaji za pojedine nastavne predmete ili za sve predmete, uz obrazloženje zbog čega se odstupa od standard
- individualni program po predmetima
- individualan način rada nastavnika i vaspitača u odnosu na vrstu smetnje koje dete ima.

Individualni obrazovni plan donosi pedagoški kolegijum na predlog stručnog tima za inkluzivno obrazovanje, tj. tima za pružanje dodatne podrške učenicima. Ukoliko u predškolskoj ustanovi postoji dete ometeno u razvoju, pored vaspitača, stručnih saradnika, roditelja, mora postojati pedagoški asistent i još jedan stručnjak van ustanove. Isto se dešava i u osnovnoj i u srednjoj školi.

Pri upisu u odgovarajuću ustanovu, obrazovni plan se donosi na svaka tri meseca. Nakon prve godine, na početku svakog polugodišta, donosi se novi obrazovni plan. Nastavnik i vaspitač treba da prilagode njihov plan rada u skladu sa individualnim obrazovnim planom deteta. Korišćenje individualnih obrazovnih planova prati prosvetni savetnik.

Na početku osnovnog školovanja, dete treba da prođe određene ispitivanja, koja vrši psiholog i pedagog škole. Ispitivanje se vrši na maternjem jeziku deteta, uz pomoć standardnih postupaka i instrumenata (preporučena iz nadležnih zavoda, tj. ovlašćene stručne organizacije). Ukoliko dete ima neke motoričke i čulne smetnje, koriste se drugačiji oblici ispitivanja, na koje će dete znati da odgovori. Škola može da utvrdi da je detetu potrebna izrada individualnog nastavnog plana. Treba se pismeno obratiti lekaru za procenu potrebe pružanja dodatne obrazovne, zdravstvene ili socijalne podrške, uz saglasnost roditelja. Samo sa preporukom izabranog lekara, dete sa smetnjama u razvoju može da se upiše u specijalnu školu.

Pri testiranju za upis u prvi razred, psiholog može da preporuči:

- upis deteta u prvi razred

- odlaganje polaska deteta u školi za godinu dana usled motoričke, emocionalne, psihičke, razvojne nezrelosti.

Kako bi se ostvarili svi obrazovno-vaspitni planovi i zadaci koriste se udžbenici i nastavna sredstva koja mora da odobri minister u skladu sa zakonom. Ministarstvo može da odobri i više udžbenika za jedan predmet, udžbenike na jezicima nacionalnih manjina, strane udžbenike u skladu sa posebnim zakonom, udžbenike za decu sa smetnjama u razvoju, koji su prilagođeni njihovim mogućnostima.

Shodno ovom zakonu, vaspitanje i obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju je deo jedinstvenog sistema. Ne postoje dva paralelna sistema. Vaspitanje i obrazovanje ove dece moguće je po posebnim programima i pod posebnim uslovima (u takozvanim “specijalnim školama”), po posebnom programu u redovnoj školi, po redovnim ili modifikovanim programima u redovnim školama.

Pravilnikom o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje (2010), se utvrđuju prava na individualni obrazovni plan (IOP), njegovu primenu u predškolskoj ustanovi, osnovnoj i srednjoj školi. Cilj je uključivanje dece sa smetnjama u razvoju u redovan sistem obrazovanja i njihovo napredovanje i osamostaljivanje u grupi vršnjaka.

IOP je individualni obrazovni plan, koji se primenjuje u školovanju dece sa posebnim potrebama, kako bi se ona uključila u redovne škole što efikasnije. Pravo na IOP imaju sva deca koja imaju teškoće u uključivanju, učestvovanju ili napredovanju u obrazovanju, a posebno:

- teškoće u učenju (zbog specifičnih smetnji u učenju, zbog problema u ponašanju ili emocionalnom razvoju);
- smetnje u razvoju ili invaliditet (telesne, motoričke, čulne, intelektualne smetnje);
- ukoliko živi u socijalno nestimulativnoj sredini;
- ukoliko iz drugih razloga ostvaruje pravo na IOP.

Nastavnik i vaspitač imaju zadatak da prate svako dete, njihov telesni, motorički, intelektualni, verbalni, emocionalni razvoj, napredovanje učenika u toku učenja i razvoja veština učenja. Ukoliko usled praćenja, nastavnik ili vaspitač, primet da učenik ne ispunjava određene standard i rezultate, koji su karakteristični za njihov uzrast ili su rezultati daleko iznad standarda, pokreće se prikupljanje podataka radi prižanja

odgovarajuće podrške u obrazovanju i vaspitanju. Nastavnik, u saradnji sa stručnim saradnikom, izgrađuje profil deteta. Profil deteta sadrži opis obrazovnog stanja deteta i na osnovu toga se organizuje IOP. Na osnovu profila učenika, vidi se u kojim područjima je potrebna dodatna podrška i planira se kako će se nedostaci ublažiti ili ukloniti.

Individualizovan način rada ostvaruje se na sledeći način:

1. Prostor i uslovi u kojim se sprovodi nastava, mora da se prilagodi deci sa posebnim potrebama.
2. Prilagođavanje metoda, nastavnih sredstava i pomagala i didaktičkog materijala, nastavnih sadržaja, načina praćenja brzine i tempa napredovanja, provera znanja, pravila ponašanja i komunikacije.

Otklanjanje fizičkih i komunikacijskih prepreka vrši se u toku vaspitno-obrazovnog rada, i nije potrebno voditi posebnu dokumentaciju.

IOP sadrži sledeće informacije:

- lične podatke i kratak opis razvoja i obrazovne situacije svakog deteta;
- cilj obrazovno-vaspitnog rada;
- opis podrške kroz niz pojedinačnih aktivnosti i njihov redosled u vaspitnoj grupi i na časovima, kao i aktivnosti izvan odeljenja;
- standard za pojedine aktivnosti u predškolskoj ustanovi, za pojedine ili za sve predmete u osnovnoj školi, koji dovode do ciljane dodatne podrške
- podršku od strane lica koja će pomagati deci sa posebnim potrebama u realizaciji pojedinih aktivnosti;
- vremenski raspored i trajanje obrazovno-vaspitnog rada.

IOP može da se donese za celokupan program ili samo samo za deo aktivnosti u predškolskoj ustanovi, osnovnoj školi može da se donese za jedan predmet ili samo deo nekog predmeta, za grupu predmeta ili za sve nastavne predmete, kao za vannastavne aktivnosti.

Predlog za uvođenje IOP-a pokreće stručni tim za inkluzivno obrazovanje, na osnovu procenu nastavnika, vaspitača ili roditelja. Ovaj postupak je isti za svako dete. Predlog o uvođenju IOP-a sadrži obrazložene razloge zbog pokretanja posebnog programa i dokaze o prethodnom načinu rada sa detetom sa posebnim potrebama.

IOP može da počne da se primenjuje samo ukoliko roditelj saglasno da potpis, kojim potvrđuje da je upoznat sa uvođenjem IOP-a i sa razlozima za njegovu primenu. Ukoliko roditelj ne pristaje na izradu i uvođenje IOP-a, primenjuje se individualni način rada.

IOP se pravi na osnovu obrazovnih potreba učenika:

- po prilagođenom programu, u kome je tačno definisan cilj za pružanje podrške, prilagođavanje metoda rada, nastavnih sredstava i udžbenika, raspored aktivnosti i lica koja pružaju podršku;
- po izmenjenom programu gde postoji prilagođavanje posebnih standarda postignuća u odnosu na osnovne sadržaje za pojedine predmete;
- obogaćen i proširen program za učenike sa izuzetnim sposobnostima.

Posle donošenja odluka o prihvatanju IOP-a, direktoru se predlažu članovi koji će raditi u timu za pružanje dodatne podrške detetu. Roditelj mora da da saglasnost i tek tada može da se krene sa primenom IOP-a. Nastavnici i vaspitači u toku planiranja i rada u grupi, uključuju aktivnosti i sadržaje koje su određene IOP-om. IOP može ponekad da se ostvaruje i u vannastavnim aktivnostima, u zavisnosti od potreba deteta. Učenik koji stiče obrazovanje primenom IOP-a, ocenjuje se isto prema IOP-u, u skladu sa pravilima ocenjivanja učenika. Završni ispit i matura se polažu u skladu sa Zakonom o programu završnog ispita, i sve to mora biti u skladu sa IOP-om.

IOP može da nastavi da se primenjuje ukoliko planirane aktivnosti odgovaraju potrebama deteta ili se očekuju rezultati nakon određenog perioda rada. Za produžetak korišćenja IOP-a potrebna je saglasnost roditelja. Ukoliko se utvrdi da se dalji napredak deteta može ostvariti i primenom individualnog načina rada, donosi se odluka o prestanku upotrebe IOP-a. Za sve ovo potrebno je prikupljeno mišljenje deteta, u skladu sa godinama i zrelošću. Evidencija o ostvarivanju obrazovanja i vaspitanja po IOP-u vodi se u propisanim sredstvima evidencije o vaspitno-obrazovnom radu predškolskih ustanova i škola.

3.3 Funkcionisanje inkluzivnog sistema u Srbiji

Po određenim statistikama u Srbiji skoro 100% dece pohađa osnovnu školu. Međutim, ovo uključuje i činjenicu da mnoga deca nisu ni uključena u obrazovni sistem. To su deca sa posebnim potrebama, romska deca i mnoga deca iz nacionalnih manjina. Po nekim procenama u Srbiji postoji 10% dece sa posebnim potrebama, od kojih mnoga nisu uključena u sistem obrazovanja (Rapaić, Nedović, Ilić, Stojković, 2008).

Naš obrazovni sistem je skroz nefleksibilan, jer je napravljen nastavni program prema dominantnoj većini (tj. prosečnim učenicima, kojih nema i to je čista iluzija). Samim tim, deca kojoj ne odgovaraju takvi nastavni program, ne dobijaju obrazovanje, jer nije u skladu sa njihovim mogućnostima i potrebama. Zato su ugrožena i deca koja pohađaju škole, po programima koji im ne odgovaraju (Rapaić, Nedović, Ilić, Stojković, 2008).

Jedna od važnih oblasti u našem sistemu obrazovanja jeste stvaranje inkluzivnog obrazovanja i time bi se posvetila veća pažnja deci sa posebnim potrebama. Inkluzija je proces uključivanja dece, bez obzira na pol, nacionalnost, versko i socio-ekonomsko poreklo, sposobnosti i zdravstveno stanje, u kvalitetan vaspitno-obrazovni rad. Samim tim, sve obrazovne ustanove treba da se prilagode deci sa smetnjama u razvoju. Pod inkluzijom se uglavnom misli na uključivanje dece sa posebnim potrebama u redovne škole. Međutim, pod inkluzijom se podrazumeva i uključivanje one dece, koja su zbog određenog društvenog položaja isključena iz sistema obrazovanja. To su deca iz sledećih osetljivih grupa: deca sa smetnjama u razvoju, deca koja pripadaju nacionalnim manjinama, izbegla i raseljena deca, deca bez roditeljskog staranja i deca iz socijalno ugroženih porodica (Rapaić, Nedović, Ilić, Stojković, 2008).

Posle Prvog svetskog rata došao je "svetliji" period za decu sa invaliditetom i decu sa smetnjama u razvoju, koja su do tada isključivana iz svih društvenih aktivnosti, izolovana i diskriminisana. Prvi koraci u prihvatanju sistema obrazovanja osoba sa invaliditetom počeo je 1882. godine, posle usvajanja Sanitetskog zakona. Nakon toga, Srbija je poslala određeni kadar nastavnika na školovanje i usavršavanje u inostranstvo. Odlazili su u Beč, Berlin, Drezden. Posle rata, 1919. godine, otvoren je Zavod za slepe, gluve i telesno invalidne u Zemun, što je predstavljalo neki nagoveštaj o obrazovanju

osoba sa smetnjama u razvoju. Godine 1929. osnovano je Odeljenje za nedovoljno razvijenu decu, u sklopu Ministarstva prosvete (prema Rapaiću i sar., 2008).

U poslednjih 20 godina u Srbiji, u osnovnim i srednjim školama postoje posebna odeljenja za učenike sa posebnim potrebama, u kojim se odvija nastava prema posebnom nastavnom programu. U periodu između dva rata, razvijale su se posebne metode rada, sredstva, didaktički principi za rad sa slepima, gluvim, mentalno nedovoljno razvijenim i učenicima sa telesnim invaliditetom. Polako se uvodilo Brajevo pismo i reljefne karte za slepe, korišćenje amplifikatora kod gluvih, različita ortopedska pomagala za decu sa telesnim invaliditetima. Posle Drugog svetskog rata stvaranje specijalne škole za cerebro paralizovane, slepe, mentalno nedovoljno razvijene, gluve i učenike sa poremećajima u društvenom ponašanju. Do 1968.godine postojao je sistem specijalnih škola, koji je funkcionisao po posebnoj zakonskoj regulativi. Posle je došlo do potpune integracije (spajanja) dva odvojena sistema u jedan (prema Rapaiću i sar., 2008).

Sistemska rešenja u vaspitanju i obrazovanju dece sa posebnim potrebama

U Srbiji postoje škole za: učenike ometene u mentalnom razvoju (neke od njih imaju predškolske grupe; obično imaju osnovnu školu a neke od njih i srednju školu); učenike sa smetnjama sluha (predškolske grupe, osnovne i srednje škole); učenike sa smetnjama vida (predškolske grupe, osnovne i jedna srednja škola); učenike sa telesnom invalidnošću i hroničnim bolestima (predškolske grupe i osnovne škole); učenike sa poremećajem u društvenom ponašanju (Rapaić, Nedović, Ilić, Stojković, 2008).

U školama za učenike ometene u mentalnom razvoju, nastava se realizuje po posebnom nastavnom planu i programu. U školama za učenika sa smetnjama vida i sluha, nastava se realizuje po redovnom nastavnom programu. Ove škole, najčešće, imaju celodnevnu nastavu, a neke od njih i rezidencijalni smeštaj za učenike koji stanuju van mesta škole. Pored razlika u nastavnim planovima i programima, postoji i razlika u opremi, nastavnim sredstvima i metodama rada (Rapaić, Nedović, Ilić, Stojković, 2008).

Metodičko didaktički pristup je prilagođen svakoj vrsti ometenosti posebno. Arhitektonski dizajn i enterijer svake škole, posebno su prilagođeni u odnosu na svaku vrstu ometenosti posebno. Dužina trajanja časa je od 30-45 minuta u zavisnosti od vrste

ometenosti. U ostalim segmentima, škole za učenike sa smetnjama u razvoju, prate kalendar aktivnosti redovnih škola (Rapaić, Nedović, Ilić, Stojković, 2008).

Podaci istraživanja pokazuju da u 74 osnovne i srednje škole, stiže obrazovanje 7.431 učenik. Nastavu realizuje 1.785 nastavnika, većinom defektologa. U nekim osnovnim školama postoje posebna odeljenja u kojima je rad organizovan tako da učenici sa sličnim smetnjama u razvoju pripadaju istom odeljenju (prema Rapaiću i sar., 2008). Najveći broj učenika je sa mentalnom ometenošću (6.179), zatim učenika sa oštećenjem sluha (533), pa učenika sa telesnim invaliditetom (352), dok je broj učenika sa oštećenjem vida i poremećajem u ponašanju uravnotežen (180/187) (prema Rapaiću i sar., 2008)..

Tabela 1: *Broj redovnih škola sa posebnim odeljenjima i brojem učenika (prema Rapaiću i sar., 2008).*

Osnovne škole	Ukupan broj učenika	Srednje škole	Ukupan broj učenika	Ukupan broj škola	Ukupan broj učenika
82	3562	6	153	88	3715

Ukupan broj redovnih škola koja imaju posebna odeljenja je 88. Nastavu u tim odeljenjima realizuje 155 defektologa i 97 nastavnika drugih obrazovnih profila (prema Rapaiću i sar., 2008). Najviše specijalnih škola ima na teritoriji Beograda. U 33 grada u Srbiji, postoji 51 specijalna škola, neke od njih imaju i smeštaj za decu iz ruralnih sredina.

U redovnim školama i redovnim odeljenjima nalazi se veliki broj dece sa smetnjama u razvoju i teškoćama u učenju.

Za rad sa decom sa posebnim potrebama bilo je potrebno napraviti posebne nastavne planove i programe, koji će se primenjivati u posebnim školama. Pored nastavnog plana i programa, menjali su se i metodičko-didatički principi nastave, oprema, sredstva, sadržaji nastavnih predmeta.

Dalji tok razvoja obrazovanja učenika sa smetnjama u razvoju pratio je razvoj nauke, koja je sve više razlikovala suštinu i vrste ometenosti. Sve to je omogućilo deci sa oštećenjima sluha, vida i telesnim invaliditetom da prate nastavne programe, ali u specijalnim školama (Rapaić, Nedović, Ilić, Stojković, 2008).

Kako bi se specijalna edukacija i rehabilitacija bile uspješne, potrebno poznavanje bio-psiho-socijalnih sposobnostima deteta, kako bi svako od njih dobilo odgovarajuće nastavne programe i sadržaje. „Kada govorimo o deci ometenoj u razvoju u kontekstu školovanja, onda govorimo o nizu pojava oblika koji nisu uniformni. Zbog toga se nameće potreba selektivnog i fleksibilnog pristupa u rešavanju svakog pojedinačnog slučaja, kada je u pitanju određivanje modela i programskog sadržaja njihovog školovanja. Pri tom treba imati na umu snižene: intelektualne, senzorne i motoričke sposobnosti, kao i emocionalnu labilnost, smanjenu pažnju, otežano pamćenje i verbalnu reprodukciju, dugo odsustvo sa nastave itd." (Rapaić i sar. 2008).

Koliko je važan rad na inkluziji?

Ministarstvo prosvete i sporta smatra da je proces inkluzije jedna od glavnih tema. O inkluziji govore sva strateška dokumenta, koja definišu delovanje Ministarstva prosvete i sporta. Ministarstvo prosvete i sporta takođe pruža konstantnu podršku projektima usmerenim ka razvoju inkluzivnog obrazovanja. Međutim, gledano sa stanovišta čitavog društva, inkluzivno obrazovanje i dalje nije prioritet. To je i dalje tema o kojoj se razmatra i razmišlja da li bi bilo dobro rešenje uključiti decu sa posebnim potrebama u redovne škole. U zakonu ne postoji ni jedan član koji govori o ovoj problematici (Istraživački projekat „Oslonci i barijere za inkluzivno obrazovanje u Srbiji, 2006).

Uvođenjem inkluzije dobija se mnogo prednosti, kao što su stvaranje svesti o različitostima, mogućnost da deca mogu kompleksnije i sa više želje i volje da se razvijaju. Uvođenjem ovakvog sistema obrazovanja povećao bi se broj dece sa posebnim potrebama u vaspitno-obrazovnom sistemu, unapredilo bi se njihovo školovanje, osamostaljivali bi se za život i rad. Uključivanjem ove dece u redovne škole, shvatila bi da je škola i mesto gde se upoznaju prijatelji i grade prijateljstva, gde se dolazi u kontakt sa zdravom decom, igraju se i komuniciraju sa njima, što ima veliki uticaj na njihov socijalni život. Takođe, i roditeljima dece sa posebnim potrebama puno znači da njihovo dete ne bude odbačeno i zapostavljeno. Oni bi na taj način dobili sigurnost, znajući da im

se dete druži sa drugom decom (Istraživački projekat „Oslonci i barijere za inkluzivno obrazovanje u Srbiji, 2006).

Deca bez posebnih potreba bi shvatila i prihvatila stav o tome da nisu svi isti i da ako je neko drugačiji ne treba da bude odbačen. Ovako bi razvijali toleranciju i bila bi manje sklona ismevanju i diskriminaciji dece sa posebnim potrebama.

Šta je potrebno pružiti školama da bi bile uspešne u inkluziji?

Škola mora da bude dostupna i pristupačna za sve. Potrebno je da obezbedi odgovarajuća dodatna i pomoćna sredstva za učenje i odgovarajući didaktički materijal. Direktor redovne škole, koji bi prihvatio inkluziju, morao bi da polaže ispit i da prođe određenu edukaciju. Isto bi radili i nastavnici. Direktor mora da ima dobre kompetencije i da dobro organizuje rad škole i da na taj način zadovolji potrebe dece. Nastavnicima je potrebno omogućiti potrebnu kontinuiranu obuku i ona treba da bude deo njihove stručne karijere. Mora im se pružiti šansa da napreduju. Nastavnike je moguće motivisati da rade sa decom sa posebnim potrebama na više načina. Mogu da im se povećavaju plate, ako imaju dete sa posebnim potrebama u odeljenju; poboljšanje uslova za rad može da ih motiviše; sistem profesionalne edukacije (Istraživački projekat „Oslonci i barijere za inkluzivno obrazovanje u Srbiji, 2006).

Zastupljenost dece sa posebnim potrebama u redovnom obrazovanju

Svi nastavnici, vaspitači i stručni saradnici imaju slične stavove što se tiče zastupljenosti dece sa posebnim potrebama u redovnom obrazovanju. Niko od njih ne zna tačan broj dece sa posebnim potrebama, ni to gde se školuju. Ipak, svi su se složili sa tim da je zastupljenost dece sa posebnim potrebama u obrazovanju visoka i da se većina školuje u specijalnim školama ili u specijalnim odeljenjima u redovnim školama (Istraživački projekat „Oslonci i barijere za inkluzivno obrazovanje u Srbiji, 2006).

Manji broj dece sa posebnim potrebama je upisan u redovne škole. Najčešće se upisuju u redovne škole zbog insistiranja roditelja. Veruje se da je glavni razlog zašto ih roditelji upisuju u redovne škole taj što ne mogu i ne žele da se pomire sa činjenicom da njihovo dete ima smetnje u razvoju ili zbog toga što misle da im dete neće dobiti

adekvatno obrazovanje u specijalnoj školi (Istraživački projekat „Oslonci i barijere za inkluzivno obrazovanje u Srbiji, 2006).

Oslonci i prepreke pri uvođenju inkluzivnog obrazovanja

Kao glavni oslonci su humanost većine nastavnika i vaspitača, ljubav prema deci i poslu koji rade, pozitivno iskustvo u radu sa decom sa posebnim potrebama (Istraživački projekat „Oslonci i barijere za inkluzivno obrazovanje u Srbiji, 2006).

Glavne prepreke za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja su(Istraživački projekat „Oslonci i barijere za inkluzivno obrazovanje u Srbiji, 2006):

- predrasude prema deci sa posebnim potrebama
- nedostatak zakonskih okvira, mali školski kapaciteti
- slaba opremljenost škola
- nedovoljan broj stručnih saradnika
- nedovoljna obučenost nastavnika
- nedovoljna motivisanost nastavnika

Na teritoriji Srbije redovne škole koje imaju i specijalna odeljenja smeštena su pri većim gradovima i imaju ograničene kapacitete, zato velikom broju dece niđu dostupne ustanove u koje ih šalju (Istraživački projekat „Oslonci i barijere za inkluzivno obrazovanje u Srbiji, 2006).

Nastavni plan i program za osnovno obrazovanje raspolaže određenim aspektima koji podstiču inkluzivno obrazovanje. Obrazovno-vaspitni proces u školi vrši se na osnovu dokumenta „Školski program“. Ovaj dokument sadrži obavezni, izborni i fakultativni deo. Obavezni i izborni deo sadrže obavezne, obavezno izborne i izborne nastavne predmete. Fakultativni deo predstavlja aktivnosti koje škola sama kreira, kako bi se zadovoljila interesovanja učenika (Istraživački projekat „Oslonci i barijere za inkluzivno obrazovanje u Srbiji, 2006).

3.4 Preporuke za uspešno inkluzivno obrazovanje:

1. Doneti odluku o vrsti delimične inkluzije koja će se sprovesti (pri čemu treba uzeti u obzir sve dokumente i predloge koji su razvijeni u poslednjih nekoliko godina). Pri tome je od izuzetne važnosti da deo te odluke bude i plan (način i tempo, tj. kako i kada) daljeg razvoja obrazovanja od delimične inkluzije do potpune inkluzije kako bi se obezbedilo da delimična inkluzija ne postane drugi naziv za postojeće stanje ili način da se načine kozmetičke promene kako bi se odložilo ovo pitanje;
2. Propisati i regulisati obavezu nastavnika da razvijaju Individualne razvojno obrazovne planove pri čemu je neophodno da se propisima uvede obaveza nastavnika da prilikom formulisanje Individualnog plana za pojedino dete u taj proces budu uključeni stručni saradnici iz škole, ali i roditelji dece sa posebnim potrebama;
3. Formirati i usvojiti norme o broju učenika u odeljenjima u kojima su uključena deca sa posebnim potrebama (npr. koliko maksimalno dece sa posebnim potrebama može biti razvrstano u jedno odeljenje, koliko maksimalno učenika može biti u odeljenju u koje su uključena deca sa posebnim potrebama itd.);
4. Formulirati kriterijume za pružanje finansijske podrške školama za angažovanje stručnjaka koji će pružati podršku nastavnicima i školama u domenu obrazovanja dece sa posebnim potrebama;
5. Revidirati proceduru i kriterijume koji regulišu prijem dece u redovne škole i upućivanje u specijalne škole kako bi se obezbedio nerestriktivan pristup dece redovnom obrazovanju, sprečilo upućivanje dece u specijalnu školu osim kada je to u interesu deteta i kako bi se obezbedili mehanizmi kojim roditelji mogu da zaštite interese svoje dece u slučaju kada Komisija donese odluku o upućivanju deteta u specijalnu školu;
6. Osmisliti i realizovati kontinuiranu kampanju koja bi imala za cilj da se stvori javno mnjenje koje će razumeti potrebu za inkluzivnim obrazovanjem i tako obezbediti široku javnu podršku za sprovođenje mera inkluzivnog obrazovanja;

7. Obezbediti da se aktivnosti koje vode ka povećanju inkluzije dece sa posebnim potrebama u redovne škole uključe u lokalne planove akcije za decu;
8. Obezbediti da deca sa posebnim potrebama, u zavisnosti od vrste smetnji i teškoća, budu uključena 2-3 godine u programe predškolskog vaspitanja kako bi se pripremila za polazak u redovne škole;
9. Razviti mehanizme i instrumente koji će podstaći uspostavljanje saradnje između specijalnih škola i redovnih škola s ciljem da nastavnici i stručnjaci iz specijalnih škola pružaju podršku redovnim školama u inkluzivnim aktivnostima i da se olakša inkluzija dece iz specijalnih škola u redovne škole;
10. Razviti proceduru prelaska dece iz specijalnih škola u redovne škole koje bi jasno i precizno definisale uslove pod kojima može doći do prelaska, ko je odgovoran da inicira proces prelaska kada se steknu uslovi, kako se mora pripremiti dete i roditelji, koje pripremne aktivnosti moraju da se obave na nivou redovne škole u koju dete prelazi, na koji način će se detetu i roditeljima pružiti psihološka i pedagoška podrška u periodu nakon prelaska u redovnu školu;
11. Revidirati postojeće nastavne programe koji se realizuju u specijalnim školama da bi u većoj meri uzeli u obzir očuvane kapacitete dece i njihove obrazovne potrebe, da bi u većoj meri pripremali decu za život i da bi se povećale mogućnosti dece sa PP da pređu u redovne škole;
12. Razviti uputstva za nastavnike koja će im pomoći da prilagode nastavni program obrazovnim potrebama dece sa posebnim potrebama, njihovim očuvanim kapacitetima i stilu učenja;
13. Razvijati kapacitete vaspitača i nastavnika da izađu u susret razvojnim i obrazovnim potrebama dece sa posebnim potrebama oslanjajući se na njihove očuvane kapacitete, tj. razvijati njihove kapacitete za interaktivne i individualizovane modele nastave i učenja;
14. Razviti priručnik za vaspitače i nastavnike koji će im objasniti i ilustrovati kako se prave Individualni razvojno obrazovni planovi;
15. Pružiti podršku roditeljima dece sa posebnim potrebama u pogledu njihovog organizovanja i umrežavanja, a naročito u pogledu uspostavljanja saradnje sa obrazovnim institucijama kroz koju bi roditelji zastupali i štitili prava svoje dece,

ali bi pružali i podršku nastavnicima i vaspitačima u radu sa decom sa posebnim potrebama.

4. FIZIČKO VASPITANJE U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU

Program fizičkog vaspitanja za osnovnu školu (2006) ne definiše posebne programske sadržaje za decu sa smetnjama u razvoju. Jedino u delu koji se odnosi na osnovne karakteristike programa preporuka je da učenici koji usled oslabljenog zdravlja, smanjenih fizičkih ili funkcionalnih sposobnosti i lošeg držanja tela i telesnih deformiteta ne mogu da prate obavezni program, obezbeđen je korektivno-pedagoški rad koji se realizuje u saradnji sa odgovarajućom zdravstvenom ustanovom. Program predviđa individualni rad za učenih smanjenih sposobnosti.

Za predmet fizičko vaspitanje definisani su obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja (Repić- Ćuić i sar., 2007), koji su za sve predmete pa i i za fizičko vaspitanje doneti da se:

- unapredi nastavni proces,
- preciznije definiše šta je potrebno da bi se ostvario napredak, i tako pomogne, nastavnicima u ocenjivanju učeničkih postignuća i
- pomogne školama i nastavnicima da ocene rezultate svoga rada.

Obrazovni standardi za Fizičko vaspitanje su zasnovani na cilju i opštim i posebnim zadacima nacionalnog nastavnog programa i definisani su za sledeće oblasti:

- *Osposobljenost u veštinama;*
- *Znanja o fizičkom vežbanj u i fizičkom va spitanju;*
- *Vrednovanje fizičkog vežbanja i fizičkog vaspitanja od strane učenika.*

Oblast *Osposobljenost u veštinama* čine savladani sadržaji programa Fizičkog vaspitanja u Sportskim igrama (košarka, odbojka, rukomet ili fudbal), Atletici (trčanje, skokovi, bacanje), Vežbama na spravama i tlu (tlo, preskok, greda, dvovisinski razboj, krugovi, konj sa hvataljkama, vratilo, razboj), Plesu, Ritmičkoj gimnastici, Plivanju, Vežbama oblikovanja i Stonom tenisu.

Oblast *Znanja o fizičkom vežbanju i fizičkom vaspitanju* čine pojmovi koji se koriste u fizičkom vežbanju, znanja o osnovnim principima vežbanja i pravila sportskih igara i individualnih sportova.

Oblast *Vrednovanje fizičkog vežbanja i fizičkog vaspitanja od strane učenika* čine uverenja, stavovi i vrednosti koje učenik poseduje na kraju osnovnog obrazovanja o fizičkom vežbanju i fizičkom vaspitanju.

Obrazovnim standardima nisu obuhvaćeni učenici sa posebnim potrebama, kao ni učenici koji su delimično oslobođeni pojedinih aktivnosti iz zdravstvenih razloga. U oba slučaja nastavnik vrši proveru standarda u oblasti osposobljenost u veštinama prema mogućnostima učenika.

Velika su očekivanja vezana za inkluzivno fizičko vaspitanje, jer se dobijaju velike koristi za sve učesnike obrazovnog procesa i lokalnu zajednicu. Inkluzivno fizičko vaspitanje izlaže decu sa posebnim potrebama stimulativnom okruženju, gde oni dobijaju mogućnost prihvatanja od strane vršnjaka i socijalizaciju. Kroz aktivnosti na časovima fizičkog vaspitanja, deca sa posebnim potrebama razvijaju svoje motoričke sposobnosti, jačaju svoje telo, stiču samopouzdanje i osećaj prihvaćenosti od strane kolektiva. Deca koja nemaju nikakvih smetnji stvaraju pozitivniji stav prema učenicima i osobama sa smetnjama u razvoju, razvijaju toleranciju i razumevanje prema različitostima. Kod njih se stvara potreba da pomažu i da pružaju podršku deci sa posebnim potrebama, kojima su nastavni sadržaji mnogo komplikovaniji.

Da bi deca sa posebnim potrebama pohađala nastavu fizičkog vaspitanja i srećna i zadovoljna odlazila sa tih časova, moraju se: menjati određeni uslovi, u skladu sa potrebama te dece. Mora doći do promene nastavnog plana i programa, promene određenih sadržaja i metoda rada na času ubacivanjem novih pomoćnih nastavnih sredstava, u zavisnosti od ometenosti učenika, i primenom novih didaktičko-metodičkih principa.

Iako postoje razlike između fizičkih i mentalnih smetnji, ove dve grupe smetnji mogu da se spoje prema određenim kriterijumima i da se na njih utiče prilagođenim vežbama. Američki nacionalni prilagođeni standardi fizičkih aktivnosti opisuju da stručnjaci treba da razumeju da se rezultati svih testova kreću za dve ili više standardne devijacije ispod proseka, za decu sa posebnim potrebama. Veliki uspeh specijalnog obrazovanja je usvajanje medicinske tehnologije koja ovlašćuje kontrolu i upravljanje decom iz osetljivih grupa. Vlast stavlja učenike u podređeni položaj kroz udruženja za invaliditete sa bolešću (Gordon, 2011).

Nastavnici tvrde da je moguće raditi sa decom koja imaju smetnje, ukoliko se prilagode nastavni plan i program. Isto važi i za nastavu fizičkog vaspitanja. Standardni programi fizičkog vaspitanja su preobilni i za decu bez smetnji u razvoju. Programi moraju da se prilagode svakom detetu posebno, čak iako je u pitanju ista vrsta invaliditeta, jer se deca razlikuju u psiho-socijalnom pogledu.

Priprema individualnih nastavnih programa i sadržaja zahteva dosta vremena, razmišljanja, savetovanja sa stručnjacima (psiholozima, pedagozima, defektolozima) i sa roditeljima. Danas se priprema adekvatnih programa uglavnom svodi na umanjenje i uprošćavanje nastavnih sadržaja i na minimalne zahteve dece sa posebnim potrebama. Kao jedan od problema zašto se ovo radi jeste strah nastavnika od prosvetne inspekcije, jer po zakonu nemaju pravo da menjaju nastavni plan i program.

U bilo kojoj diskusiji o inkluziji dece sa posebnim potrebama u fizičko vaspitanje fundamentalne stavke treba da budu prepoznate. Ove stavke se odnose na predavanje prema sposobnostima većine učenika u nastavi fizičkog vaspitanja i uticaj kakav ima takvo predavanje na decu sa posebnim potrebama. Da bi se stvorili inkluzivni uslovi za sve učenike sa posebnim potrebama, potrebne su promene u programu fizičkog vaspitanja i obrazovanja.

Iako može biti mnogo izazova za decu sa posebnim potrebama, razumevanje principa adaptacije, koji se kombinuju sa kreativnim pristupima, mogu dovesti do uspešnih iskustava za ovu decu. Menjati aktivnosti što je moguće manje i da se ide po principu „što manje promena, to bolje“.

U jednoj školi u SAD-u, u pravilima igre ragbija, ukoliko igraču ispadne lopta iz ruke, automatski se lopta daje protivničkoj ekipi. Jedan dečak Bil je bio slabovid i njemu je bio problem da uhvati loptu. Za njega su važila druga pravila. Ukoliko bi Bil ispustio loptu, mogao bi opet da je uzme sa zemlje i da nastavi da igra. Do kraja utakmice su važila promenjena pravila, kako bi i Bil bio uključen u igru. Ne treba dozvoliti adaptacije koje će promeniti ishod aktivnosti. Bitno je da, bez obzira na očekivane rezultate, koji su utvrđeni za određeni razred ili grupu dece, oni neće biti poništeni ili izgubljeni uključivanjem dece sa posebnim potrebama. Promene tokom ragbi utakmice nisu uticale na konačan rezultat. Ne treba dozvoliti da adaptacija negativno utiče na iskustva ostale dece u odeljenju. Ukoliko je namera da se dobije najviši mogući stepen integracije, neće

se učiniti usluga učeniku sa posebnim potrebama ako, kao rezultat adaptacije, ostatak odeljenja bude frustriran i ako osećaju da gube u nastavi fizičkog vaspitanja (Gordon, 2011).

Na primer, promenom načina igre odbojke na času fizičkog vaspitanja tako što će svi igrači igrati na kolenima, preko niže mreže. Ukoliko ova aktivnost omogućava učenicima da iskuse pravu stranu invaliditeta i razviju empatiju prema učenicima sa posebnim potrebama, onda ovakva aktivnost može biti osnova edukativnog iskustva. Deca bez smetnji u razvoju mogu biti frustrirana, ako uoče da takvim vežbama „gube“ u nastavi. Ovo bi bilo još gore ukoliko bi se tako modifikovane aktivnosti primenjivale duži vremenski period (Gordon, 2011).

Adaptacija dece sa posebnim potrebama sa vršnjacima treba da bude što je jednostavnije moguća. Postoji nebrojano načina na koje se može izvršiti adaptacija. Za slabovidu decu oprema treba da bude prekrivena jarkim bojama; učenici mogu biti ohrabreni zbog dobijanja određene pozicije tokom igre, koja odgovara njihovim sposobnostima; da se modifikuje dužina staze koju treba da „istrči“ učenik sa lokomotornim invaliditetom; omogućiti deci u invalidskim kolicima kraću stazu (put) do mesta gde se deli užina (Gordon, 2011).

Svaka situacija i svaki učenik su različiti i jedino ograničenje jeste kreativnost nastavnika ili učenika i nivo posvećenosti procesu. Na mnogo načina, iskustvo učenika sa posebnim potrebama koristi kao informacija, preko kojih se ispituje odnos fizičkog vaspitanja prema rezultatima svih studenata, nezavisno od njihovih sposobnosti.

4.1. Dosadašnja istraživanja o uključivanju dece sa smetnjama u razvoju u redovno obrazovanje

U istraživanju koje su sprovedi Hyun-Kyoung Oh i saradnici (2009) ocenjuje se povezanost varijabli nastavnika (tj. starost, adaptirani kursevi za fizičko obrazovanje i specijalno obrazovanje, iskustvo u radu sa decom sa posebnim potrebama) i usmerenost stavova nastavnika fizičkog vaspitanja prema uključivanju dece sa posebnim potrebama u nastavu. Korišćene su ankete (PEITID II-PS). Ova anketa koristi Teoriju planiranog ponašanja (Ajzen, 2002) i rade ih nastavnici fizičkog vaspitanja na praksi, namerno izabrani iz Kine, Koreje i Sjedinjenih Američkih država. Rezultati ankete pokazuju da su

namere i protumačene kontrole ponašanja predviđene nastavnim iskustvom, kursevima specijalnog obrazovanja i starošću. Ovo istraživanje je uključilo 213 nastavnika (96 žena i 117 muškaraca), namerno odabranih sa svih univerziteta u Kini, Koreji i SAD-u. Veličina uzorka utvrđena je posebnim modelom za procenu veličine uzorka (Hinkle, Oliver, Hinkles model, 1983). Neki od ispitanika nisu odgovorili na sva pitanja (pol, starost, iskustva u podučavanju učenika sa posebnim potrebama, kompetencije u podučavanju pojedinaca sa posebnim potrebama). Dakle, broj učesnika varira za različite delove istraživanja. Učesnici su tipični student koji studiraju kineziološko-fizički fakultet. Ovo istraživanje je odobreno od strane Odbora za institucionalizovana istraživanja u SAD-u i od odgovarajuće vlasti na svakom univerzitetu u Kini i Koreji. Rezultati su pokazali da žene imaju znatno više iskustva od muškaraca u radu sa učenicima sa posebnim potrebama. Rezultati pokazuju da postoji značajna razlika po zemljama u godinama radnog iskustva u nastavi sa učenicima s posebnim potrebama i ličnim kompetencijama u nastavi sa decom sa ADHD sindromom. Kineski i američki nastavnici su bili stariji od korejskih. Američki nastavnici imaju više iskustava u radu sa učenicima sa posebnim potrebama, nego kineski i korejski. Američki nastavnici pokazuju viši nivo kompetencija u individualnom radu sa decom sa smetnjama u razvoju. Rezultati pokazuju da je lična kompetencija nastavnika u pozitivnoj korelaciji sa iskustvom u nastavi sa učenicima sa posebnim potrebama. Prvi veliki zaključak je da ne postoje značajne razlike u odnosu na pol i starost, broj predmeta u prilagođenoj nastavi fizičkog vaspitanja i specijalnom obrazovanju među učesnicima ovog istraživanja. Nakon dublje inspekcije može se videti da uzrast, godine iskustva u nastavi i kompetencije predstavljaju značajnu razliku među zemljama. Naime, korejski učesnici su bili najmlađi, kineski su bili najstariji, a američki su imali najviše iskustva u predavanju učenicima sa posebnim potrebama.

U kojoj god zemlji dođe do uvođenja inkluzije, potreba za procenom varijabli nastavnika, uključujući njihovu samoeфикаsnost, stav i kompetencije, očigledna. Uvođenjem nastave za učenike sa posebnim potrebama u redovne časove fizičkog vaspitanja, učiteljski i pedagoški fakulteti moraju da menjaju nastavni plan, kako bi se odgovorilo na promenu uloge nastavnika fizičkog vaspitanja. Mnogi univerzitetski osnovni programi za školovanje nastavnika, učitelja i vaspitača zahtevaju poseban smer,

za specijalno fizičko vaspitanje. U nekim zemljama smer za specijalno fizičko vaspitanje je kao izborni predmet.

U SAD-u mnogi učenici sa posebnim potrebama su pohađali redovnu nastavu fizičkog vaspitanja. Razumno je bilo očekivati da će se ovaj trend uključivanja učenika sa posebnim potrebama u redovnu nastavu fizičkog vaspitanja proširiti širom sveta, s obzirom na brze društveno političke promene koje se dešavaju. Što se više učenika sa posebnim potrebama uključuje u redovnu nastavu, neophodno je da nastavnici fizičkog vaspitanja budu što spremniji za predavanje ovim učenicima, uz korićenje nastavne strategije, koja promovise učenje i zdrav, aktivni život za sve učenike.

Očigledno mnoge varijable doprinose kvalitetu redovne nastave fizičkog vaspitanja, za sve učenike. Jedan od bitnih preduslova za efikasnu nastavu jesu verovanja, stavovi i namere nastavnika u podučavanju učenika sa posebnim potrebama, u redovnoj nastavi (Block, Obrusnikova 2007). Verovanja, stavovi i slične psihološke konstrukcije o uključivanju učenika sa posebnim potrebama u redovnu nastavu fizičkog vaspitanja još su na početku razvoja.

Istraživanja su pokazala da je nekoliko studentskih i nastavničkih varijabli povezano sa verovanjima nastavnika i stavovima prema inkluziji. Uzrast učenika i njihovo stanje ometenosti utiču na stavove nastavnika. Učenike sa posebnim potrebama u nižim razredima gledali su sa više empatije i povoljnije nego one učenike u višim razredima. Takođe, povoljniji odnos imaju prema učenicima sa manjim poteškoćama u razvoju, nego sa onima koji imaju više poteškoća. Ostale karakteristike nastavnika (pol i starost) su pokazale manju povezanost sa njihovim stavovima (Block, Obrusnikova 2007).

Neke studije (Patrick, 1987) pokazuju da su žene prisnije u radu sa učenicima sa posebnim potrebama nego muškarci, dok neke studije ne pokazuju nikakvu razliku. Posebna negativna korelacija između starosti nastavnika i stavova nađena je u istraživanju koje je uradio Rizzo (1985). Rezultati tog istraživanja ukazuju na to da stariji nastavnici fizičkog vaspitanja imaju nepovoljniji odnos prema učenicima sa posebnim potrebama nego njihove mlađe kolege.

Combs, Elliot i Whipple (2010) realizovali su istraživanje o stavovima nastavnika o uključivanju dece sa smetnjama u redovnu nastavu. Cilj ovog istraživanja je dvojak: da

identifikuje dva nastavnika sa pozitivnim stavovima prema inkluziji učenika sa blagim do umerenim smetnjama u razvoju i dva nastavnika sa negativnim stavovima, koristeći Rizzove stavove fizičkog obrazovanja prema individualnim smetnjama; i da istraži, kroz detaljne intervjue, kako si njihovi stavovi formirani i kako to utiče na njihovo predavanje. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da su u nastavnici koji su imali pozitivne stavove pronalazili više fokusa i ciljeva u nastavi, razvijali su pisane nastavne planove, koji uključuju nekoliko drugačijih stilova nastave, prošli su obuku o modifikovanju i prilagođavanju fizičkog vaspitanja učenicima sa posebnim potrebama, i imali su želju da njihovi učenici budu uspešni u svojim redovnim odeljenima. Obrazovanje ovih nastavnika treba da podrazumeva primenu određenim nastavnih programa, koji uključuju specijalnu nastavu fizičkog vaspitanja. Nastavnici treba da nauče kako da planiraju, modifikuju i ubacuju odgovarajuće razvojne aktivnosti za učenike sa i bez smetnji u razvoju. Takođe u okviru ovog istraživanja odabrana su četiri nastavnika fizičkog vaspitanja tehnikom namernog uzorka, sa velikim iskustvom u praksi i radnim stažom od 6-18 godina. Svi su imali veliko iskustvo u predavanju u redovnoj nastavi fizičkog vaspitanja, koja je imala i učenike sa blagim i umerenim mentalnim invaliditetom. Cilj prikupljanja podataka je bio da se dobiju detaljne opisne informacije od četiri nastavnika o problemima vezanim za inkluziju. Informacije su prikupljane pomoću intervjua koji je trajao 60-90 minuta. U intervjuu je korišćena sastavljena lista tema ili problema koji se ispituju. Nije bilo tačnog redosleda kojim se postavljaju pitanja. To je dozvoljavalo da se neka pitanja dodaju ili eliminišu tokom razgovora. Pitanja su bila otvorenog tipa i poređana po logičnom redosledu.

Postoji par ograničenja u ovom istraživanju:

- otkad je istraživanje ograničeno na nastavnike u osnovnim školama, rezultati se ne mogu primeniti kod nastavnika srednjih škola
- pošto je istraživanje ograničeno na stavove nastavnika u osnovnim školama prema inkluziji, ne mogu se pretpostaviti stavovi nastavnika u srednjim školama
- nastavnici i učenici u ovom istraživanju su bili volonteri, tako da rezultati mogu biti subjektivni
- ostale spoljašnje varijable (količina opreme za fizičko vaspitanje, trajanje časova fizičkog vaspitanja) mogu da utiču na rezultate istraživanja

- rezultati nastavnika o stavovima obezbeđeni su beskonačnošću skale
- mala veličina uzorka ne dozvoljava reprezentativni uzorak za sve nastavnike. Ovo istraživanje bi trebalo da predstavlja samo one nastavnike koji su učestvovali u istraživanju.

Na osnovu analize rezultata u ovom istraživanju izvedeni su određeni zaključci. Nastavnici sa pozitivnim stavovima prema inkluziji imaju više fokusa i ciljeva, za razliku od nastavnika sa negativnim stavovima. Takođe, nastavnici sa pozitivnim stavovima razvijaju pisane planove lekcija koje spajaju mnoge različite nastavne strategije. Nastavnici sa pozitivnim stavovima su u svojim planovima detaljno opisali kako su pomagali učenicima sa posebnim potrebama da savladaju predviđeno gradivo. Oni su pravili manje grupe u odeljenju kako bi pomogli učenicima sa posebnim potrebama sa zadacima i da deca bez smetnji u razvoju razvijaju sposobnost saradnje. Ispitivani nastavnici koji imaju pozitivne stavove su završili kurseve (stručne seminare) i koriste takav sistem kroz predavanja učenicima sa posebnim potrebama. Sva četiri nastavnika koja su učestvovala u ovom istraživanju žele da njihova deca budu uspešna, iako je bilo značajne razlike prilikom definisanja cilja.

Đorđić i Tubić (2012) razmatrajući značaj učitelja kao nosioca inkluzivnog fizičkog vaspitanja ukazuju na važnost uključivanja dece sa posebnim potrebama u redovnu nastavu, ističu da intenzivan rad na inkluzivnom obrazovanju u Srbiji započinje sa usvajanjem Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009. godine. Takođe autorke ukazuju da se najznačajnije promene odnosi se na dostupnost redovnog obrazovnog sistema svoj deci, bez obzira na razvojne smetnje, invaliditet, socijalnu deprivaciju i drugo. U ovakvoj novoj situaciji učitelji su se suočili sa realnošću rada u inkluzivnom odeljenju i svim izazovima koje takav rad podrazumeva, uključujući realizaciju inkluzivnog fizičkog vaspitanja.

Inkluzivno fizičko obrazovanje podrazumeva korist za sve učesnike obrazovnog procesa i lokalnu zajednicu. “Realnost je da fizičko vaspitanje ima potencijal da bude jedan od najviše podržavajućih i najdelatnijih elemenata inkluzivnog procesa u školi“ (Rouse, 2009). Uključivanje učenika sa posebnim potrebama u redovnu nastavu fizičkog vaspitanja predstavlja veliki napredak, jer se izlažu stimulativnijim okruženjima, gde im vršnjaci bez smetnji u razvoju predstavljaju modele za ponašanje i gde su veće šanse za

prihvatanje od strane vršnjaka, kao i razvoj fundamentalnih motoričkih vještina, samoeфикаsnosti, samopoštovanja, socijalnih vještina, osećanja pripadnosti nekoj zajednici (socijalna inkluzija), kao i formiranje aktivnog načina života.

Postoje takođe i koristi koje imaju vršnjaci bez smetnji u razvoju, jer stvaraju pozitivniji stav prema osobama sa invaliditetom, poboljšavaju socijalne vještine, imaju veću usmerenost ka pomaganju drugima i više sapopoštovanja (Block, 1999). I nastavnici imaju koristi, koje se odnose na prihvatanje i prepoznavanje individualnih sposobnosti svih učenika, dostupnost specijalista i resursa koji mogu biti od pomoći svim učesnicima, kao i jačanje stručnih kompetencija (Block, 1999).

Jedan od bitnih faktora, koji utiču na inkluzivno fizičko vaspitanje jesu stavovi nastavnika prema inkluziji. Na pozitivnije stavove nastavnika utiče više obuke tokom školovanja, više iskustva u radu sa decom sa posebnim potrebama i pozitivnije opažanje ličnih sposobnosti, kada je reč o podučavanju svih učenika.

U istraživanju (Đorđić, Tubić, 2012) ispitivani su stavovi učitelja i nastavnika fizičkog vaspitanja prema inkluzivnom fizičkom vaspitanju. U istraživanju su koristila prethodna iskustva učitelja sa učenicima sa posebnim potrebama, pohađanje odgovarajuće obuke, samoeфикаsnost za realizaciju inkluzivnog fizičkog vaspitanja. Uzorak ispitanika činio je 132 učitelja osnovnih škola južnobačkog okruga (128 žena, 4 muškarca). Najveći procenat ispitanika imao je 16-25(44%) godina radnog staža u prosveti, zatim 6-15(34%) godina staža i najmanje onih sa više od 25 godina radnog staža. Učiteljima su postavljana pitanja zatvorenog tipa, o prethodnom iskustvu u radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju, o stručnoj obuci (da li su pohađali stručne seminare za inkluzivno fizičko vaspitanja) i o njihovoj samoeфикаsnosti (da li imaju poverenja u svoj rad sa decom sa smetnjama). Rezultati pokazuju da je većina učitelja imala priliku da bolje upozna osobe sa smetnjama u razvoju (62%). Od ispitivanih učitelja, samo njih 47% je predavalo takvoj deci. Vrlo mali procenat učitelja je pohađao stručne seminare iz inkluzivnog fizičkog vaspitanja, a veliki broj učitelja nema poverenja u sebe (ne bi mogli da podučavaju decu sa posebnim potrebama). Između ispitanika sa različitim radnim stažom nisu pronađene značajne razlike u pogledu prethodnog životnog iskustva i nastavnih iskustva u radu sa učenicima sa posebnim potrebama. Učitelji koji su imali prilike da bolje upoznaju osobe sa posebnim potrebama imali su znatno više poverenja u

sebe što se tiče podučavanja dece sa smetnjama u razvoju. Prethodno nastavno iskustvo sa decom sa posebnim potrebama takođe je pozitivno povezano sa efikasnošću učitelja za rad u inkluzivnom odeljenju. Učitelji koji su pohađali stručne seminare nisu se mnogo razlikovali u procenjenoj samoeфикаsnosti od onih koji nisu pohađali seminare o inkluzivnom fizičkom vaspitanju.

Činjenica je da postoji malo seminara o inkluzivnom fizičkom vaspitanju u ponudi. Neophodna je kontinuirana i sistematska stručna podrška i pomoć nastavnicima, kao i promena stavova svih učesnika obrazovnog procesa prema inkluziji (Talmor, Reiter, Feigin, 2006).

4.2 Stavovi nastavnika i učenika prema uključivanju dece sa smetnjama u razvoju u nastavu fizičkog vaspitanja

Posmatrajući sistem obrazovanja u celini, može se zaključiti da su stavovi prema inkluziji uglavnom negativni. Ovi negativni stavovi uglavnom proističu od nekog straha od nepoznatog i nepoznavanje pojma inkluzije. Školama je potrebna podrška, koju nažalost još ne može da dobije. Redovne osnovne škole u kojima ima i dece sa smetnjama u razvoju, nemaju adekvatnu stručnu podršku (defektolog, pedagog, psiholog).

Najčešći argument protiv inkluzije su (Istraživački projekat "Oslonci i barijere za inkluzivno obrazovanje i vaspitanje, 2006):

- veliki broj učenika u odeljenjima i samim tim nastavnici ne mogu da pruže dovoljnu pažnju učenicima sa posebnim potrebama
- ne zna se tačno ko nastavnicima treba da pruži podršku
- neadekvatna obuka nastavnika za rad sa učenicima sa posebnim potrebama
- da li će zbog posebnog tretmana učenika sa posebnim potrebama, vršnjaci bez smetnji biti uskraćeni
- kako će druga deca reagovati na učenike sa smetnjama u razvoju
- strah od reakcije roditelja ostale dece.

Pozitivni efekti inkluzije su razvijanje svesti o različitostima, mogućnost da se deca kompleksnije i sa više podsticaja razvijaju. Uvođenjem inkluzije povećao bi se broj učenika sa posebnim potrebama u obrazovno-vaspitnom sistemu, unapredio bi se njihov

kvalitet obrazovanja i osamostaljivanja za život. Deca sa posebnim potrebama bi shvatila da škola nije samo mesto za savladavanje sadržaja, već treba da postane i mesto gde se svi okupljaju i ostvaruju međusobni kontakt, stvaraju prijateljstva i socijalizuju se. Deca bi dobila obrazovanje, a takođe i ispunjenje svih ostalih dečijih i ljudskih prava.

Istraživanje (Karić, Mihić, Korda, 2014) o stavovima profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju ima za cilj da ispita strukturu stavova profesora razredne nastave od 29 do 59 godina. Od toga, 24 profesora predaje inkluzivnom odeljenju. Primenjeni su upitnici o sociodemografskim podacima i upitnik stavova prosvetnih radnika o inkluziji (SINKL). Analiza podataka pokazuje da ne postoje značajne razlike u stavovima profesora razredne nastave u zavisnosti da li predaju redovnom ili inkluzivnom odeljenju. Međutim, zanimljivi su rezultati subskale "prihvatanje i prilagođavanje". Profesori razredne nastave viših razreda inkluzivnog odeljenja postižu niže vrednosti na ovoj subskali, dok u redovnim odeljenjima najviše rezultata postižu učitelji prvih i četvrtih razreda. Takođe se analiziralo da li karakteristike profesora razredne nastave, uglavnom ustarost, imaju značaj za njihov stav prema inkluziji. Pokazalo se da stariji profesori imaju pozitivniji stav prema inkluziji, ali ova analiza pokazuje da je ova korelacija mnogo viša kod profesora koji trenutno nemaju decu sa posebnim potrebama u odeljenju, u odnosu na one koji predaju razredu sa najmanje jednim učenikom sa smetnjama u razvoju. U ovom istraživanju je ispitivana samo kognitivna komponenta stavova, s obzirom da se sve odnosi na mišljenje i procene vezane za inkluzivno obrazovanje. Takođe se veruje da se profesori drugačije ponašaju u samim učionicama, pa se u narednim istraživanjima mora i to posmatrati uz uključivanje više nastavnika koji rade sa inkluzivnim odeljenjima, kako bi se mogli proveriti i neki drugi aspekti mišljenja o inkluziji.

Avramidis i saradnici (2000) su u svom istraživanju došli do podataka da dve trećine učitelja smatra da nema dovoljnu podršku u radu sa decom sa posebnim potrebama. Ovi učitelji su naveli da jednostavno povećanje broja stručnjaka u učionici ne znači puno, već je potrebna sistematičnija obuka kadrova, kako bi podrška imala smisla. Takođe, učitelji su u ovom istraživanju naveli da im je potrebno više znanja i strategija za ispunjavanje potreba dece sa smetnjama u razvoju, više iskustva sa ovom decom tokom

edukacije i više stručne podrške, koja mora da bude konstantna, kao i više treninga u vezi sa kontrolom ponašanja učenika sa emotivnim i biheviorističkim problemima.

Drugi faktor koji je u najvećem broju dosadašnjih istraživanja povezivan sa stavovima prema inkluziji jeste percepcija samoeфикаsnosti učitelja, tj. njihovo poverenje u sopstvene veštine koje imaju i njihovu adekvatnu primenu u radu sa učenicima sa posebnim potrebama. U velikom broju istraživanja percepcija samoeфикаsnosti, stavovi i briga dovode se u vezu i to tako da više samoeфикаsnosti ukazuje na pozitivnije stavove i manje brige u vezi sa ishodima inkluzivnog obrazovanja. Oni učitelji koji su ispoljili pozitivnije stavove, smatrali su sebe sposobnijim i obučenijim za rad sa ovom decom. Ali oni učitelji koji misle da nisu dovoljno spremni i koji strahuju od rada sa učenicima sa smetnjama u razvoju, ispoljavaju frustraciju, bes i negativne stavove prema inkluzivnom obrazovanju, jer misle da oni mogu narušiti akademski standard. Takođe, misle da se uključivanjem ove dece u redovna odeljenja smanjuje obim nastavnih sadržaja koji se obrađuju i samim tim dovodi do lošijih postignuća njihovih vršnjaka bez smetnji u razvoju. Međutim, kod nastavnika koji imaju iskustva u radu sa ovom decom, povećava se poverenje u sopstveni rad i promena stavova iz negativnih u pozitivne.

Stavovi nastavnika prema inkluziji povezani su i sa tipom, tj. ozbiljnošću smetnje koje dete ima. Studenti učiteljskih fakulteta smatrali su da u redovne škole treba da idu deca sa smetnjama u učenju. Najtežu grupu učenika prema njima predstavljaju učenici sa emotivnim, emocionalnim i problemima u ponašanju, i ne preporučuju inkluziju ove dece. Salend i Dunahey (1999) navode da su se nastavnici i učitelji osetili ugroženim od inkluzije dece sa kognitivnim smetnjama i biheviorističkim smetnjama, dok su lakše podnosili inkluziju dece sa fizičkim ili slušnim smetnjama.

Ispitivanje koje su sprovedli Macura i saradnici (2011) bavilo se ispitivanjem stavova studenata učiteljskih fakulteta prema učenicima sa posebnim potrebama i pokazalo se da većina studenata ima negativne stavove prema inkluziji učenika sa intelektualnim i senzornim smetnjama. Njihovo mišljenje je da ova deca treba da se školuju u specijalnim školama. Takođe, 10% ispitivanih nastavnika u osnovnim školama misli da je najbolje da učenici sa posebnim potrebama pohađaju specijalne škole, dok bi pojedine časove pohađali u redovnim odeljenjima (Đević, 2009). Negativne stavove uglavnom ispoljavaju nastavnici koji nisu dovoljno informisani o učenicima sa posebnim

potrebama i koji nemaju dovoljno iskustva u radu sa njima. Problemi vezani za smanjene sposobnosti učenika sa smetnjama u razvoju prepoznaju se kao jedan od važnijih razloga za negativne stavove prema inkluzivnom obrazovanju (Đević, 2009).

Đević (2009) je u svom istraživanju došao do zaključka da je 80% nastavnika za uključivanje dece sa smetnjama u razvoju u redovne škole, iako 60% njih smatra da to uključivanje treba da bude selektivno, u zavisnosti od tipa i stepena invaliditeta. Polovina nastavnika smatra da inkluzija povoljno utiče na obe grupe učenika, i na one sa i one bez smetnji u razvoju. Prvim omogućava prilagođavanje na život u sredini osoba bez teškoća, a drugima smanjenje predrasuda prema osobama sa posebnim potrebama. Ovaj autor takođe navodi da 60% nastavnika misli da učenici sa posebnim potrebama mogu da savladaju nastavno gradivo redovne škole.

Jedan argument protiv inkluzije je strah da će se zbog učenika sa posebnim potrebama, umanjiti ili značajno izmeniti program za decu bez smetnji u razvoju. Međutim, studije koje su ispitivale efekte inkluzije na učenike bez posebnih potreba, pokazale su da ovaj strah nije opravdan. Ovo je posebno važno kada su uključeni učenici sa blagim smetnjama.

U jednom od istraživanja (Obrusnikova, 2003) ispitivao se uticaj inkluzije desetogodišnjeg dečaka sa smetnjama u razvoju na učenike bez smetnji u razvoju. Autor je poredilo znanje i motorne veštine učenika četvrtog razreda (21 učenik i jedan učenik sa mišićnom distrofijom) i učenika odeljenja petog razreda (bez učenika sa posebnim potrebama). Znanje učenika je mereno testom odbojkaških znanja koji je imao 10 pitanja. Ranije te godine, dobili su podršku od speijalnih stručnjaka za fizičko vaspitanje. Oba odeljenja su poboljšala svoja znanja i motoričke veštine posle vežbe, ali nije postojalo značajne razlike između razreda. Autori ukazuju da je inkluzivno odeljenje imalo povoljnije stavove prema inkluziji učenika sa posebnim potrebama nego neinkluzivno odeljenje. Učenik sa mišićnom distrofijom je učenik škole i prijatelj njegovim drugarima u razredu još od vrtića, i zbog toga su svi vršnjaci i nastavnici bili komforni sa njim. Rezultati pokazuju da nastavnici fizičkog vaspitanja bez podrške stručnjaka mogu da prihvate učenike sa posebnim potrebama u redovna odeljenja bez negativnih uticaja na učenje i nastavu učenika bez smetnji u razvoju.

Što se tiče učenika bez posebnih potreba, postavlja se više pitanja: Koji su efekti i staovi prema menjaju tradicionalnih aktivnosti fizičkog vaspitanja kako bi se prilagodili učenicima sa posebnim potrebama? Izmene u aktivnostima redovne nastave fizičkog vaspitanja mogu biti važan i efikasan način da se bezbedno i uspešno uključe učenici sa posebnim potrebama u redovno fizičko vaspitanje. Međutim, modifikacije mogu promeniti i prirodu neke igre ili je mogu previše usporiti. Block (1999) je upozorio da to predstavlja problem za učenike bez smetnji, ako su izmene toliko ozbiljne da menjaju prirodu ili svrhu igre. Tada učenici bez posebnih potreba neće biti samo nezadovoljni, već će početi da ignorišu učenike sa posebnim potrebama u njihovom odeljenju.

Tripp i saradnici (1991) su upoređivali stavove učenika bez smetnji u razvoju koji su imali ili nisu imali direktan kontakt sa vršnjacima sa smetnjama u razvoju na redovnoj nastavi fizičkog vaspitanja. Nastavu je pohađalo 40-45 učenika bez i 3-4 učenika sa posebnim potrebama. Postojale su 3 podskale (fizička smetnje, smetnje u učenju i smetnje u ponašanju). Rezultati su pokazali da kontakt sa učenicima sa posebnim potrebama nije značajno uticao na stavove učenika bez smetnji (obe grupe su imale neutralne stavove prema deci sa posebnim potrebama). Promenljive koje su značajno uticale na stavove su pol i tip smetnje. Učenici koji su pohađali integrisanu nastavu fizičkog vaspitanja imali su značajno manje pozitivnih stavova prema vršnjacima sa fizičkim smetnjama i više pozitivnih stavova prema vršnjacima sa smetnjama u ponašanju, od učenika koji su pohađali odvojeno redovnu nastavu fizičkog vaspitanja. Autori su takođe utvrdili da kontakt sa učenicima sa fizičkim smetnjama, u integrisanom okruženju, može stvarati negativne stavove. Oni su predložili da učenici sa fizičkim smetnjama treba da rade usporene igre, kako bi i oni sa uživanjem radili časove fizičkog vaspitanja.

4.3 Priprema nastavnika i učenika u redovnim školama za inkluziju u fizičkom vaspitanju

Prilagođavanje visokog obrazovanja bolonjskim standardima, dovelo je do novih predmeta na učiteljskim i nastavničkim fakultetima, kako bi se stekla potrebna znanja za rad sa decom sa posebnim potrebama, kao i mogućnost da se u okviru izbornih predmeta specijalizuju za rad sa decom sa posebnim potrebama. Na Učiteljskom fakultetu u Beogradu uveden je obavezni predmet Metodika rada sa decom sa posebnim potrebama, a na Učiteljskom fakultetu u Jagodini je isto uveden obavezni predmet Metodika specijalnog rada sa učenicima blago ometenim u razvoju. U pojedinim predmetima postoje teme i sadržaji koji su vezani za inkluzivno obrazovanje. Na Filozofskom fakultetu u Beogradu i Novom Sadu postoje posebni program za student psihologije i pedagogije na nivou osnovnih, magistarskih i doktorskih studija.

Stalno stručno usavršavanje nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika uređeno je Pravilnikom o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika. Po ovom pravilniku, neophodno je da se pohađa 100 sati programa stručnog usavršavanja iz godišnjeg Kataloga programa koje odobrava Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. Podaci ukazuju na nedovoljan broj programa stručnog usavršavanja, koji su namenjeni za sticanje znanja i veština za rad sa decom sa posebnim potrebama.

Verovanje nastavnika o inkluziji verovatno su pod uticajem škole i pristupa školskog sistema uključivanju. Stanovich i Jordan (1998) smatraju da verovanja nastavnika u vezi inkluzije i njihove uloge i odgovornosti u promovisanju inkluzije je najuticajnija varijabla u modelu efikasne inkluzije.

Područje inkluzivnih fizičkih aktivnosti za osobe sa posebnim potrebama nalazi se u granicama inkluzivnog pristupa. Međunarodne studije govore o tome da što se više dece sa posebnim potrebama uključuje u redovnu nastavu, sve više nastavnika fizičkog vaspitanja je suočeno sa realnošću podučavanja ovih učenika zajedno sa ostalom decom. Velika je razlika između jednostavnog "ubacivanja" učenika sa posebnim potrebama u redovna odeljenja i uključivanja ove dece u obrazovni sistem sa decom bez smetnji u

razvoju. Veoma je bitno da se nastavnici fizičkog vaspitanja pripreme za rad sa pojedincima sa posebnim potrebama.

Prednost od uključivanja dece sa posebnim potrebama u redovna odeljenja ima više ciljnih grupa:

- deca sa posebnim potrebama: inkluzija je ključni instrument, podstičući učenike sa posebnim potrebama da pohađaju redovne škole i odrastaju u normalnom društvenom okruženju sa kojim bi se sastala tek kada bi završili specijalnu školu;
- vršnjaci bez poteškoća: inkluzija podstiče decu bez smetnji u razvoju da ostvaruju kontakt sa učenicima sa posebnim potrebama i da povećavaju njihov repertoar strategija podrške i empatije;
- nastavnici: inkluzija zahteva od nastavnika primenu alternativnih metoda, sredstava, sadržaja i ciljeva;
- roditelji dece sa posebnim potrebama: oni obično štite i previše svoju decu sa posebnim potrebama ili preteruju u pogledu njihovog terapijskog učesća.

Inkluzija postavlja kriterijume i norme za populaciju bez invaliditeta i tako dozvoljava izbalansiran pogled dece sa posebnim potrebama.

Pored nastavnika i učenici redovnih škola moraju biti pripremljeni da prihvate decu ometenu u razvoju u svoje odeljenje. Nastavnici treba da ih informišu o sposobnostima, mogućnostima, tempu i načinu rada te dece i nagovestiti im da se oni razlikuju od njih. Ukoliko se nastavnici postave kao pozitivni modeli, biće lakše da i učenici pozitivno reaguju na svoje vršnjake sa smetnjama u razvoju. Na ovaj način oni mogu da saznaju i razumeju šta znači biti različit i imati razvojne problema. Takođe, mogu da se uvere da i ta deca mogu dosta stvari da urade dobro, a da im nešto predstavlja problem i da im u tom slučaju treba pomoći.

Inkluzivno obrazovanje je usmereno na identifikaciju i otklanjanje teškoća i problema u realizaciji procesa obrazovanja i na što veće uključivanje svih učesnika, koji posredno ili neposredno utiču na realizaciju procesa obrazovanja.

4.4.Osnovne karakteristike rada na času fizičkog vaspitanja u inkluzivnom obrazovanju

Ukoliko u redovnom odeljenju postoji jedan ili više učenika sa smetnjama u razvoju, nastavni sadržaj, metode rada i program rada na časovima fizičkog vaspitanja mora njima da se prilagodi. To je veoma bitno da se uradi kako bi se učenici sa posebnim potrebama razvijali na pravi način (motorički, psihički, emocionalno). Prilagođeni sadržaji na časovima fizičkog vaspitanja omogućavaju da se učenici sa posebnim potrebama osećaju društveno prihvaćenim, korisnim, zadovoljnim, srećnim, ispunjenim i da na trenutak zaborave na svoje problem. Oni na ovim časovima razvijaju i poboljšavaju motoričke veštine, jačaju svoje telo, stiču iskustvo, sigurnost i samopouzdanje, osećaj prihvaćenosti od strane vršnjaka, osećaj zajedništva i saradnje sa ostalim učenicima. Ukoliko ne dođe do prilagođavanja nastavnog programa i sadržaja fizičkog vaspitanja učenicima sa smetnjama u razvoju, mogu se osetiti diskriminisanim i odbačenim, jer samim tim što aktivnosti nisu u skladu sa njihovim mogućnostima, oni ne mogu kvalitetno da učestvuju u nastavi. Na ovaj način gube sigurnost u sebe, jer ništa ne mogu da urade, zbog složenosti zadataka i vežbi.

Odnos nastavnika i učenika sa posebnim potrebama na času fizičkog vaspitanja zavisi od više faktora, uključujući socijalno angažovanje, ishode učenja i neophodnu podršku. Za mnoge učenike sa posebnim potrebama nastava fizičkog vaspitanja ne predstavlja pozitivno iskustvo. Učenici se susreću sa poteškoćama: odnosi sa vršnjacima, marginalizacija i manjak interakcije s nastavnicima (Blinde, McCallister, 1998).

Zajednička nastava je jedna strategija u smanjivanju jaza između redovnog i specijalnog obrazovanja (Struggs, Mastropier, McDuffie, 2007). Nastavna praksa obuhvata akcije između specijalnih i redovnih nastavnika koji se bave relevantnim problemima u odeljenju (Nagreaves, 1994).

Block i Zeman (1996) su ispitivali sticanje motornih veština i promenljive stavove između inkluzivne i neinkluzivne nastave fizičkog vaspitanja za učenike sa posebnim potrebama. Poboljšanje u stavovima prema inkluziji pronađena je u odeljenjima koja su podržana od strane specijalnih nastavnika fizičkog vaspitanja.

Nastavna praksa omogućava nastavnicima da dele svoja znanja i stručnost unutar razreda sa učenicima različitih mogućnosti. To zahteva fleksibilnu nastavu i odgovornost prema svim učenicima. Učenici sa i bez posebnih potreba imaju akademsku dobit i korist od prijateljstava u inkluzivnom odeljenju.

Mnoge zemlje u Americi zahtevaju da sa učenicima sa posebnim potrebama rade stručni nastavnici fizičkog vaspitanja. U okviru redovnog fizičkog vaspitanja, vešt i stručan nastavnik može da obezbedi korišćenje novih nastavnih strategija i modifikaciju nastavnog plana i programa, kako bi se poboljšalo učešće učenika u nastavi. Nastavnici redovnog fizičkog vaspitanja imaju tendenciju da globalno planiraju i ne vide razliku u načinu predavanja, koja treba postojati kako bi se zadovoljile potrebe pojedinaca.

Dok dokazi sugerišu da nastavnici treba da se bave efikasnim strategijama, oni nemaju uvek potrebno znanje za uspešno uključivanje dece sa posebnim potrebama u redovnu nastavu. La Master, Gall, Kinchin i Siedentop (1998) identifikovali su nedostatak podrške u prilagođavanju, kao i odsustvo opšteg znanja o invalidnosti, kao faktore koji doprinose nemogućnosti nastavnika da uključe učenike sa posebnim potrebama. Učenici sa smetnjama u razvoju su na neki način inferiorniji u odnosu na svoje vršnjake koji nemaju razvojne probleme (Grenier, 2007). Učenici se mogu ponekad naći u situaciji kada sama sredina ne dozvoljava individualne učinke, pa ih to onemogućava.

U jednoj srednjoj školi u Engleskoj (Grenier, 2007), svi učenici sa posebnim potrebama pohađali su redovnu nastavu fizičkog vaspitanja. Dva nastavnika fizičkog vaspitanja i jedan specijalni nastavnik fizičkog vaspitanja posmatrani su na njihovim časovima i intervjuisani više od 16 nedelja. Džudi i Nik su veteran fizičkog vaspitanja, sa master diplomom i zajedno imaju 63 godine radnog staža u srednjim i visokim školama. Nastavnici su podržani od strane Kejt, mlade, sertifikovane specijalne nastavnice fizičkog vaspitanja sa master diplomom u specijalnom fizičkom vaspitanju. Kejt je provela 3 godine radeći sa Džudi i Nikom. Bila je dobro prihvaćena od nastavnog kolektiva, delom zbog njene mladosti i smisla za humor. Dok je svako odeljenje imalo nekoliko učenika sa posebnim potrebama, sa razvojnim, socijalnim i kognitivnim problemima, primarni focus bio je na učenicima sa Daunovim sindromom. Na prvom času bio je Stevie, a na drugom Antonio. Stevie ima 19 godina i smatran je seniorom, zbog svojih godina. On je imao određene kognitivne problem i slabu finu motoriku i loše razvijene motoričke sposobnosti. On je klasifikovan kao gojazan, prema bodi mas indeksu. Njegov vokabular je bio dosta ograničen, umeo je da prepozna osnovne simbole is like koje su bile bitne za njegovo učenje. On se lako umarao, ali je pokušavao sve da proba na času fizičkog

vaspitanja, uz snažnu podršku vršnjaka. Stevie ima starijeg brata, koji se bavi atletikom i uvek je posećivao sportska atletska takmičenja. On je komforan u okruženju svog razreda, gde je stekao velika prijateljstva.

Antonio je imao 17 godina i bolje kognitivne veštine i bio je sposoban da prati jednostavne instrukcije. On je pored Daunovog sindroma imao i neke znake autizma. Imao je bolje motoričke sposobnosti od Stevija i bio je u stanju da uradi više fizičkih aktivnosti.

U drugom istraživanju (Block, 1996) ispitivano je 28 učenika, od kojih je njih 3 imalo razvojnih problema. To je bila instrumentalna grupa. Ovo troje učenika sa problemima uključeno je u redovnu nastavu fizičkog vaspitanja na 3 meseca. Kontrolna grupa je isto imala 28 učenika, ali su svi učenici bili bez razvojnih problema. Ovo troje učenika sa posebnim potrebama imalo je umerene do teške mentalne retardacije, kao što je navedeno u izveštaju i njihovim ličnim dosijeima (2 sa IQ-om ispod 55, a jedan sa IQ-om ispod 40). Dvoje ne znaju da pričaju, a jedan zna da priča prostim rečenicama. Dvoje mogu da razumeju jednistavna verbalna objašnjenja uz dodatnu dobru demonstraciju, dok je trećem bila potrebna demonstracija i fizička asistencija, kako bi razumeo bilo koji pokret. Jedan od njih je imao solidne motoričke sposobnosti (otprilike 2 godine kašnjenja u poređenju sa njegovim vršnjacima, bez posebnim potreba); drugi je imao više motoričkih poteškoća, imao je blagu ataksiju i tremor (njegove motoričke sposobnosti su odgovarale detetu uzrasta 3-4 godine, a ne 12 godina); a treći učenik je imao mnogo više fizičkih poremećaja pa je njegov hod bio ukočen i nesiguran. Uvek mu je bio potreban neko da ide sa njim u šetnju, kako bi mu pomagao u održavanju ravnoteže i uspravnog stave i veoma se brzo umarao, već posle 15 koraka. Što se tiče ponašanja, dva učenika su bila kompatibilna, dok je jedan uvek tražio podršku i pre nego što bi započeo neku aktivnost. Treći učenik je uglavnom odbijao da učestvuje u aktivnostima, sedeo je i plakao kada nije želeo da učestvuje.

U obe grupe (eksperimentalnoj i kontrolnoj) fizičko vaspitanje su predavali redovni profesori. Za eksperimentalnu grupu podršku su pružali specijalni nastavnici fizičkog vaspitanja i dva nastavnika asistenta, koji su posebno radili sa učenicima sa posebnim potrebama. Specijalni nastavnici su napisali individualni nastavni plan za troje učenika sa posebnim potrebama; pomogli redovnom nastavniku u razvijanju i primeni

izmena u svim aktivnostima; usperavali vršnjake i nastavnike asistente da pomažu učenicima sa posebnim potrebama; sprovodili su stalne evaluacije učenika sa posebnim potrebama.

Podrška se takođe ogledala u korišćenju prilagođenih objekata i sprava na času (manje i lakše lopte i bliži i niži koševi). Samo je jedan asistent radio sa učenicima sa posebnim potrebama. Drugi asistent je stajao sa strane i bodrio vršnjake da pružanju više podrške učenicima sa posebnim potrebama.

Nastavnici su u toku 4 nedelje radili sa svim učenicima sadržaje iz košarke (osnovna kretanja, driblinzi, linijska kretanja, napad, odbrana). Učenici bez posebnih potreba imali su zadatak da ohrabruju učenike sa posebnim potrebama i da im pomažu, kako bi lakše naučili i savladali nastavne sadržaje. Čak je i učenik sa težim lokomotornim poteškoćama pored terena ubacivao loptu u manju, improvizanu korpu. Pomagao mu je vršnjak iz razreda. Časove su imali 5 puta nedeljno, po 40 minuta dnevno.

Nastavnici su posle ove 4 nedelje uradili posttest, kako bi videli da li je bilo napretka. Rezultati su pokazali da postoji značajne razlike u posttestu, tj. da su svi učenici, pa čak i oni sa posebnim potrebama, popravili svoje motoričke veštine u igranju košarke. Ukoliko nema negativnih efekata inkluzije na motoričke veštine, ne bi se ni očekivale razlike u rezultatima između grupa. Rezultati ovih testova pokazuju da nije bilo značajnih razlika u srednjim vrednostima rezultata između dve grupe.

5.ZAKLJUČAK

Inkluzivni pokret uslovio je razvoj socijalnog modela, čiju suštinu čini shvatanje da oštećenje, koje objektivno postoji, ne treba negirati, ali da osobe ometene u razvoju iz društva isključuje ne samo oštećenje, već nedovoljno poznavanje mogućnosti i sposobnosti osoba ometenih u razvoju, predrasude i strahovi.

Inkluzivno obrazovanje je usmereno na identifikaciju i otklanjanje teškoća i prepreka u realizaciji procesa obrazovanja, a sa druge, usmereno na što veću participaciju svih učesnika koji posredno ili neposredno utiču na realizaciju procesa obrazovanja. Participacija u užem smislu podrazumeva povećano učešće sve dece, uključujući i decu ometenu u razvoju, dok je u širem smislu usmerena na vaspitno-obrazovne ustanove, lokalnu zajednicu i društvo u celini. Tako definisano inkluzivno obrazovanje teži ka stvaranju jednog celovitog obrazovnog sistema, koji će biti spreman da odgovori na razlike među decom i obezbeđivanje najoptimalnijih uslova za realizaciju obrazovnih potencijala dece ometene u razvoju. Neophodno je i dalje ulaganje u postojeće specijalne vaspitno-obrazovne ustanove, ali u pravcu proširivanja njihove uloge u odnosu na primarnu koja se u našim uslovima i dalje sastoji u pružanju specijalnih uslova za zadovoljavanje potrebe vaspitanja i obrazovanja dece i omladine ometene u razvoju.

Inkluzija postavlja zahteve prema sredini koja se treba menjati, s obzirom na potrebe sve dece uzimajući u obzir svu njihovu različitost. Uključivanje dece sa posebnim potrebama u redovno obrazovanje predstavlja poseban izazov, ne samo dece sa posebnim potrebama, već i za njihove vršnjake u razrednoj sredini, učitelje, ali i roditelje pa i ostale učenike u razredu. Stvaraju se novi odnosi u emocionalnom, kognitivnom i fizičkom odnosu u grupi.

Inkluzivno fizičko vaspitanje izlaže decu sa razvojnim smetnjama/invaliditetom stimulativnijem okruženju, i gde su veće mogućnosti za prihvatanje od strane vršnjaka i socijalnu inkluziju. Učenici sa posebnim potrebama na časovima fizičkog vaspitanja poboljšavaju svoje motoričke sposobnosti, jačaju svoje telo, stiču samopouzdanje i veru u sebe. Ukoliko se vežbe i nastavni sadržaji prilagode deci sa smetnjama u razvoju, ona će sa radovoljstvom raditi časove fizičkog vaspitanja i srećna i ispunjena odlaziti kući.

S obzirom da se stavovi menjaju kroz praktična iskustva, kao i učestvovanja u programima stručnog usavršavanja, to mogu biti bitniji pravci daljeg razvoja inkluzivnog fizičkog vaspitanja u našoj sredini.

6.LITERATURA

1. Ajzen, I. (2002).Constructing a TpB questionnaire: conceptual and methodological considerations. Retrieved 12.10.05, from <http://www.people.umass.edu/aizen/TpB.html>.
2. Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000a). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority, *Education Psychology*, 20(2), 191-211
3. Blinde, E.M., & McCallister, S.G. (1998). Listening to the voices of students with physical disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69,64-68
4. Block, M.E., & Zeman, R. (1996). Including students with disabilities in regular physical education: Effects on nondisabled children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 38-49.
5. Block, M.E., & Conatser, P. (1999). Consultation in Adapted Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16,9-26.
6. Block, Martin E., and Iva Obrusnikova (2007)"Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005." *Adapted Physical Activity Quarterly*24.2: 103.
7. Borić, Selma, and Ruža Tomić (2012) "Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji." *Metodički obzori* 7.16 : 75-86.
8. Bratković,D.,Teodorović, B. (2003), Inkluzivna edukacija. Priručnik seminara za edukaciju III: Deinstitutionalizacija djece s teškoćama u razvoju, 67-83.
9. Brown, Long, et al.(1989) "Should students with severe intellectual disabilities be based in regular or in special education classrooms in home schools?." *Journal of the Association for Persons with severe handicaps*.
10. Centar za evaluaciju, istraživanja i testiranja (2006) "Oslonci i barijere za inkluzivno obrazovanje u Srbiji, Beograd
11. Combs, S., Elliott, S., & Whipple, K. (2010). Elementary Physical Education Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Needs: A Qualitative Investigation. *International journal of special education*, 25(1), 114-125.
12. Dmitrović, P. (2011) "Preduvjeti za primjenu inkluzije." *Metodički obzori* 6.13: 69-82
13. Đević, R. (2009). Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41, 367–382.
14. Đorđić, V., Tubić, T., Protić, B. (2014) Stavovi učitelja seoskih i gradski škola prema inkluzivnom fizičkom vaspitanju, *Sportske nauke i zdravlje – APEIRON*, 7(1), Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, Novi Sad

15. Gordon, B. (2011). Inclusive physical education. *New Zealand Physical Educator*, 44(2), 20
16. Grenier, M. (2011) "Coteaching in physical education: A strategy for inclusive practice." *Adapted Physical Activity Quarterly* 28.2 : 95-112.
17. Grenier, M. (2007). Inclusion in physical education: From the medical model to social constructionism. *Quest*, 59(3), 298-310.
18. Hunt, Pam, Lori Goetz, and Jacki Anderson (1986) "The quality of IEP objectives associated with placement on integrated versus segregated school sites." *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps* 11.2: 125-130.
19. Istraživački projekat (2006) "Oslonci i barijere za inkluzivno obrazovanje i vaspitanje", Centar za evaluaciju, testiranja i istraživanja, Beograd
20. Jablan, B., Kovačević, J. (2008) "Obrazovanje u redovnim školama I školama za decu ometenu u razvoju: zajedno ili paralelno." *Nastava i vaspitanje* 57.1 (2008): 43-55.
21. Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542
22. Karić, T., Mihić, V., Korda, M. (2014). Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju, "Primenjena psihologija", Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu
23. LaMaster, K., Gall, K., Kinchin, G., & Siedentop, D. (1998). Inclusion practices of effective elementary specialists, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 64-81
24. Macura-Milovanović, S., & Vujisić-Živković, N. (2011). Attitudes of future teachers towards inclusion: Implications for initial professional education, *Pedagogija*, 66, 633-647
25. Mastropieri, Margo A., Thomas E. Scruggs, and J. Graetz (2005) "Cognition and learning in inclusive high school chemistry classes." *Cognition and learning in diverse settings: Advances in learning and behavioral disabilities* 18: 107-118.
26. Milenović, Ž. (2011). Stil vodstva nastavnika inkluzivne nastave. *ŽIVOT I ŠKOLA: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 57(25), 154-166.
27. Oh, Hyun-Kyoung, et al. (2010) "Preservice physical education teachers' attributes related to teaching a student labeled ADHD." *Teaching and Teacher Education* 26.4: 885-890
28. Patrick, G. (1987). Improving attitudes toward disabled persons. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 4, 316-325
29. *Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje*, 2010, Službeni glasniku RS", 76/10)
30. Program fizičkog vaspitanja za osnovne škole, (2006), Službeni glasnik RS-prosvetni glasnik, 6, Beograd.

31. Rapaić, D., Nedović, G., Ilić, S., Stojković, I. (2008). *Zakonski okvir inkluzivna praksa*, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu.
32. Repić Čujić, V. Višnjić, D., Radisavljević, S., Gortnar, S., Lepeš, J., Zečević, S., Krstić, K. (2007). *Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja – Fizičko vaspitanje*, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije i Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Beograd.
33. Rouse, F., Rouse, M., Rouse, N. (2009) "The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education." *Teaching and Teacher Education* 25.4: 594-601.
34. Salend, S. J., & Duhaney, L. M. G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114–126
35. Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A., & McDuffie, K.A. (2007), Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.
36. Stainback, William, and Susan Stainback (1984) "A rationale for the merger of special and regular education." *Exceptional children*.
37. Stanovich, P. J., & Jordan, A. (1998b). The attitudes of pre-service and experienced teachers toward inclusion of students with disabilities in general education classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 21(1).
38. Šakotić, N., & Veljić, Č. (2010). Inkluzivno obrazovanje u bolonjskom procesu. *Sociološka luča*, 4(1), 184-195.
39. Talmor, R., Reiter, S., Feigin, N. (2005) "Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education." *European Journal of Special Needs Education* 20.2: 215-229.
40. Taylor, S. (1988). Caught in the continuum: A critical analysis of the principle of the least restrictive environment. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 13, 41-53
41. Tripp, A., & Sherrill, C. (1991). Attitude theories of relevance to adapted physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 12-27.
42. Vilotijević, M. (1999): *Didaktika 1*, Beograd, Naučna knjiga, Učiteljski fakultet
43. *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, Službeni glasnik RS, broj 72/09, Beograd