

**UNIVERZITET CRNE GORE  
FILOZOFSKI FAKULTET - NIKŠIĆ**

– Master studije za inkluzivno obrazovanje –

Danijela Milatović

**KOMPETENCIJE NASTAVNIKA U PRVOM CIKLUSU OSNOVNE  
ŠKOLE ZA REALIZACIJU INKLUZIVNOG MODELA U PRAKSI**

Master rad

Nikšić, 2023.

**UNIVERZITET CRNE GORE  
FILOZOFSKI FAKULTET - NIKŠIĆ**

– Master studije za inkluzivno obrazovanje –

Danijela Milatović

**KOMPETENCIJE NASTAVNIKA U PRVOM CIKLUSU OSNOVNE  
ŠKOLE ZA REALIZACIJU INKLUZIVNOG MODELA U PRAKSI**

Master rad

Nikšić, 2023.

## **PODACI I INFORMACIJE O MAGISTRANDU**

**Ime i prezime:** Danijela Milatović

**Datum i mjesto rođenja:** 3. 10. 1978. godine, Podgorica

## **INFORMACIJE O MAGISTARSKOM RADU**

**Naziv postdiplomskog studija:** Inkluzivno obrazovanje

**Naslov rada:** Kompetencije nastavnika u prvom ciklusu osnovne škole za realizaciju inkluzivnog modela u praksi

**Fakultet na kojem je rad odbranjen:** Filozofski fakultet – Nikšić

## **UDK, OCJENA I ODBRANA MAGISTARSKOG RADA**

**Datum prijave magistarskog rada:**

**Datum sjednice Vijeća na kojoj je prihvaćena tema:**

**Mentor:** Prof. dr Tatjana Novović

**Komisija za ocjenu teme i podobnosti magistranda:**

**Komisija za ocjenu magistarskog rada:**

**Datum sjednice Vijeća na kojoj je usvojen izvještaj o ocjeni magistarskog rada i formirana komisija za odbranu rada:**

**Komisija za odbranu rada:**

**Lektor:** Ivana Janković

**Datum odbrane:**

**Datum promocije:**

## **Zahvalnica**

*Zahvaljujem se svojoj majci na pružanju podrške tokom magistarskih studija i pisanja magistarskog rada, kao i svojoj mentorki, prof. dr Tatjani Novović na nesebičnoj i profesionalnoj pomoći. Takođe, veliko hvala prof. dr Nadi Šakotić na ukazanom povjerenju i pruženoj prilici da pohađam magistarske studije inkluzivnog obrazovanja.*

*Posvećeno tati i sjećanju na neizmjernu i nesebičnu ljubav.*

## REZIME

U radu se bavimo kompetencijama nastavnika u prvom ciklusu osnovne škole za realizaciju inkluzivnog modela u praksi. Tema rada je aktuelna, inkluzivni nastavni proces izaziva veliku pažnju, naročito među prosvjetnim radnicima, te se došlo do potrebe istraživanja stavova nastavnika prvog ciklusa osnovne škole o kompetencijama koje su potrebne za realizaciju inkluzivne nastave. Rad se sastoji iz dva dijela. Prvi dio rada je teorijski, a drugi metodološki. Istraživanje smo sprovedeli sa ciljem da utvrdimo da li su u crnogorskom obrazovnom kontekstu, u okviru prvog ciklusa osnovne škole, nastavnici profesionalno kompetentni za primjenu inkluzivnog modela u nastavnoj praksi sa djecom sa smetnjama u razvoju. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 234 učitelja prvog ciklusa osnovne škole. Dobijeni rezultati su prikupljeni putem anketnog upitnika.

Rezultati su pokazali da učitelji prvog ciklusa osnovne škole smatraju da tokom inicijalnog obrazovanja ne stiču odgovarajuće kompetencije za rad u inkluzivnoj nastavi. Nastavnici su stali da nemaju kvalitetnu i funkcionalnu obuku u okviru kadrovskog plana rada, koja im omogućava efikasniju primjenu inkluzivnog rada sa djecom sa smetnjama u razvoju. Dobijeni rezultati su pokazali da nastavnici nemaju kontinuiranu podršku od strane stručnjaka iz školskog i mobilnog tima (pedagozi, psiholozi, logopedi, defektolozi). Rezultati dobijeni u okviru ovog istraživanja pokazuju da su nastavnici stali da nijesu kompetentni za efikasno i funkcionalno oblikovanje IROP-a. Na osnovu sumiranih rezultata, nastavnici prvog ciklusa osnovne škole smatraju da nijesu profesionalno kompetentni za primjenu inkluzivnog modela u praksi sa djecom sa smetnjama u razvoju.

**Ključne riječi:** inkluzija, dijete sa smetnjama u razvoju, osnovna škola, invaliditet, darovitost, kompetencije, učitelj, IROP.

## ABSTRACT

In this paper, we deal with teachers' competencies in the first cycle of elementary school for the implementation of the inclusive model in practice. The topic of the paper is current, and the inclusive teaching process is attracting a lot of attention, especially among educators, and this led to the need to research the attitudes of first-cycle primary school teachers about the competencies needed for the implementation of inclusive teaching. The paper consists of two parts. The first part of the work is theoretical, and the second methodological. We conducted the research with the aim of determining whether in the Montenegrin educational context, within the first cycle of primary school, teachers are professionally competent to apply the inclusive model in teaching practice with children with developmental disabilities. The research was conducted on a sample of 234 teachers of the first cycle of elementary school. The obtained results were collected through a survey questionnaire.

The results showed that the teachers of the first cycle of primary school believe that during initial education they do not acquire the appropriate competencies for work in inclusive education. Teachers' opinion is that they do not have high-quality and functional training within the framework of the personnel work plan, which enables them to more effectively apply inclusive work with children with developmental disabilities. The obtained results showed that the residents do not have continuous support from experts from the school and mobile team (pedagogues, psychologists, speech therapists and defectologists). The results obtained within the scope of this research show that teachers are not competent for effective and functional design of IROP. Based on the summarized results, the first cycle elementary school teachers believe that they are not professionally competent to apply the inclusive model in practice with children with developmental disabilities.

**Keywords:** inclusion, child with disabilities, primary school, disability, giftedness, competences, teacher, IROP.

## SADRŽAJ

|                                                                                                        |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| UVOD .....                                                                                             | 9  |
| I TEORIJSKI DIO .....                                                                                  | 11 |
| 1. OSNOVNO POLAZIŠTE INKLUZIJE U NASTAVNOM PROCESU .....                                               | 11 |
| 1.1. Pojam i definicije inkluzije .....                                                                | 11 |
| 1.2. Karakteristike inkluzivnog obrazovanja .....                                                      | 13 |
| 1.3. Inkluzija i vaspitno-obrazovni rad .....                                                          | 15 |
| 1.4. Pojam invaliditeta i darovitosti .....                                                            | 16 |
| 1.5. Razvoj inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori .....                                                 | 18 |
| 2. KOMPETENCIJE NASTAVNIKA .....                                                                       | 21 |
| 2.1. Pojam i definicije nastavničkih kompetencija .....                                                | 21 |
| 2.2. Vrste kompetencija .....                                                                          | 22 |
| 2.3. Vještine nastavnika za rad sa djecom sa smetnjama u razvoju .....                                 | 24 |
| 2.4. Način rada nastavnika u inkluzivnoj praksi .....                                                  | 25 |
| 2.5. Profesionalno i stručno usavršavanje nastavnika u funkciji razvoja inkluzivnih kompetencija ..... | 27 |
| 3. PRIMJENA NASTAVNIČKIH KOMPETENCIJA U INKLUZIVNOJ PRAKSI .....                                       | 29 |
| 3.1. Individualno razvojno obrazovni plan .....                                                        | 29 |
| 3.2. Pregled ispitivanja stavova nastavnika o kompetencijama u inkluzivnoj nastavi .....               | 30 |
| II METODOLOŠKI DIO .....                                                                               | 34 |
| 1.1. Problem i predmet istraživanja .....                                                              | 34 |
| 1.2. Cilj i zadaci istraživanja .....                                                                  | 34 |
| 1.3. Naučno-istraživačke hipoteze .....                                                                | 35 |
| 1.4. Karakter i značaj istraživanja .....                                                              | 36 |
| 1.5. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja .....                                                  | 36 |
| 1.6. Populacija i uzorak istraživanja .....                                                            | 36 |
| 2. INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA .....                                                         | 37 |
| 2.1. Analiza strukture ispitanika .....                                                                | 37 |
| 2.2. Stav prema zastupljenosti inkluzije tokom inicijalnog obrazovanja .....                           | 39 |
| 2.3. Stav prema kompetentnosti učitelja u inkluziji .....                                              | 44 |
| 2.4. Stav prema ponuđenim edukativnim sadržajima koji su u vezi sa inkluzijom .....                    | 46 |

|                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.5. Analiza stavova učitelja o sistemskoj podršci u inkluzivnom procesu ..... | 50 |
| 2.6. Stavovi o IROP-u i njegovom kreiranju .....                               | 54 |
| 2.7. Stav prema pripremi i realizaciji inkluzivne nastave .....                | 57 |
| 2.8. Inkluzivna nastava i kako je poboljšati .....                             | 60 |
| ZAKLJUČAK .....                                                                | 68 |
| LITERATURA .....                                                               | 72 |
| PRILOZI .....                                                                  | 77 |
| Prilog 1: Upitnik za učitelje prvog ciklusa devetogodišnje osnovne škole ..... | 77 |

## UVOD

Inkluzivna škola, odnosno inkluzivni pristup u obrazovanju veoma je važan za ostvarivanje pune uzajamnosti i funkcionalnog zajedništva u nastavnim institucijama. Realizacija inkluzivnog modela u praksi zavisi od zainteresovanosti nastavnika za usavršavanje, njegove posvećenosti poslu i cjeloživotnom učenju, što ukazuje na jačanje kompetencija koje su usmjerene na rad u inkluzivnoj nastavi.

Škola treba da pruži podršku i da šansu djeci koja imaju poteškoće u razvoju i učenju. To se može realizovati adekvatnim pripremanjem svih učesnika u školskom životu. Nastavnik treba da posjeduje skup posebnih znanja, vještina i sposobnosti koji će biti primjenjivi u inkluzivnoj praksi. Socio-emocionalne kompetencije nastavnika zauzimaju veoma važno mjesto u radu sa djecom sa nekim osujećenjem. Da bi se realizovala inkluzivna nastava, nastavnik mora imati u vidu smetnje koje dijete ima, te će shodno tome organizovati i realizovati nastavne obaveze. U fokusu je dijete i njegove mogućnosti. Zainteresovanost nastavnika da se usavršavaju i da budu otvoreni za saradnju sa stručnim saradnicima i roditeljima je od velikog značaja za napredak inkluzivne nastave i škole. Pružanje kvalitetne podrške djeci sa smetnjama u razvoju, kao i nadarenoj djeci može se postići jedino uzajamnom saradnjom i timskim radom.

Martan, Skočić Mihić i Lončarić (2015) smatraju da nastavnik treba da posjeduje kompetencije prilagođavanja i organizacije odjeljenskog okruženja, strategiju kako poučavati, kao i način posmatranja i evaluacije napredovanja učenika, vodeći se snažnim stranama učenika i njihovim mogućnostima za postizanje uspjeha. Ključnim vještinama koje treba da posjeduje učitelj u inkluzivnom obrazovanju Kudek, Mirošević (2016) smatraju sposobnost učitelja da prepoznaju učenikove idividualne potrebe i način učenja, kako bi se realizovala individualizovana nastava. Od nastavnika se očekuje da kroz inicijalno obrazovanje, unapređenjem postojećih razviju nove kompetencije i na taj način mogu djelovati na učenika i njegov razvoj sposobnosti kao i na vaspitne vrijednosti učenika (Jurčić, 2014). Prema Kudek, Mirošević (2015) važan uslov za uspješno inkluzivno obrazovanje je prihvatanje učenika u njihovoj obrazovnoj sredini od strane učitelja i učenika. Posebno je akcentovana pedagoška

uloga učitelja, odabir adekvatnih ciljeva koji se mogu realizovati uz korišćenje didaktičko-metodičkih postupaka koji vode ka ostvarenju najboljih mogućih rezultata i ishoda obrazovanja. Rad na IROP-u, njegova primjena, kao i izrada raznih didaktičkih pomagala za djecu koja imaju poteškoće prilikom usvajanja gradiva realizovaće se efikasnije ukoliko se nastavnik bavi nadogradnjom svog znanja i umjeća.

## I TEORIJSKI DIO

### 1. OSNOVNO POLAZIŠTE INKLUZIJE U NASTAVNOM PROCESU

#### 1.1. Pojam i definicije inkluzije

Kada govorimo o inkluziji, asocijacije su na jednakost, mogućnost izbora, podršku, otvorenost, saradnju, integraciju. Više se ne dovodi u pitanje inkluzivna škola, već kako kvalitetno raditi i izaći u susret potrebama sve djece. Postoje različite definicije inkluzije. Široko definisan pojam inkluzije je da je planirano učešće djece sa smetnjama u razvoju, kao i bez smetnji u kontekstu obrazovno-razvojnih programa (Guralnick, 2001). Na sličan način Odom (Odom, 2002), u okviru studije inkluzivnih programa u Sjedinjenim Američkim Državama, opisuje inkluziju kao školske programe u kojima učestvuju djeca sa smetnjama u razvoju i navodi da se inkluzija ne dešava samo u učionicama, već i u aktivnostima van škole, u zajednici i svim dešavanjima u okviru zajednica u kojima djeca žive (Sretenov, 2008).

Inkluzija znači biti prihvaćen, uključen u društvo, da svako pripada društvu i na svoj način mu doprinosi (Bratković, 2007). Počiva na uvjerenju da svaka osoba ima jednaka prava i mogućnosti bez obzira na individualne razlike (Došen, Gačić-Bradić, 2005). Osnovni cilj inkluzije je sveobuhvatno uključivanje osoba sa invaliditetom u sve redovne društvene tokove, ustanove, sisteme i izjednačavanje i priznavanje prava osoba sa invaliditetom sa pravima svih ostalih članova društva (Pavlović, 2007). Inkluzija ne ističe nedostatke, već podstiče međusobno podržavanje i predstavlja nov pristup koji se odnosi na različitosti, daje nam nove mogućnosti i stvara nove ideje (Zuckerman, 2016; prema Goldin, 2017). Uspjeh inkluzivnog obrazovanja oslanja se na stavove nastavnika (Barker – Shoho – Van Reusen, 2000; Salend, 2001), tako da su nastavnici ključni faktori u realizaciji inkluzivnog obrazovanja (Ainscow et al., 2006; Mittler, 2006). Djeca sa posebnim obrazovnim potrebama se smještaju u redovan školski sistem i u inkluziji dijete predstavlja centar gdje se škola prilagođava djetetovim potrebama (Brojčin, 2013).

Riječ inkluzija je latinskog porijekla i znači uključivanje, obuhvatanje, sadržavanje u sebi, uračunavanje i podrazumijevanje (Vujaklija, 1970). Inkluzija se može definisati kao najopštiji pojam ili proces uključivanja djelova u cjelinu, zatim kao pristup u obrazovanju koji svoj djeci

pruža jednake mogućnosti za razvoj njihovih potencijala i na kraju kao humani proces uključivanja djece sa smetnjama u razvoju u redovan sistem vaspitanja i obrazovanja i u društvo uopšte (Suzić, 2008). Inkluzija se zasniva na tzv. socijalnom modelu u pristupu osobama sa invaliditetom (Vujačić, 2009). Socijalni model polazi od pretpostavke da je položaj osoba sa invaliditetom društveno uslovljen, odnosno, prepreke i predrasude koje društvo stvara su te koje ne pružaju jednake mogućnosti i koje dovode osobe sa invaliditetom u diskriminišući položaj (Pavlović, 2007).

Inkluzivno obrazovanje teži da uključi sve učenike, bez diskriminacije na osnovu sposobnosti, pola, socijalnog statusa ili drugih faktora (Došen i Gačić-Bradić, 2005). Sagledavanje inkluzije kako kod profesionalaca, tako i kod roditelja, ogleda se u tome da to nije promjena samo u sferi obrazovanja, nego promjena na nivou društvene zajednice. Svaka osoba ima jednaka prava i mogućnosti bez obzira na individualne razlike. Društvo koje je zasnovano na filozofiji inkluzije je društvo u kome je svaka osoba prihvaćena i poštovana kao ljudsko biće.

Dugi niz godina učenici sa teškoćama u razvoju školovani su u posebnim vaspitno-obrazovnim ustanovama (Bouillet, 2010). U posebnim školama djeca sa smetnjama u razvoju bila su smještena u grupe sa sebi sličnima. Takvo odvajanje, osim za samu djecu sa smetnjama u razvoju, ima negativne posljedice i za djecu tipičnog razvoja koja ne nauče uvažavati različitost i nijesu u stanju prepoznati vrijednost osoba sa smetnjama u razvoju i često prema njima stvaraju niz predrasuda (Zrilić, Brzoja, 2013). Vaspitno-obrazovna izolacija trajala je do početka 70-ih godina 20. vijeka (Bouillet, 2010) kada započinje integracija, odnosno uključivanje djece s posebnim obrazovno-vaspitnim potrebama u redovni školski sistem (Skočić Mihić, 2011).

Vodeći računa o potrebama djece s teškoćama vrši se integracija dok nam inkluzija naglašava prava djece s nekim osujećenjem (Zrilić i Brzoja, 2013). U integraciji je naglasak na procesu i njeguje se isti odnos prema svim učenicima, dok je u inkluziji akcenat na rezultatima i svakom se djetetu daje podrška kako bi moglo maksimalno razviti svoje potencijale (Zrilić, Brzoja, 2013). Na osnovu stepena funkcionisanja, djeca pohađaju određene razrede i na taj način se vrši integracija (Igrić, 2015). To bi značilo da u redovnim odjeljenjima mogu biti učenici koju mogu uz određeno prilagođavanje pratiti nastavu koja je namijenjena i svim drugim učenicima. Za razliku od toga, inkluzija podrazumijeva spremnost okoline da se promijeni i prilagodi potrebama svih članova društva (Igrić, 2015).

Pod obrazovnom inkluzijom podrazumijeva se velika uključenost svih učenika kako u školski kurikulum, tako i u kulturni i uopšte društveni život zajednice (Booth, 1999; prema Karamatić Brčić, 2012). Djeca nijesu pasivni posmatrači već aktivni učesnici u svim segmentima vaspitno-obrazovnog procesa (Bouillet, 2010). Inkluzija nije samo skup postupaka i metoda, već predstavlja interdisciplinarni i timski rad koji omogućava maksimalan razvoj sposobnosti sve djece u grupi, te omogućava pomoć porodicama (Zuckerman, 2016; prema Goldin, 2017). Proces inkluzije podrazumijeva da su redovne škole osposobljene obezbijediti dobro obrazovanje za svu djecu, bez obzira na socijalnu, emocionalnu, kulturalnu ili razvojnu različitost (Hsien i sur., 2009; Florian i sur., 2010; prema Bouillet, Bukvić, 2015).

Kao osnovni cilj obrazovne inkluzije navodi se omogućavanje uslova u kojima će obrazovne i životne potrebe djece s posebnim vaspitno-obrazovnim potrebama biti zadovoljene (Karamatić Brčić, 2011). Inkluzivno vaspitanje i obrazovanje u sklopu redovnih škola sprovodi se kroz niz aktivnosti u školskoj praksi. Primjena inkluzivnog modela u školama podrazumijeva prilagođavanje nastavnih metoda i tehnika, oblika rada, individualizovanog pristupa, prilagođene sadržaje i načine komunikacije (Kudek Mirošević i Jurčević-Lozančić, 2014). Nije samo važno uključiti dijete, nego je važno obezbijediti sve uslove (kadrovske, materijalne i tehničke) koji će omogućiti učestvovanje djeteta u obrazovno-vaspitnom radu, pri tome poštujući individualne razlike i potrebe svih učenika (Karamatić Brčić, 2011). Kao ključni učesnici u procesu obrazovne inkluzije u školama navode se učitelji i nastavnici (Karamatić Brčić, 2012).

Inkluzivna osnova se temelji na vjerovanju da djecu s posebnim vaspitno-obrazovnim potrebama treba uključiti u redovni sistem i pri tome zadovoljiti potrebe svih učenika. To u prvom redu podrazumijeva učitelje koji moraju biti kompetentni za podučavanje sve djece u odjeljenju (Skočić Mihić, 2014), te pri tom moraju omogućiti da se svako dijete osjeća prihvaćeno.

## **1.2. Karakteristike inkluzivnog obrazovanja**

Značajnu ulogu u inkluzivnom obrazovanju imaju nastavnici koji svojom širinom pogleda i stručnošću u radu dovode do motivisanja učenika sa poteškoćama. Dobrom organizacijom i uključivanjem učenika u sve aspekte školskog života dolazi se do pozitivnih postignuća učenika i

njegovog lakšeg savladavanja prepreka u školskom okruženju. Ono što karakteriše inkluzivno obrazovanje jeste prilagodljivost svakom učeniku (Šakotić, 2016).

Socijalni model na kojem počiva inkluzivno obrazovanje odnosi se na to da su sva djeca različita i da škola i obrazovni sistem treba da se prilagode svakom učeniku i njegovim potrebama, bez obzira da li su u pitanju daroviti ili djeca sa smetnjama u razvoju. Inkluzivno obrazovanje je usmjereno na stvaranje škole koja će biti mjesto gdje će se svaki učenik osjećati prihvaćeno (Karamatić Brčić, 2012).

Da bi inkluzivni model nastave bio adekvatno realizovan u praksi, potrebno je istaći (Hrnjica, 2004): pripremu, atmosferu u odjeljenju, timski rad i izradu individualno-obrazovnih planova.

- Priprema se odnosi na nastavnike i stručne saradnike koji se stručno usavršavaju. Takođe, neophodno je pripremiti prostor tj. otkloniti arhitektonske barijere, opremiti toalete i omogućiti da školsko okruženje bude adaptirano, a samim tim i pristupačno za svu djecu. Učionica mora biti funkcionalno opremljena sa didaktičkim nastavnim sredstvima. Potrebno je da se roditelji djece u odjeljenju pripreme za inkluzivni program, što podrazumijeva upoznavanje sa njegovim ciljevima i načinom sprovođenja. Poseban fokus treba biti na pripremi roditelja djece sa posebnim potrebama, kako bi bili upoznati sa inkluzivnim programom i kako bi mogli da podrže procjenu razvoja svog djeteta. Takođe je važno da se djeca u odjeljenju i djeca sa posebnim potrebama dodatno pripreme za inkluziju. Kroz radionice o prihvatanju različitosti i razvijanju empatije kod učenika, može se stvoriti atmosfera razumijevanja i podrške inkluziji. Za djecu sa posebnim potrebama je važno da se unaprijed upoznaju sa školom, svakodnevnim rutinama, nastavnicima, okruženjem i zahtjevima nastavnog procesa, kako bi se lakše prilagodili.
- Da bi se podstakla saradnja umjesto takmičenja u učionici, sprovode se aktivnosti koje promovišu timski rad među učenicima kako bi razvijali svoje vještine saradnje. U inkluzivnom obrazovanju, učenik teži da postane bolja verzija sebe u poređenju sa svojim prethodnim postignućima.
- Saradnja između nastavnika i roditelja je od suštinskog značaja za atmosferu podrške i povjerenja. Nastavnik i roditelj pružaju podršku jedno drugom i zajedno rade na dobrobiti djeteta.

- U skladu sa individualnim obrazovnim potrebama svakog učenika, kreira se Individualni obrazovni i razvojni plan (IROP). Nastavnik angažuje sve svoje resurse kako bi osmislio IROP prilagođen potrebama i sposobnostima svakog djeteta (Ugrai, 2018).

Nastavnik ima presudan uticaj na napredak djeteta sa posebnim potrebama. Njegova podrška i sposobnost da podstakne učenika sa smetnjama na učenje i razvoj imaju značajan uticaj na cjelokupan razvoj ličnosti djeteta (Ugrai, 2018).

### **1.3. Inkluzija i vaspitno-obrazovni rad**

*Diferencirana nastava* predstavlja osnovu inkluzivnog obrazovanja (Carol Tomlison, 1999). Prisustvo učenika sa posebnim potrebama u učionici zahjetea prilagođavanje nastavnog procesa i pristupa obrazovanju koji uzima u obzir individualne potrebe svakog učenika. Raznolikost među učenicima zahtjeva variranje metodskih postupaka nastave i korišćenju različitih nastavnih materijala. Cilj nastavnika je da podstakne razvoj vještina kod učenika, poveća samopouzdanje i omogući im da sagledaju različite koncepte iz različitih perspektiva (Ugrai, 2018).

Važno je istaći značaj saradnje među učenicima i podrške koju pružaju jedni drugima. Kroz *kooperativno učenje*, učenici imaju priliku da razvijaju svoje socijalne vještine, učeći kako da efikasno sarađuju, pokazuju empatiju i poštuju različitosti među sobom. Ovakav pristup omogućava učenicima da postanu samostalniji u učenju, te da razvijaju međusobnu podršku i saradnju u rješavanju različitih zadataka (Ugrai, 2018). Vaspitno-obrazovni rad koji se realizuje kroz inkluzivni pristup daje pozitivne rezultate kako za djecu sa smetnjama u razvoju i učenju, tako i za djecu tipičnog razvoja.

Kroz inkluzivni pristup u obrazovanju, postizemo pozitivne rezultate kako kod djece sa posebnim potrebama, tako i kod djece koja se razvijaju tipično. Ovakav pristup doprinosi boljoj socijalizaciji i komunikaciji djece sa posebnim potrebama, podstičući njihovo samopouzdanje i osjećaj sigurnosti. Takođe, kod djece tipičnog razvoja se razvija razumijevanje i empatija prema različitostima. Roditelji djece sa posebnim potrebama stiču vještine podrške i razumijevanja, dok roditelji djece tipičnog razvoja shvataju važnost inkluzije i kako ona obogaćuje svu djecu.

Nastavnici se usavršavaju kroz inkluzivnu praksu, postajući spremni za inovacije i primjenu novih metoda rada, dok stručni timovi koje čine pedagog, psiholog, defektolog i logoped unaprjeđuju svoje kompetencije za rad sa djecom sa posebnim potrebama i pružanje savjeta roditeljima (Hrnjica, 2004).

Kada se radi sa djecom u inkluzivnom okruženju, bitno je imati na umu osnovne principe rada. Suzić ističe sljedeće principe:

- Važnost prihvatanja i podrške u socijalnom kontekstu,
- Rana preventiva i rehabilitacija kao osnova,
- Poštovanje individualnih potreba i različitosti,
- Podsticanje funkcionalnog razvoja sposobnosti,
- Aktivna stimulacija i razvoj kompetencija (Suzić, 2008, str 45).

Iz navedenih principa izdvajamo individualni pristup učeniku kao veoma važan princip koji se odnosi na izbor metoda rada i prilagođavanje sadržaja učeniku. Važno je da nastavnici razvijaju svoje kompetencije kako bi uspješno primijenili različite metode rada i prilagodili sadržaje svakom učeniku, bez obzira da li imaju smetnje u razvoju ili su daroviti. Njihova uloga je ključna u podršci svakom djetetu u inkluzivnom obrazovnom procesu, omogućavajući im napredak i ispunjavanje njihovih potencijala. Nastavnik je važna karika u školskom sistemu koja može pomoći djetetu sa nekim osujećenjem ili nadarenošću.

#### **1.4. Pojam invaliditeta i darovitosti**

U svakodnevnoj komunikaciji, bila ona formalna ili neformalna, koriste se razni termini pojma *invaliditet, posebne potrebe ili teškoće u razvoju*. Takođe u brojnim dokumentima, zakonskim odredbama, te u naučnoj i stručnoj literaturi pomenuti termini se prepliću. Često se koriste pojmovi *djeca s posebnim potrebama* i *djeca s teškoćama u razvoju* kao sinonimi, što se

ne može poistovjetiti, jer pod pojmom *djeca s posebnim potrebama* obuhvataju i djecu koja su talentovana i nadarena (Zrilić, 2011).

Jedan od načina klasifikacije djece sa posebnim potrebama zavisi od nivoa razvoja djeteta, njegove komunikativne sposobnosti sa odraslima i vršnjacima, kao i stepena invaliditeta koji može imati. Teškoće u učenju, specifične teškoće u učenju i ADHD, emocionalne teškoće i poremećaji u ponašanju, tjelesni invaliditet i hronične bolesti, oštećenje sluha, oštećenje vida, autizam, poremećaji govorno-glasovne komunikacije i daroviti - sve su ovo različite kategorije djece sa posebnim potrebama koje zahtijevaju individualni pristup i podršku u obrazovnom procesu (Igri, 2001).

Djeca sa posebnim potrebama obuhvataju različite kategorije djece čiji razvoj i sposobnosti se razlikuju od tipičnog djeteta. To uključuje djecu s poteškoćama u senzornim percepcijama kao što su oštećenje sluha i vida, teškoće u komunikaciji poput govornih smetnji i teškoća u učenju koje mogu uključivati poteškoće s pažnjom, pamćenjem, opažanjem, zaključivanjem i rješavanjem problema. Takođe, djeca koja se razlikuju u socijalnom ponašanju, emocionalnom doživljavanju ili tjelesnim osobinama takođe spadaju u ovu kategoriju (Vizek-Vidović, 2003). Svi ovi različiti profili djece zahtijevaju prilagođen pristup u obrazovanju kako bi se osiguralo da svako dijete ostvari svoj puni potencijal. Stoga, termin "djeca sa posebnim potrebama" obuhvata ne samo djecu sa izazovima u učenju, već i one sa natprosječnim sposobnostima, odnosno darovitu djecu.

Darovite osobe se ističu svojom visokom aktivnošću u specifičnom području i svojom originalnošću. Njihovi rezultati su iznad prosjeka, što ih razlikuje od većine ljudi koji su prosječni u tom smislu (Koren i Ivezić-Pasini, 1989). Prema Altunu i Yaziciju (2014), te prema Mc Nabbu (2003), daroviti učenici su učenici koji pokazuju posvećenost i predanost prema zadacima koje obavljaju. Oni su motivisani intrinzičnom i ekstrinzičnom znatiželjom, te pokazuju entuzijazam prema učenju. Karakteristika darovitih učenika je visok nivo motivacije i želja za postizanjem uspjeha i ostvarenjem svojih ciljeva. (Dragojević, 2018). Darovita djeca nas mogu iznenaditi svojim potencijalom i prevazići naša očekivanja (Leyden, 1990). Postoje različita mišljenja o darovitoj djeci, kao što je, na primer, vjerovanje da im ne treba poseban program rada i da su emocionalno otporna (Winner, 2005).

Darovitost podrazumijeva interakciju tri ključna faktora: iznadprosječne opšte ili specifične sposobnosti, specifične osobine ličnosti i visok nivo kreativnosti. Ova perspektiva se naziva konceptom tri prstena darovitosti, koji su formulisali Renzulli i Reis (1985; prema Cvetković-Lay i Sekulić-Majurec, 1998). Američki psiholog Renzulli je osmislio *trodimenzionalnu teoriju darovitosti* prema kojoj se vjeruje da se kod nekih ljudi darovitost može razviti kroz interakciju pojedinca, njegove okoline i određenog područja ljudske aktivnosti (Renzulli, 2005). On takođe prepoznaje školsku darovitost koja se može testirati putem testova inteligencije i obično se odnosi na konvencionalne oblike učenja (Renzulli i Reis, 1985; prema Cvetković-Lay i Sekulić-Majurec, 1998). Darovitost se može klasifikovati prema područjima sposobnosti u šest kategorija: opšte intelektualne, specifične školske, kreativne, vođenja i rukovođenja, umjetničke i psihomotorne (Koren, 1989).

Gardnerovo viđenje ljudskih sposobnosti prožima se kroz „sedam inteligencija“, a to su: verbalno-lingvistička, logičko-matematička, vizuelno-socijalna, muzičko-ritmička, tjelesno-kinestetička, intrapersonalna i interpersonalna inteligencija. Na osnovu ovog polazišta svako posjeduje kombinaciju različitih inteligencija. Razvoj određene inteligencije u većoj mjeri od ostalih može rezultirati darovitošću u tom specifičnom području sposobnosti (Gardner, 1983; prema George, 2005). Darovitost se može opisati kao kombinacija različitih inteligencija prema Gardneru ili kriterijuma izvrsnosti, rijetkosti, pokazljivosti, produktivnosti i vrijednosti prema Sternbergu i Zhang. Svaka osoba može imati različite kombinacije ovih faktora, što je čini jedinstvenom u svojim sposobnostima (Vlahović – Štetić, 2008).

Iz navedenog možemo zaključiti da se darovitost definiše kao kombinacija sposobnosti, motivacije i kreativnosti, uz povoljne spoljne uslove, omogućavajući pojedincu (učeniku) postizanje izvanrednih rezultata. Za učitelja je veoma važno da uoči razliku između darovitosti i talentovanosti, jer dok je darovitost urođena sposobnost, talenat omogućava brži i lakši razvoj vještina stečenih vježbanjem (Vinković, 2021).

### **1.5. Razvoj inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori**

U Crnoj Gori, važni dokumenti o reformi obrazovanja naglašavaju važnost pružanja posebne podrške djeci sa posebnim potrebama. Knjiga promjena (2001) posvećuje posebnu pažnju obrazovanju djece sa različitim potrebama, uključujući one sa razvojnim poteškoćama i nadarene

talente. Ovaj dokument promoviše individualizovani pristup obrazovanju svakog djeteta prema njihovim specifičnim potrebama, te podržava unaprijeđenje obrazovanja kako za one koji zaostaju u razvoju i imaju poteškoće u učenju, tako i za one sa posebnim talentima i sposobnostima. Djeca koja se suočavaju sa posebnim izazovima u razvoju tretiraju se kao nadarena i talentovana prema ovom strateškom dokumentu (Kaščelan; prema Vukotiću, 2010).

Zakonski propisi u Crnoj Gori podržavaju osnovne principe i ciljeve uključivanja djece sa posebnim potrebama u obrazovni sistem, uključujući Opšti zakon o obrazovanju, Zakon o obrazovanju djece sa posebnim potrebama, Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju, Zakon o osnovnoj školi, Zakon o gimnaziji, Zakon o stručnom obrazovanju, Zakon o obrazovanju odraslih i Zakon o visokom obrazovanju. U Crnoj Gori, zakoni koji se odnose na obrazovanje priznaju pojmove *djece i učenika sa posebnim potrebama* kao one sa fizičkim, mentalnim i senzornim izazovima, kao i one sa *smetnjama u razvoju*. Takođe se koriste izrazi za *djecu sa fizičkim, mentalnim i senzornim poteškoćama*, kao i za *djecu sa invaliditetom*, što ukazuje na nedoslednost u terminologiji (Kaščelan; prema Vukotiću, 2010).

Prema *Zakonu o vaspitanju i obrazovanju djece sa posebnim obrazovnim potrebama* Crne Gore (2017) djeca su podijeljena u dvije grupe. U jednoj grupi su djeca sa smetnjama u razvoju, djeca sa tjelesnom, intelektualnom, senzornom smetnjom, djeca sa kombinovanim smetnjama i smetnjom iz spektra autizma. Dok drugoj grupi pripadaju djeca sa teškoćama u razvoju djeca sa govorno-jezičkim teškoćama, poremećajima u ponašanju; teškim hroničnim oboljenjima; dugotrajno bolesna djeca i druga djeca koja imaju poteškoće u učenju i druge teškoće uzrokovane emocionalnim, socijalnim, jezičkim i kulturološkim preprekama.

U Crnoj Gori, od školske 2004/05. godine, postepeno se uvode novi nastavni planovi i programi u prvih 20 škola, a zatim se svake naredne godine dodaju nove škole, sve do uključivanja svih osnovnih škola. Takođe, sve predškolske ustanove primjenjuju nove nastavne programe. Razvijen je program za profesionalni razvoj nastavnika koji se sprovodi putem Zavoda za školstvo, s ciljem unapređenja obrazovanja nastavnika unutar škole, podsticanja razmjene iskustava kroz stručne timove i druge stručne organe škole. Na taj način se identifikuju uspješni nastavnici i stvara podsticajna atmosfera u školi za kontinuirano učenje i unapređenje obrazovnog procesa. Obuka nastavnika za potrebe inkluzivnog obrazovanja sprovodi se kroz programe Zavoda za školstvo,

Filozofskog fakulteta, kao i u saradnji sa nevladinim organizacijama, poput Save the Children, Unicefa i putem Finskog programa, sa ciljem unapređenja obrazovanja nastavnika i proširenja ponude stručnih programa za njihovo usavršavanje (Kaščelan; prema Vukotiću, 2010).

U *Strategiji za podršku i razvoj darovitih učenika* (2014), nadareni učenici nisu definisani kao učenici sa posebnim obrazovnim potrebama prema zakonima Crne Gore. Ipak, škole su dužne prilagoditi metode i načine rada, kako bi podržale nadarene učenike. *Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* propisuje da se nadarenim učenicima treba omogućiti dodatna nastava i drugi oblici individualne i grupne podrške, kako bi postigli bolje rezultate u školi. Nastavnici su takođe dužni da pruže dodatnu podršku nadarenim učenicima kroz dodatne časove rada. Akceleracija, odnosno ubrzano napredovanje učenika, omogućena je kroz mogućnost ranijeg upisa u školu, završavanje dva razreda u jednoj školskoj godini za izuzetno sposobne učenike, kao i upis u srednju umjetničku školu nakon određenog razreda osnovne škole za umjetnički nadarene učenike, uz odobrenje nastavničkog vijeća.

U Crnoj Gori, strategija inkluzivnog obrazovanja naglašava da je inkluzivno obrazovanje usmjereno na potrebe učenika i teži konstantnom unapređenju uključenosti u sve segmente obrazovanja, sa ciljem da se svaki učenik osjeća prihvaćeno i jednako važno kao svi ostali, postižući tako pozitivne rezultate. U ostvarivanju ciljeva inkluzivnog obrazovanja potrebne su promjene na nivou škole, lokalne zajednice i na nacionalnom nivou. Ključno je precizno odrediti odgovornosti za razvoj obrazovnog sistema, nastaviti sa decentralizacijom, unaprijediti finansiranje, osigurati optimalne uslove u školama, podržati nastavnike u njihovom profesionalnom napretku, jačati saradnju sa vladinim i nevladinim organizacijama i sl. (Kaščelan; prema Vukotiću, 2010).

## 2. KOMPETENCIJE NASTAVNIKA

*„Ništa što je vrijedno ne dolazi na brzinu. Rad, konstantan i marljiv rad, je jedini način da se dođe do rezultata koji će trajati.“*

*Hamilton Holt*

### 2.1. Pojam i definicije nastavničkih kompetencija

Riječ kompetencija potiče od latinske riječi „competentia“ i znači nadležnost, odnosno sposobnost sudije za suđenje ili ocjenjivanje. Prema tome, pod kompetentnošću se podrazumijeva posjedovanje određenih vještina procjenjivanja i vrednovanja. (Brust Nemet, 2013).

Postoji više tumačenja pojma kompetencije. Kompetentnost se definiše kao sposobnost pojedinca da kombinuje svoje vještine i znanja kako bi učestvovao u određenoj situaciji i adekvatno je analizirao i interpretirao (Hrvatić, 2007; prema Jurčić, 2012). Druga definicija kompetentnog pojedinca jeste da koristi svoje sposobnosti kako bi postigao dobre rezultate (Waters i Sroufe, 1983; prema Ljubetić, Kostović Vranješ, 2008). Njemački Institut za međunarodna pedagoška istraživanja definiše kompetenciju kao skup sposobnosti koje osoba posjeduje, uključujući kognitivne vještine za rješavanje različitih problema, a takođe je povezana sa socijalnom spremnošću i visokom motivacijom za uspješno rješavanje izazova (Klieme, 2003; prema Foro, 2015).

Sposobnost efikasnog djelovanja u različitim situacijama, zasnovana na stečenom znanju, ali ne ograničena njime predstavlja kompetenciju (Perrenoud, 2002; prema Jurčić, 2012). Za uspjeh na radnom mjestu i kontinuirani razvoj, osoba treba da ima vještine, znanja i stavove (Baranović, 2006; prema Jurčić, 2012). Kompetencija je povezana sa radnom aktivnošću i može se unaprijediti kroz obrazovanje i lični razvoj. Ključne komponente kompetencije obuhvataju znanje, sposobnosti, vještine, ponašanje, stavove i ličnost (Brust Nemet, 2013).

Učiteljski posao je zahtjevan i odgovoran, te zahtijeva različite sposobnosti od učitelja kako

bi uspješno obavljali svoje dužnosti. Neophodne kompetencije učitelja se stiču kroz formalno obrazovanje i kontinuirano profesionalno usavršavanje (Hrvatić i Piršl, 2007; prema Jurčić, 2012). Da bi učitelj bio uspješan u svom poslu, važno je da posjeduje širok spektar kompetencija koje se stiču kroz obrazovanje i profesionalni razvoj. Te kompetencije učitelju pomažu da primijeni svoje znanje, vještine, vrijednosti i motivaciju na praktičan i efikasan način.

Učitelj koji ispoljava kompetentnost uspješno gradi kvalitetne odnose sa svim učesnicima obrazovnog procesa (djeca, roditelji, kolege), stvarajući okruženje pogodno za efikasnu interakciju na svim nivoima. Kroz stalno unapređivanje svojih vještina, preuzimanje inicijative, podsticanje i poštovanje individualnosti, takav učitelj može uspješno zadovoljiti različite potrebe članova odjeljenjske i školske zajednice (Kostović-Vranješ, Ljubetić, 2008).

Prema Bognaru i Matijeviću (2002; prema Jurčić, 2014), kompetentan nastavnik uspješno kombinuje strategije vaspitanja i obrazovanja. Strategije vaspitanja se odnose na metode koje podstiču socijalizaciju i individualizaciju učenika, dok se strategije obrazovanja fokusiraju na metode koje podržavaju učenje, vježbanje i stvaranje učenika. Konačni rezultat kompetentnog nastavnika su postignuti ciljevi učenja i vaspitanja učenika zahvaljujući njegovom autoritetu i pedagoškom pristupu (Jurčić, 2014).

## **2.2. Vrste kompetencija**

Kompetentni profil savremenog učitelja sastoji se od dimenzija *pedagoške* i *didaktičke kompetencije*. Dimenzije *pedagoške kompetencije* učitelja u savremenoj nastavi se odnose na: lične, komunikativne, emocionalne, društvene, refleksivne, razvojne, međukulturne i sposobnosti rješavanja problema. Pod *ličnim* kompetencijama učitelja podrazumijevaju se kompetencije koje se odnose na: razumijevanje, empatiju, uvažavanje učenika, smirenost, pravednost, objektivnost, fleksibilnost, te odabir adekvatnog ponašanja koje odgovara određenoj situaciji (Jurčić, 2014). *Komunikativna kompetencija* učitelja obuhvata vještine efikasnog komuniciranja sa učenicima putem verbalne i neverbalne komunikacije, dok *emocionalna kompetencija* podrazumjeva sposobnost učitelja da se nosi sa svojim emocijama van učionice i da pristupi učenicima sa pozitivnim stavom. *Socijalna kompetencija* uključuje odgovorno ponašanje, poštovanje pravila i

uspostavljanje dobrih odnosa sa kolegama, učenicima i roditeljima. *Refleksivne kompetencije* učitelja se mogu vidjeti kroz analizu vlastitog nastavnog rada, dok se *razvojna kompetencija* odnosi na interkulturalno razumijevanje i poštovanje različitosti, te kontinuirano usavršavanje znanja. *Vještine rješavanja problema* podrazumijevaju sposobnost primjene efikasnih rješenja u nastavi, uz pozitivan stav i prilagođavanje individualnim potrebama učenika (Jurčić, 2014).

*Didaktičke kompetencije* učitelja obuhvataju poznavanje metoda izrade kurikuluma, organizaciju vaspitno-obrazovnog procesa, oblikovanje okoline u učionici, procjenu postignuća učenika i izgradnju saradnje s roditeljima. U ovim oblastima, ističu se znanje, vještine i vrijednosti učitelja. Teorijska znanja stečena tokom obrazovanja pomažu učitelju da bolje razumije svoj poziv. Primjenom ovih znanja, učitelj razvija svoje sposobnosti za planiranje, organizaciju, vođenje i procjenu vaspitno-obrazovnog procesa. Vrijednosti koje učitelj posjeduje igraju važnu ulogu u vođenju njegovog ponašanja (Jurčić, 2014).

Važne kompetencije koje zahtijevaju obrazovanje i stalno usavršavanje su: *razumijevanje i predavanje gradiva, sposobnost procjene učeničkih potreba, vještine planiranja i sprovođenja nastave*, kao i *sposobnost vođenja odjeljenja* (Palekčić, 2007; prema Foro, 2015).

Kyriacou (1995; prema Zagorec, 2018) kao ključne sposobnosti učitelja za uspješno vođenje časa navodi planiranje i pripremu, sprovođenje nastave, održavanje discipline u učionici, procjenu napretka učenika i samoevaluaciju. Za efikasno vaspitanje i obrazovanje sve djece važne su sljedeće sposobnosti: razumijevanje emocionalnog i socijalnog razvoja djece, prepoznavanje individualnih razlika u učenju, poznavanje tehnika za efikasno upravljanje odjeljenja, komunikativne vještine i poznavanje metoda podučavanja (Bouillet, 2010).

Očekuje se od učitelja da pokažu predanost, empatiju, moralnost i da budu posvećeni dobrobiti djece. Učiteljska uloga zahtijeva visok nivo pedagoških vještina, a oni koji ne postignu očekivane rezultate često se osjećaju nekompetentno i nezadovoljno, što može negativno uticati na cjelokupni proces obrazovanja i vaspitanja (Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008). Uloga učitelja zahtijeva stalno usavršavanje i proaktivnost u sticanju novih znanja i vještina, kako bi mogli efikasno odgovoriti na zahtjeve savremenog obrazovnog sistema. To podrazumijeva posvećenost

obrazovanju i kontinuirano unapređivanje pedagoških vještina kroz formalno i neformalno obrazovanje (Jurčić, 2012).

Moderan pristup obrazovanju zahtijeva da učitelji budu sposobni da rade sa različitim tipovima učenika, uključujući i one sa smetnjama u razvoju. Uz pedagoške vještine, važno je da učitelji razviju sposobnost prepoznavanja individualnih potreba svakog učenika kako bi prilagodili nastavu i evaluaciju na najefikasniji način. Takođe, stvaranje podržavajuće atmosfere u učionici ključno je za osjećaj pripadnosti, sigurnosti i motivacije kod svakog učenika (Zrilić, 2011).

Zuckerman (2016; prema Novak, 2018) navodi da se od učitelja koji rade u inkluzivnom obrazovanju očekuje da imaju dobru saradnju sa roditeljima, asistentima u nastavi i stručnim saradnicima, te da budu otvoreni za timski rad i primjenu novih metoda u nastavi. Takođe, važno je da razumiju specifične teškoće u razvoju učenika, mogu identifikovati teškoće, prilagode kurikulum, koriste odgovarajuće metode, pomagala i tehnike rada, te imaju iskustvo u radu sa djecom sa smetnjama u razvoju i teže ka stalnom usavršavanju (Bouillet, 2008; prema Bouillet, 2010).

### **2.3. Vještine nastavnika za rad sa djecom sa smetnjama u razvoju**

Nastavnik koji razvija kompetencije za inkluzivno obrazovanje će moći pružiti visokokvalitetan rad sa djecom koja imaju smetnje u razvoju. Sticanjem određenih kompetencija, nastavnik može demonstrirati stručnost u radu sa ovom djecom, a to su: pedagoške, programske i komunikativne kompetencije. Nastavnik demonstrira svoju sposobnost u obavljanju vaspitne uloge putem pedagoških kompetencija, dok se obrazovna uloga ostvaruje kroz sticanje programskih kompetencija. Komunikativne kompetencije omogućavaju nastavniku efikasnu realizaciju svih aspekata vaspitno-obrazovnog procesa (Bjekić i Zlatić, 2006).

Učitelj u inkluzivnoj školi treba biti sposoban da empatično sagleda probleme učenika, uzimajući u obzir njihove individualne karakteristike, poštujući njihova prava, otvoren za različite teme i sposoban da se nosi sa kompleksnim situacijama u školi. Bitno je da učitelj ima čvrsto teorijsko znanje i razumije uzroke oštećenja, porodične okolnosti i slično (Zrilić, 2015).

Potrebno je da učitelj bude kompetentan i da ima duboko razumijevanje oblasti pedagogije, didaktike, metodike i psihologije (Dulčić, 2003; prema Novak 2018). Dio savremenog kurikulumu vaspitanja i obrazovanja je i metodički pristup u radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju, što od učitelja zahtijeva otvorenost i spremnost na saradnju, kreativnost, socijalnu kompetenciju (verbalna i neverbalna komunikacija), empatiju i prihvatanje različitosti (Sekulić-Majurec, 2007; prema Zrilić, 2015).

Nadalje, Vizek Vidović (2009; prema Kudek Mirošević, 2012) navodi da učitelj za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju treba da posjeduje vještine korišćenja raznovrsnih metoda u nastavi, kao i sposobnost pružanja savjeta roditeljima i kolegama o različitim temama koje mogu nastati tokom obrazovnog procesa i u vezi sa razvojnim izazovima. Moran (2009; prema Kudek Mirošević, 2012) ističe kao jednu od bitnih vještina za rad sa učenicima sa teškoćama saradničko učenje. Učitelji igraju važnu ulogu u vaspitanju i obrazovanju djece sa teškoćama u razvoju. Oni planiraju aktivnosti sa djecom i prvi su koji mogu primijetiti probleme, ako oni nijesu prepoznati prije početka školovanja djeteta. Važno je da učitelj posjeduje kompetencije za kvalitetan metodički pristup, što zahtijeva i osnovno poznavanje različitih kategorija razvojnih smetnji, spremnost za stalno usavršavanje, mogućnost da uspostavi emocionalnu vezu sa djecom, ljubav prema djeci, održavanje kontakta sa roditeljima i okruženjem u kojem dijete živi, kao i razvijene socijalne vještine za timski rad (Zrilić 2011).

#### **2.4. Način rada nastavnika u inkluzivnoj praksi**

U 17. vijeku, Komenski je naglasio važnost vještina učitelja u oblasti didaktičko-metodičkog razvoja koje se postižu kroz stručno obrazovanje. Pored stvaranja plana organizacije obrazovanja, on je pružao smjernice za vođenje časa, održavanje discipline, kao i važnost ponavljanja i vježbanja gradiva. Razvio je metode i principie nastave sa fokusom na principu pažnje, postupnosti i sistematičnosti (Strugar, 2014). Važno je da učitelj ima preciznu ideju u kojem pravcu će usmjeriti nastavni proces, te da definiše jasnu viziju vaspitno-obrazovnog procesa kako bi učenici mogli da prate i bolje shvate njegovu ulogu u postizanju ciljeva vaspitanja i obrazovanja (Jurčić, 2012). Učitelj treba da bude osjetljiv i empatičan prema učenicima, te da

podstiče njihovu socijalnu hrabrost i izražavanje brige za druge, ali isto tako da bude spreman da pruži podršku i pomoć kroz konstruktivnu kritiku i ohrabrivanje (Jukić, 2010).

Uloga učitelja se razvija i prilagođava sa vremenom. U inkluzivnom okruženju učitelj bi trebao biti fokusiran na pružanje pomoći i podrške, te motivaciju učenika kako bi postigli željene obrazovne ciljeve. Da bi se inkluzivna nastava sproveda na najefikasniji način i kako bi učenici imali priliku da postignu najbolje rezultate, učitelj primjenjuje *prilagodljiv pristup* vođenja. Učitelj koji primjenjuje navedeni stil vođenja istovremeno je partner, pokretač, savjetodavac, animator, kao i blizak saradnik i podrška u učenju. Proširujući svoje vještine i znanja, učitelj je spreman da prilagodi nastavu kako bi omogućio uspješan nastavni proces za sve učenike (Milenović, 2011).

Kroz različite oblike poučavanja učitelj prenosi svoje znanje. U zavisnosti od toga što je učeniku blisko tj. na koji način će brže i lakše usvajati gradivo, učitelj će upotrijebiti tokom nastavnog procesa određeni tip poučavanja. Šimić Šašić (2011) navodi različite metode poučavanja koje učitelj realizuje kako bi prilagodio nastavni proces različitim stilovima učenja učenika. Ovo uključuje prezentovanje informacija vizuelno kroz slike i grafikone, verbalno objašnjavanje, aktivnosti koje uključuju rad rukama, podsticanje učenja kroz pokrete tijela, grupnu interakciju i individualno učenje (Vinković, 2021). U inkluzivnoj nastavi, u radu sa darovitom djecom, učitelj nije vođa već onaj podstiče i partner, te je važno pružiti dodatnu podršku kroz obogaćene programe, izazovne zadatke i istraživačke aktivnosti. Važno je podržati razvoj njihovih talenata, raditi na jačanju samopouzdanja i pozitivnog stava prema izazovima i neuspjesima u učenju (Miharija i sar., 1992).

Rad nastavnika u inkluzivnoj nastavi u velikoj mjeri zavisi i od opremljenosti škole za rad sa djecom sa smetnjama u razvoju. U zavisnosti od smetnje koju dijete ima, učitelj prilagođava način rada potrebama djeteta i njegovim mogućnostima. Primjena didaktičkog materijala tokom inkluzivnog nastavnog procesa zavisi od interesovanja djeteta i njegove pažnje tokom realizacije nastave.

## **2.5. Profesionalno i stručno usavršavanje nastavnika u funkciji razvoja inkluzivnih kompetencija**

Savremeni učitelj treba da kontinuirano radi na sebi, unapređujući svoje vještine i znanja, spajajući nove i postojeće informacije i primjenjujući stečeno znanje u direktnom radu sa učenicima (Glasser, 1994; citirano prema Zrilić, 2015). Iako tokom obrazovanja stiču određena saznanja o učenicima s teškoćama, u praksi se primjećuje potreba za proširenjem tih znanja zbog brzog razvoja opštih i specifičnih znanja. Stoga je važno da se učitelji unapređuju kroz stručno usavršavanje u oblasti vaspitanja i obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju (Sekulić- Majurec, 2007; citirano prema Zrilić, 2015). Ključno je za uspjeh inkluzivnog modela u praksi da nastavnici zadrže optimizam i vjeru da svi učenici mogu napredovati u učenju, da poštuju individualnost svakog učenika, te da sistematično i uporno pružaju podršku djeci bez obzira na njihove posebnosti (Đermanov i sar., 2012; Kostović i sar., 2011).

Učitelj ne može steći sve potrebne kompetencije samo kroz formalno obrazovanje. S obzirom na intenzivan razvoj nauke u savremenom dobu, učitelj treba da prati najnovija saznanja u oblasti koja ga interesuje. Brz društveni razvoj takođe utiče na ulogu i važnost škole u društvu (Munjizi, 2004). U današnje doba, učitelj je pozvan da bude kao umjetnik, prema Stevanoviću (2003), što podrazumijeva da treba da obiluje idejama i mislima, te da kontinuirano samokritički pristupa svom radu. U nastavku, istaknuto je da je ključno za učitelja - umjetnika da bude vođa u timskom radu, da bude inovativan i da stalno traži nove pravce umjesto već poznatih. Takođe je važno da bude okružen ljudima koji su stručnjaci iz oblasti obrazovanja, kako bi neprestano učio iz njihovog iskustva. Profesionalni razvoj učitelja zahtijeva kontinuirani proces učenja, praktičnog rada i istraživačkog angažmana, kako bi se unaprijedile kompetencije i sposobnosti potrebne za efikasan rad sa učenicima (Buljubašić-Kuzmanović, 2007). Naglašeno je da se profesionalni razvoj ne ograničava na formalno obrazovanje i seminare, već zahtijeva kontinuirano učenje, praktičan rad i istraživački pristup radi unapređenja znanja, vještina i sposobnosti, što dovodi do razvoja kompetencija.

Neprekidno učenje je podstaknuto velikim promjenama u društvu, a pristupi ovom konceptu mogu uključivati individualno usavršavanje, grupni rad sa slično zainteresovanim, razmjenu

iskustava sa kolegama, kao i aktivno učešće u programima stručnog usavršavanja poput seminara, savjetovanja i kongresa. Takođe, model permanentnog učenja obuhvata postdiplomske studije, učešće na naučnim skupovima i korišćenje stručnih časopisa. Cjeloživotno učenje podstiče kreativno rješavanje društvenih problema, podstiče kritičko razmišljanje o stavovima i vrijednostima, te razvija divergentno mišljenje, humanost i empatiju (Vodopija, 2009).

U oblasti inkluzivne pedagogije sprovedena su mnoga istraživanja koja su se bavila obukom nastavnika u vezi sa inkluzijom, kao i značajem njihovih stavova prema inkluziji i njenom implementacijom u redovni obrazovni sistem. Takođe, istraživanja su se fokusirala na radno iskustvo nastavnika u inkluzivnom okruženju i njegovu povezanost sa kvalitetom sprovođenja inkluzije u praksi (Ljubić i Kiš Glavaš, 2003; Bouilelt, 2011; Borić i Tomić, 2012; Bouillet i Bukvić, 2015; Kranjčec Mlinarić i sur., 2016). Istraživanja su naglasila nužnost razvijanja specifičnih kompetencija kod učitelja za rad u inkluzivnim uslovima tokom obrazovanja, ali i kroz stalno usavršavanje (Kudek Mirošević, 2012). Rezultati istraživanja pokazuju da je ključno da učitelji steknu potrebna znanja i sposobnosti za efikasan rad u inkluzivnom okruženju kroz obrazovanje i kontinuirano stručno usavršavanje.

### **3. PRIMJENA NASTAVNIČKIH KOMPETENCIJA U INKLUZIVNOJ PRAKSI**

#### **3.1. Individualno razvojno obrazovni plan**

Prihvatanje i poštovanje različitosti i uvažavanje individualnih razlika među djecom u pogledu usvajanja sadržaja i tempa napredovanja jedan je od najvažnijih principa na kojima se zasniva inkluzivni program. Kako bi se svakom djetetu obezbijedilo sticanje znanja i vještina u skladu sa ciljevima obrazovanja, važno je prilagođavati kurikulum, nastavne metode, materijale i organizaciju rada grupi ili odjeljenju prema potrebama i sposobnostima svakog djeteta kako bi se osiguralo da svako dijete postigne obrazovne ciljeve (Lazor, Marković, Nikolić, 2008).

Glavni cilj strategije inkluzivnog obrazovanja je osigurati da djeca koja imaju posebne obrazovne potrebe imaju pristup visokokvalitetnom obrazovanju koje je prilagođeno njihovim potrebama. To uključuje promovisanje, zaštitu i garantovanje potpune i jednake uključenosti djece sa posebnim obrazovnim potrebama, bez ikakve diskriminacije ili isključivanja. Putem individualno razvojno-obrazovnog plana koji predstavlja dokument koji se pravi uz učešće tima za izradu i praćenje, u njemu se prilagođavaju ciljevi, metode i uslovi rada prema potrebama svakog djeteta. Ocjenjivanje se takođe prilagođava kako bi se učenicima pružila podrška da pokažu svoj puni potencijal. Važan dio čine preporuke komisije i saradnja kroz dodatnu stručnu podršku (Zavod za školstvo, <https://www.gov.me/clanak/individualni-razvojno-obrazovni-plan>, 3/2/2023). IROP treba biti koristan alat za podršku u razvoju djeteta, a ne samo formalni dokument. Svakom djetetu i učeniku koji ima poteškoće u obrazovanju i vaspitanju pruža se pravo na IROP kako bi im se omogućilo napredovanje u školovanju. Temelji se na stalnoj procjeni trenutnog stanja djeteta i ciljanom nivou znanja i vještina. Definiše vrstu, intenzitet i učestalost podrške potrebne djetetu kako bi napredovalo prema svojim sposobnostima (Lazor, Marković, Nikolić, 2008).

Važno je naglasiti da je otvorenost učitelja za rad sa djecom sa smetnjama u razvoju od velikog značaja. Uočavanje potreba učenika i njihovih mogućnosti dobar je put za stvaranje kvalitetnog IROP-a, i samim tim napredovanje djeteta sa smetnjama u razvoju je moguće.

Poštovanje mogućnosti djeteta, istrajnost u radu i topao pristup dovode do pozitivnih efekata kao što je prije svega zadovoljno dijete, postizanje dobrih rezultata rada i društveno prihvatanje koje ima veoma važnu ulogu u integraciji djeteta u inkluzivnu školu.

### **3.2. Pregled ispitivanja stavova nastavnika o kompetencijama u inkluzivnoj nastavi**

Boras (2019) istražuje vezu između samopoštovanja i samoprocijenjenih kompetencija učitelja za rad s učenicima sa teškoćama. Osim toga, proučava i povezanost samoprocijenjenih kompetencija za rad s učenicima s teškoćama s dužinom radnog staža. Njeno istraživanje je obuhvatilo 98 nastavnika razredne nastave i otkrilo je da se oni visoko cijene u pogledu samopoštovanja, ali da ne posjeduju značajne kompetencije za rad s učenicima s teškoćama. Takođe, pokazali su zabrinutost zbog dodatnog napora potrebnog za rad s djecom sa smetnjama u razvoju. Zanimljivo je da što su nastavnici radili duže, to su svoje kognitivne kompetencije procjenjivali nižima.

Sa druge strane, Dobrosavljević (2017) je istraživala stavove nastavnika razredne i predmetne nastave o kompetencijama u pružanju vaspitno-obrazovne podrške učenicima s teškoćama. Njeno istraživanje, sprovedeno u 12 zagrebačkih osnovnih škola na 220 ispitanika, pokazalo je da se i nastavnici razredne i predmetne nastave osjećaju kompetentnim za aktivnosti vezane za uključivanje učenika s teškoćama u nastavu. Takođe, nije bilo značajnih razlika u stavovima o specifičnim učiteljskim kompetencijama između ove dvije vrste nastavnika.

Slične opservacije nalazimo u istraživanju u disertaciji Vinković (2021) koja ima za cilj istraživanja ispitati nivo inkluzivnih socijalno-pedagoških kompetencija učitelja, kao i njihove stavove o inkluziji, nivou dostupne podrške u radu sa učenicima sa posebnim potrebama, te inkluzivnu kulturu škole uvažavajući sociodemografska obilježja, iskustvo inkluzivnog rada i stručno usavršavanje učitelja. Istraživanjem se došlo do zaključka da mlađi nastavnici, nastavnici s manje radnog staža, nastavnici koji su imali iskustvo u radu sa učenicima sa posebnim potrebama u posebnom razrednom odjeljenju i nastavnici koji su u svom radu imali pomoć stručnjaka procjenjuju svoje socijalno-pedagoške kompetencije razvijenim. U

komunikativnim vještinama, saradnji sa roditeljima učenika sa posebnim potrebama učitelji sebe procjenjuju najkompetentnijim.

U istraživanju sprovedenom u Republici Srpskoj, Vilotić (2014) je istraživao načine na koje učitelji i nastavnici pristupaju inkluzivnom obrazovanju u osnovnim školama, te kako ti pristupi utiču na njihove stavove o inkluzivnom obrazovanju i njihove socio-demografske karakteristike. Ispitanici su bili učitelji koji predaju u razrednoj i predmetnoj nastavi. Ovim istraživanjem se došlo do zaključka da nastavnici razredne i predmetne nastave imaju pretežno pozitivan stav prema inkluzivnom obrazovanju. Međutim, prosvjetni radnici se susreću sa velikim brojem teškoća u realizaciji inkluzivne nastave. Nastavnici razredne nastave imaju pozitivniji stav od nastavnika predmetne nastave prema didaktičko-metodičkom pristupu u inkluzivnom nastavnom procesu. Pozitivan stav nastavnika razredne i predmetne nastave prema inkluzivnom obrazovanju nije u vezi sa njihovim socio-demografskim karakteristikama.

Pozitivan stav prema inkluziji imamo i u magistarskom radu Ugrai (2018) čiji autor se bavi stavovima učitelja u inkluzivnom obrazovanju koji su veoma važni za prihvatanje učenika sa smetnjama u razvoju od strane vršnjaka i predstavljaju ključni faktor za uspješnost inkluzivnog obrazovanja (Bailey et al, 1998, prema Kunstmann, 2003; Lohrmann, Bambara, 2006). Istraživanje je pokazalo pozitivan stav prema inkluzivnom obrazovanju. Poređenjem istraživanja došlo se do saznanja da su stavovi nastavnika promijenjeni tj. sada su pozitivni i da je to moguće kroz djelovanje niza faktora. Tu se misli na zakonske regulative, informisanost i edukaciju nastavnika. U ovom radu je rađeno paralelno istraživanje u Beogradu i Subotici koje je pokazalo značajnu razliku u pogledu stavova prema inkluziji između nastavnika koji su bili uključeni u projekat inkluzije i onih koji nijesu (Đević, 2009). Stavljene su naglaske na to da se negativni stavovi razvijaju u ranom periodu djetinjstva i to pod uticajem sredine (medija, škola, jezik i književnost) kako smatraju Fišbejn i Ajzen (Fishbein & Ajzen, 1975, prema Bedini, 1992), gdje je istaknuta saradnja sa porodicom i vrtićima koji imaju za cilj promovisanje prihvatanja različitosti i razvoj osjećanja. U zaključnom dijelu se navodi da je potrebno i dalje raditi na nadograđivanju inkluzivnog pristupa, razvijati inkluzivnu kulturu, praksu i promovisati vrijednosti inkluzivnog obrazovanja (Ugrai, 2018).

U disertaciji Dragojević (2019) istražen je širok spektar tema vezanih za inkluzivno obrazovanje, uključujući osnovne koncepte, definiciju inkluzivnog obrazovanja, zakonske

propise, inkluzivnu kulturu u obrazovnim ustanovama, karakteristike djece sa specifičnim potrebama u razvoju, strategije za sprovođenje individualizovane nastave u redovnim školama, prilagođavanje metoda rada u individualizovanoj nastavi, sticanje kompetencija kroz posebne programe i opis darovite djece. Ovo istraživanje pruža važan uvid u ključne aspekte inkluzivnog obrazovanja i pristupe koji mogu unaprijediti obrazovni proces za sve učenike. Istraživane su kompetencije učitelja u radu sa djecom sa smetnjama u razvoju na teritoriji Korčule. Cilj istraživanja bio je uporediti stavove, motivaciju i spremnost za dodatnim usavršavanjem učitelja, nastavnika i stručnih saradnika koji su uključeni u program „Škola za život“ sa onima koji nisu. Rezultati su pokazali da nema značajnih razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe u stavovima prema inkluziji. Obje grupe iskazuju podršku inkluziji i optimizam u vezi sa njenim efektima. Takođe, nije bilo statistički značajnih razlika između grupa u spremnosti za sprovođenje inkluzije u praksi. Iako je eksperimentalna grupa imala više dodatnih edukacija, stavovi i motivacija za usavršavanjem nisu se bitno razlikovali od kontrolne grupe.

U istraživanju autora Jablan i Maksimović (2020) u vezi inkluzivnog obrazovanja ističe se nedostatak spremnosti nastavnika da se angažuju u inkluzivnom obrazovanju zbog nedovoljnog prepoznavanja njihove uloge u tom sistemu i nedostatka kompetencija za rad u inkluzivnoj školi. Kroz kvalitativno istraživanje putem intervjua, focus grupa i posmatranja nastavnog procesa, dobijene su smjernice za dalje profesionalno usavršavanje nastavnika. Analizom postojećih i kreiranjem novih programa od strane interdisciplinarnih timova profesora fakulteta moguće je omogućiti svim nastavnicima da bolje razumiju inkluzivnu pedagogiju i steknu osnovno razumijevanje različitih grupa smetnji. Posebno kreirani sadržaji i zahtjevi u okviru studentske profesionalne prakse mogu dodatno doprinijeti edukaciji budućih nastavnika za rad u inkluzivnom okruženju. Važno je napomenuti da su u poslednje vrijeme učiteljski/pedagoški fakulteti razvili kurikulume i master studije koji se fokusiraju na sticanje kompetencija za rad u inkluzivnom okruženju, što predstavlja pozitivan korak ka unapređenju inkluzivnog obrazovanja.

Možemo naći sličnu tematiku u Goldinovom (2017) radu, gdje se daje važan značaj integraciji i inkluziji, kao i modelu školovanja u redovnim školama osobama sa posebnim obrazovnim potrebama. Značaj vaspitno-obrazovne integracije, socijalne integracije i

kompetencije učitelja jasno su predstavljene. Cilj istraživanja rada je steći uvid u samoprocjenu kompetencija učitelja za rad sa učenicima sa teškoćama u razvoju. Ovim istraživanjem se došlo do saznanja da su učitelji spremni na dalje usavršavanje za rad sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama i da se ne nudi dovoljno sadržaja za usavršavanje.

U istraživanju doktorske disertacije Tančić (2020) istražena je veza između socio-demografskih, personalnih i kontekstualnih faktora sa profesionalnim razvojem nastavnika u inkluzivnom školskom okruženju. Rezultati su pokazali da iako nastavnici možda ne posjeduju sve potrebne vještine za rad sa učenicima koji zahtevaju dodatnu podršku, ipak postoji unutrašnja motivacija i spremnost za neprestano učenje i usavršavanje. Važno je konstantno usavršavanje jer iako nastavnici mogu imati određene kompetencije, novi izazovi zahtijevaju stalno usklađivanje sa najnovijim saznanjima i praksama. Takođe, potvrđena je veza između personalnih faktora i profesionalnog razvoja nastavnika, gdje pozitivan stav prema profesionalnom razvoju i inkluziji, kao i veći nivo kompetencija, pozitivno utiču na učešće nastavnika u različitim oblicima profesionalnog usavršavanja.

Istraživanjem Lipovac i Golijani Elez (2017) ističu da je nivo kompetencija nastavnika važan faktor za postignuća učenika. Kurikulum koji se fokusira na ishode učenja, posebno definisanje ciljeva i ishoda, ključan je za unapređenje kvaliteta obrazovanja. Nastavnici treba da budu visoko kompetentni i profesionalni kako bi pružili podršku učenicima u stvaranju podsticajne obrazovne sredine. Ovo istraživanje dodatno naglašava važnost kontinuiranog profesionalnog razvoja nastavnika u cilju postizanja boljih rezultata učenika. Dakle, veza između kompetentnosti nastavnika i postignuća učenika je ključna za unapređenje inkluzivnog obrazovanja i osiguranje uspješnog učenja za sve učenike.

Skočić Mihić (2017) istražuje metrijske karakteristike Skale osposobljenosti učitelja za individualizovanu nastavu, samoprocjenu nivoa osposobljenosti hrvatskih i slovenačkih učitelja, te njihove razlike po polu i radnom mjestu. Otkriva da su učitelji ocijenili svoju kompetentnost za individualizovanu nastavu slično, bez obzira na nacionalne politike. Hrvatski učitelji se smatraju djelimično osposobljenima, dok su slovenački ocijenjeni kao dobro osposobljeni.

## **II METODOLOŠKI DIO**

### **1.1. Problem i predmet istraživanja**

Postoje oprečna mišljenja po pitanju opravdanosti i održivosti inkluzivnog modela, pa samim tim i mogućnost otpora usavršavanja nastavnika u pravcu realizacije inkluzivnog modela u praksi. Kako bi inkluzivna škola funkcionisala i djeca sa smetnjama u razvoju imala mogućnost kvalitetnog učestvovanja u nastavnom procesu, veoma je važno istražiti stavove nastavnika o kompetencijama koje su važne za inkluzivnu nastavu.

Predmet istraživanja u okviru fokusirane tematike jesu stavovi nastavnika o vlastitim kompetencijama za realizaciju inkluzivnog modela u praksi. Osnovna škola sadrži tri ciklusa. U radu smo se bavili kompetencijama nastavnika razredne nastave u prvom ciklusu osnovne škole, što podrazumijeva period od prvog do trećeg razreda.

Budući da je osnovna škola u crnogorskom obrazovnom ambijentu strukturirana u tri ciklusa, mi smo se navedenim problemom kompetencija nastavnika bavili analizirajući stavove učitelja u prvom ciklusu osnovne škole. Na taj način smo dobili prikaz stanja o aktuelnom nivou kompetencija nastavnika za primjenu inkluzivnog modela u obrazovnoj praksi. Kriterijske varijable, poput dužine radnog staža, konteksta ili regije u kojoj rade, dodatno će nam rasvijetliti sliku o profesionalnoj spremnosti nastavnika za primjenu inkluzivnog koncepta.

### **1.2. Cilj i zadaci istraživanja**

Uvođenje inkluzije u crnogorski sistem školstva povlači i pitanje koliko su nastavnici kompetentni za sprovođenje istog. Usavršavanje je proces koji se uporedo dešava sa implementacijom ovog načina rada. Spremnost nastavnika i dostupnost seminara i drugih oblika usavršavanja podstiče na bavljenje ovom problematikom.

Osnovni motiv je sve veći broj učenika koji rade po IROP-u, kao i dostupnost materijala nastavnicima za rad sa djecom kojoj je potrebna podrška u učenju, kao i njihova zainteresovanost za usavršavanje. U skladu sa predmetom istraživanja postavljen je opšti cilj istraživanja, koji glasi: Utvrditi da li su u crnogorskom obrazovnom kontekstu u okviru prvog ciklusa osnovne škole nastavnici profesionalno kompetentni za primjenu inkluzivnog modela u nastavnoj praksi sa djecom sa smetnjama u razvoju.

Polazeći od cilja istraživanja formulisani su i istraživački zadaci pomoću kojih smo na postupan način došli do postavljenog cilja istraživanja:

- Ispitati da li su nastavnici prema vlastitim procjenama stekli odgovarajuće kompetencije za rad u inkluzivnoj nastavi tokom inicijalnog obrazovanja;
- Ispitati da li se nastavnici po njihovoj procjeni, adekvatno i kontinuirano usavršavaju za efikasniji rad sa djecom sa smetnjama u razvoju;
- Ispitati da li nastavnici imaju kontinuiranu podršku od strane stručnjaka iz školskog i mobilnog tima (pedagozi, psiholozi, logopedi, defektolozi);
- Ispitati da li nastavnici prema vlastitoj procjeni efikasno i funkcionalno oblikuju IROP.

### **1.3. Naučno-istraživačke hipoteze**

Na osnovu definisanog predmeta, cilja i zadataka proističe opšta hipoteza: Pretpostavlja se da su nastavnici u prvom ciklusu osnovne škole u Crnoj Gori profesionalno kompetentni za primjenu inkluzivnog modela u nastavnoj praksi sa djecom sa smetnjama u razvoju.

Posebne hipoteze su:

H1. Pretpostavlja se da nastavnici stiču odgovarajuće kompetencije za rad u inkluzivnoj nastavi tokom inicijalnog obrazovanja;

H2. Pretpostavlja se da nastavnici imaju pozitivan stav prema kvalitetu i funkcionalnosti obuka u okviru kadrovskog plana rada, koje im omogućavaju efikasniju primjenu inkluzivnog rada sa djecom sa smetnjama u razvoju;

H3. Pretpostavlja se da nastavnici imaju kontinuiranu podršku od strane stručnjaka iz školskog i mobilnog tima (pedagozi, psiholozi, logopedi, defektolozi);

H4. Pretpostavlja se da nastavnici efikasno i funkcionalno oblikuju IROP.

#### **1.4. Karakter i značaj istraživanja**

Stavovi nastavnika o kompetencijama su od velikog značaja za dalje sprovođenje inkluzivne prakse. Ograničenja koja se tiču konkretnog istraživanja odnose se na mogućnost subjektivnog stava nastavnika koja mogu dovesti do pristrasnog sagledavanja kompetencija koje ne odgovaraju u potpunosti realnom stanju.

Buduća istraživanja u ovoj oblasti trebalo bi usmjeriti ka novim aspektima koji se odnose na nadzornike, stručne saradnike, roditelje i učenike koji bi iskazali svoj stav o kompetencijama nastavnika i njihovoj realizaciji u inkluzivnoj praksi, kao i stepenu njihove saradnje i povezanosti.

#### **1.5. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja**

Tokom teorijske elaboracije našeg problema korišten je racionalno-deduktivni pristup, a empirijsko-induktivni je sproveden u fazi prikupljanja podataka. Matematičko-statističkim pristupom izvršena je obrada dobijenih podataka. U ovom istraživanju pomoću deskriptivne metode opisana je pedagoška pojava koja je predmet istraživanja. Za prikupljanje podataka sprovedena je tehnika anketiranja, a instrument anketa, koja je omogućila jasne i nedvosmislene odgovore.

#### **1.6. Populacija i uzorak istraživanja**

Istraživanje je realizovano na uzorku od 234 učitelja prvog ciklusa osnovne devetogodišnje škole iz sve tri crnogorske regije.

## 2. INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

### 2.1. Analiza strukture ispitanika

Rezultati koje smo dobili putem anketnog upitnika smo kvantitativno i kvalitativno predstavili. Određene rezultate smo predstavili histogramima, dok smo pitanja otvorenog tipa razvrstali po sličnim klasterima.

- Teritorijalna oblast Crne Gore kojoj pripada ispitanik:

**Tabela 1**

| Odgovori  | Broj učitelja | %  |
|-----------|---------------|----|
| Primorska | 54            | 23 |
| Centralna | 94            | 40 |
| Planinska | 86            | 37 |

U našem istraživanju su učestvovali učitelji prvog ciklusa osnovne škole iz tri teritorijalne oblasti Crne Gore. Anketni upitnik je popunilo 23% ispitanika iz primorske, 40% iz centralne i 37% ispitanika sjeverne regije.

Dobijenim rezultatima uočavamo da su ispitanici iz centralne i sjeverne teritorijalne regije znatno zainteresovaniji za temu ovog master rada.

- Godine života ispitanika:

**Tabela 2**

| Odgovori           | Broj učitelja | %  |
|--------------------|---------------|----|
| Od 20 do 30 godina | 18            | 8  |
| Od 31 do 40 godina | 87            | 37 |
| Od 41 do 50 godina | 80            | 34 |
| Preko 51 godine    | 49            | 21 |

Dobijeni rezultati koji se odnose na godine života pokazuju da su za anketiranje značajno zainteresovani ispitanici životne dobi od 31 do 40 godina (37%), potom 34% ispitanici dobi od 41 do 50 godina. Manji procenat je ispitanika preko 51 godine života (21%), dok je najmlađa populacija od 20 do 30 godina bila najmanje zainteresovana, svega 8% za svoju samoprocjenu sprovođenja inkluzivnog modela u praksi. Dakle, možemo reći da su ispitanici srednje dobi otvoreniji za iskazivanje stavova o sopstvenoj kompetentnosti.

- Godine radnog staža ispitanika:

**Tabela 3**

| Odgovori           | Broj učitelja | %  |
|--------------------|---------------|----|
| Do 5 godina        | 23            | 10 |
| Od 6 do 10 godina  | 41            | 18 |
| Od 11 do 20 godina | 83            | 35 |
| Preko 21 godine    | 87            | 37 |

Učitelji koji imaju 21 i više godina radnog staža (37%), kao i učitelji koji imaju od 11 do 20 godina radnog staža (35%) su najotvoreniji da odgovore na pitanja u vezi sa stavovima o njihovim kompetencijama koji se odnose na realizaciju inkluzivnog modela u praksi. Ispitanici sa manjim radnim stažom od 6 do 10 godina (18%), kao i ispitanici do 5 godina radnog staža, svega 10%. Dakle, znatno je manji odziv da iskažu svoje mišljenje o sopstvenim kompetencijama koje su u vezi sa realizacijom inkluzije u nastavi u populaciji koja ima do 5 godina radnog staža.

Rezultati jasno pokazuju da su učitelji sa dužim radnim stažom tj. većim radnim iskustvom spremniji da iskažu stav o svojim kompetencijama koje se odnose na inkluziju i rad sa djecom sa smetnjama u razvoju.

## 2.2. Stav prema zastupljenosti inkluzije tokom inicijalnog obrazovanja

- Tokom inicijalnog obrazovanja upoznao/la sam se s karakteristikama i načinom učenja učenika sa smetnjama u razvoju:

**Tabela 4**

| Odgovori | Broj učitelja | %  |
|----------|---------------|----|
| Nimalo   | 40            | 17 |
| Malo     | 79            | 34 |
| Srednje  | 55            | 23 |
| Pretežno | 39            | 17 |
| Potpuno  | 21            | 9  |

Na osnovu dobijenih rezultata značajan broj učitelja smatra da se nijesu upoznali sa karakteristikama učenika sa smetnjama i teškoćama u učenju i ponašanju tokom inicijalnog obrazovanja (*nimalo* 17%, *malo* 34%), takođe značajan procenat ispitanika 23% je odgovorilo da njihovo poznavanje ovih aspekata nije potpuno, ali nije ni potpuno odsutno, dok u manjem procentu učitelji smatraju da jesu upoznati tokom inicijalnog obrazovanja sa osobinama i načinom učenja učenika sa smetnjama u razvoju, svega 17% *pretežno* i 9% *potpuno*.

Da bi inkluzivna nastava bila realizovana po mjeri djeteta veoma je važno upoznati dijete, njegove mogućnosti, ograničenja, potrebe i sve ono što čini njegovu ličnost. Samo dobro upućen učitelj može uključiti učenika sa smetnjom u razvoju, pozitivno uticati na njegovu socijalizaciju i akademsko napredovanje.

- Tokom inicijalnog obrazovanja upoznao/la sam se sa osnovnim metodama rada sa učenicima sa smetnjama u razvoju:

**Tabela 5**

| Odgovori | Broj učitelja | %  |
|----------|---------------|----|
| Nimalo   | 48            | 20 |
| Malo     | 76            | 31 |
| Srednje  | 58            | 25 |
| Pretežno | 34            | 15 |
| Potpuno  | 18            | 8  |

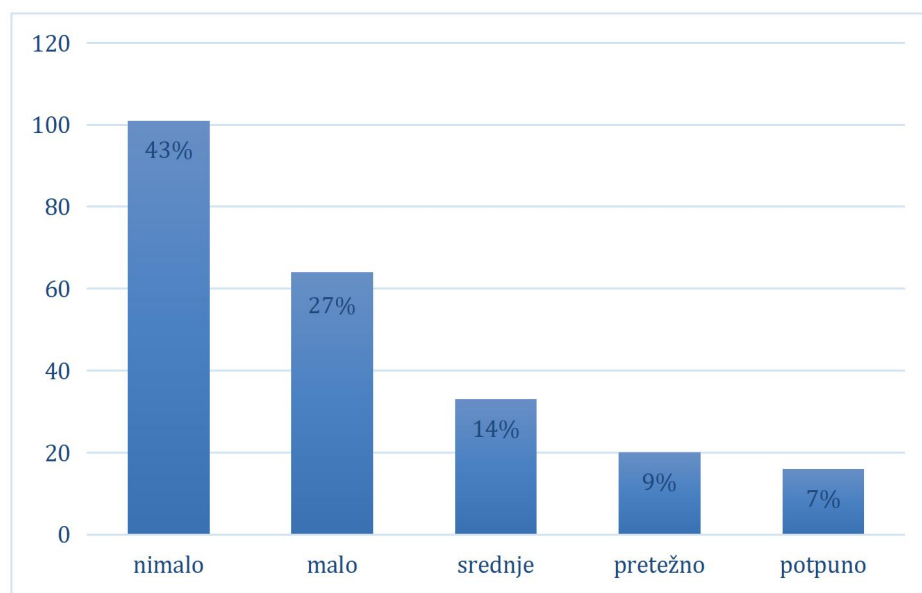
Dobijeni rezultati na ovo pitanje pokazuju da učitelji prvog ciklusa imaju stav da tokom inicijalnog obrazovanja nijesu bili upoznati sa osnovnim metodama rada sa učenicima sa smetnjama u razvoju 20%, *malo* 31% i *srednje* 25%, što implicira da imaju neko osnovno znanje i iskustvo u ovoj oblasti, ali možda nijesu potpuno sigurni ili vješti u primjeni tih metoda u praksi. Svega 15% učitelja smatra da je *pretežno*, dok je 8% *potpuno* upoznato s osnovnim metodama rada sa učenicima sa nekim osujećenjem.

- Tokom inicijalnog obrazovanja imao/la sam praktičnu nastavu kroz koju sam osposobljen/a za rad u inkluzivnoj nastavi:

**Tabela 6**

| Odgovori | Broj učitelja | %  |
|----------|---------------|----|
| Nimalo   | 101           | 43 |
| Malo     | 64            | 27 |
| Srednje  | 33            | 14 |
| Pretežno | 20            | 9  |
| Potpuno  | 16            | 7  |

Histogram 1



U histogramu 1 prikazani su rezultati mišljenja učitelja koji u značajnom procentu (*nimalo* 43%, *malo* 27%, *srednje* 14%) smatraju da tokom inicijalnog obrazovanja nijesu imali dovoljno praktične nastave putem koje bi bili osposobljeni za inkluzivnu nastavu. Oprečnog je mišljenja znatno manji procenat ispitanika (*pretežno* 9% i *potpuno* 7%).

Ispitanici svojim stavovima ističu važnost samokritičkog pristupa u procjeni vlastitih sposobnosti kako bi se unaprijedila inkluzija u obrazovanju, naglašavajući potrebu za raznolikim praktičnim iskustvima i konkretnim aktivnostima koje će poboljšati njihove kompetencije u radu sa djecom sa smetnjama u razvoju.

- Tokom inicijalnog obrazovanja usvojio/la sam potrebna znanja za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju:

**Tabela 7**

| Odgovori | Broj učitelja | %  |
|----------|---------------|----|
| Nimalo   | 66            | 28 |
| Malo     | 79            | 34 |
| Srednje  | 43            | 18 |
| Pretežno | 30            | 13 |
| Potpuno  | 16            | 7  |

Dobijeni rezultati na ovo pitanje predstavljaju mišljenje učitelja koji u velikoj mjeri smatraju da tokom inicijalnog obrazovanja nijesu usvojili potrebna znanja za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju (28%), takođe značajan broj smatra da je *malo* znanja stečeno u vezi sa radom sa djecom s nekim osujećenjem (34%), svega 18% ima *srednje* mišljenje što znači da oni osjećaju da su naučili određene stvari, ali da nijesu potpuno sigurni u svoje sposobnosti u tom području. Svega 7% ispitanika smatra da su *potpuno* usvojili potrebna znanja, a *pretežno* 13%.

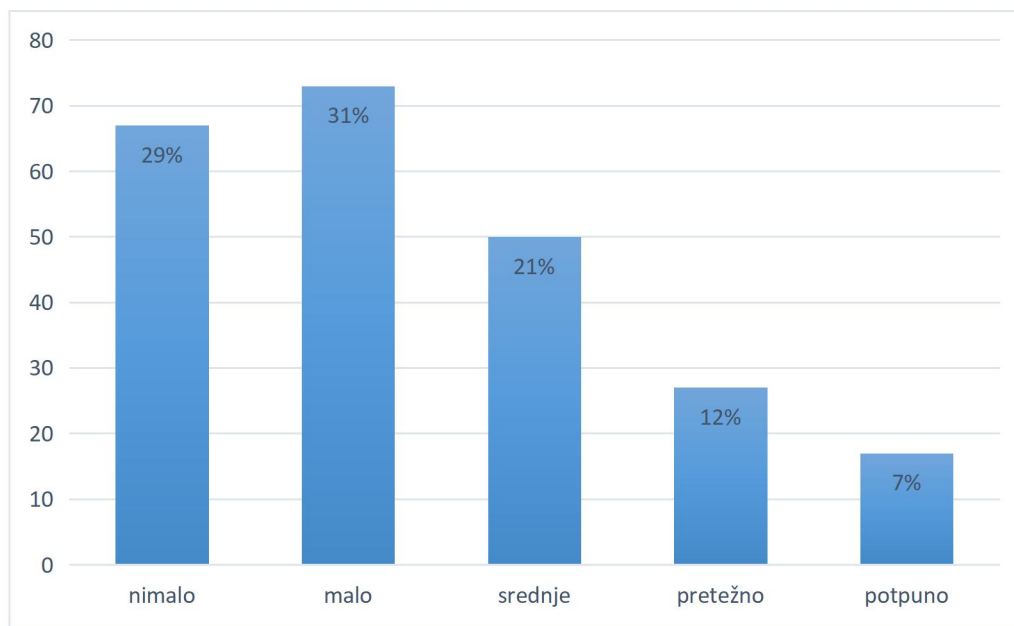
Dakle, više od pola ispitanika ima stav da nijesu usvojili potrebna znanja za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju. Sadržajnija literatura, veći broj predmeta koji se odnose na rad sa djecom sa smetnjama u razvoju doprinijela bi jačanju kompetencija učitelja. Takođe, treba istaći da je u ovom istraživanju učestvovalo svega 10% ispitanika koji imaju radni staž do 5 godina i 18% ispitanika do 10 godina radnog staža (tabela 3), što nam ukazuje na znatno manji broj ispitanika koji su završili studijski program po novom sistemu.

- Nakon inicijalnog obrazovanja osposobljen/a sam za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju:

**Tabela 8**

| Odgovori | Broj učitelja | %  |
|----------|---------------|----|
| Nimalo   | 67            | 29 |
| Malo     | 73            | 31 |
| Srednje  | 50            | 21 |
| Pretežno | 27            | 12 |
| Potpuno  | 17            | 7  |

**Histogram 2**



U histogramu 2 uočavamo veliki procenat učitelja koji smatraju da nijesu osposobljeni (29%) i da su *malo* osposobljeni (31%) za rad sa djecom sa smetnjama u razvoju nakon inicijalnog obrazovanja. Ukupno 21% je odabralo ponuđeni odgovor *srednje*, što znači da su stekli određeni nivo osposobljenosti za rad sa djecom sa smetnjama u razvoju tokom njihovog inicijalnog

obrazovanja, ali da taj nivo znanja možda nije dovoljan ili potpun kako bi se uspješno nosili sa zahtjevima inkluzivne nastave. U potpunosti osposobljenim se smatra 7% ispitanika, dok se 12% izjasnilo kao *pretežno* osposobljenim.

Ovim stavom učitelji prvog ciklusa osnovne škole ističu potrebu za dodatnom podrškom i usavršavanjem u oblasti rada sa djecom sa smetnjama u razvoju nakon završenog inicijalnog obrazovanja. Ovo ukazuje na važnost kontinuiranog profesionalnog razvoja učitelja kako bi se unaprijedio kvalitet obrazovnog sistema.

### 2.3. Stav prema kompetentnosti učitelja u inkluziji

- Osjećam se kompetentno za rad sa učenicima u inkluzivnoj nastavi:

**Tabela 9**

| Odgovori | Broj učitelja | %  |
|----------|---------------|----|
| Nimalo   | 46            | 20 |
| Malo     | 76            | 32 |
| Srednje  | 54            | 23 |
| Pretežno | 34            | 15 |
| Potpuno  | 24            | 10 |

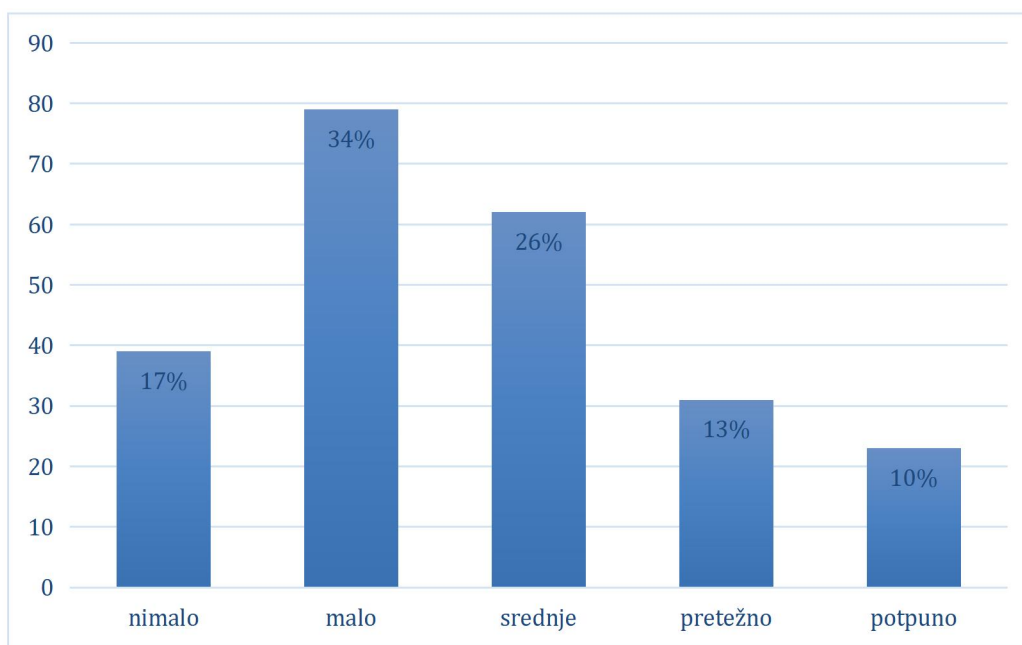
Svoju kompetentnost u radu sa učenicima u inkluzivnoj nastavi negativnom tj. da je nemaju procjenjuje 20% učitelja. Značajan procenat (32%) smatra da su *malo* kompetentni, dok se u nedovoljnoj mjeri kompetentnim smatra 23% učitelja. Značajno manji procenat nastavnog kadra smatra da su *pretežno* kompetentni (15%) ili *potpuno* kompetentni (10%) za ovaj vid rada.

Dakle, učitelji prvog ciklusa osnovne škole smatraju da nijesu u dovoljnoj mjeri kompetentni za rad sa učenicima u inkluzivnoj nastavi. Ispitanici ističu važnost samokritičkog pristupa u procjeni vlastitih sposobnosti kako bi se unaprijedila inkluzija u obrazovanju, naglašavajući potrebu za raznolikim praktičnim iskustvima i konkretnim aktivnostima koje će poboljšati njihove kompetencije u radu sa djecom sa smetnjama u razvoju.

- Smatram da sam kompetentan/a za primjenu inkluzivnih metoda u praksi:

**Tabela 10**

| Odgovori | Broj učitelja | %  |
|----------|---------------|----|
| Nimalo   | 39            | 17 |
| Malo     | 79            | 34 |
| Srednje  | 61            | 26 |
| Pretežno | 31            | 13 |
| Potpuno  | 23            | 10 |

**Histogram 3**

U ovom histogramu su rezultati koji ukazuju na to da manji procenat učitelja (13% pretežno i 10% potpuno) smatra da su kompetentni za primjenu inkluzivnih metoda u praksi koje se odnose na poštovanje individualnih potreba i mogućnostima svakog učenika. Zabrinjavajući je podatak da veliki broj (34%) smatra da su djelimično upoznati sa inkluzivnim pristupom i metodama za primjenu inkluzivnog modela nastave koji zahtjeva potpuno novi pristup učenicima, dok njih 17% smatra da nijesu kompetentni za sprovođenje ovakvog pristupa. Samo 26% je izabralo opciju koja se nalazi između.

Prema navedenom, možemo reći da su ispitanici kritički pristupili procjeni svojih kompetencija tako da manji procenat učitelja ima pozitivan stav o sopstvenim kompetencijama za primjenu inkluzivnih metoda u praksi.

#### 2.4. Stav prema ponuđenim edukativnim sadržajima koji su u vezi sa inkluzijom

- Postoji dovoljan broj seminara kojima se usavršavam za rad sa djecom sa smetnjama u razvoju:

**Tabela 11**

| Odgovori | Broj učitelja | %  |
|----------|---------------|----|
| Nimalo   | 46            | 20 |
| Malo     | 79            | 34 |
| Srednje  | 60            | 25 |
| Pretežno | 37            | 16 |
| Potpuno  | 12            | 5  |

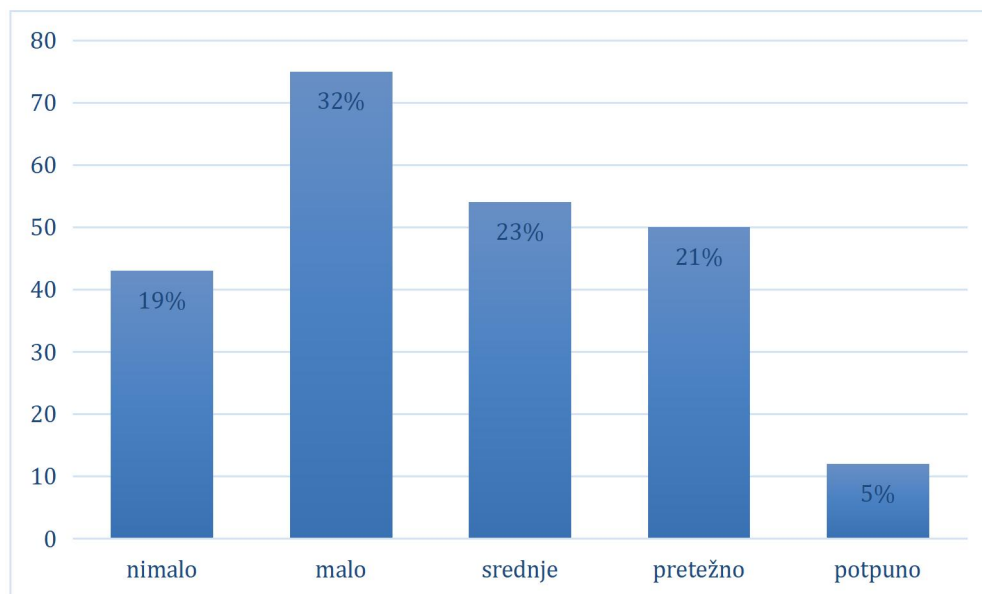
Dobili smo rezultate koji nam pokazuju da je 34% ispitanika odgovorilo da postoji *malo* seminara za usavršavanje za rad sa djecom sa smetnjama u razvoju, dok 20% učitelja ima stav da nema ovakvih sadržaja. Odgovor *srednje* (niti pozitivno niti negativno) odabralo je 25% ispitanika, dok 16% učitelja smatra da *pretežno* ima seminara, a veoma mali procenat, svega 5% je stava da postoji dovoljno seminara koji su vezani za inkluziju.

- Seminari za rad sa djecom sa smetnjama u razvoju su jasno, precizno i kvalitetno koncipirani:

**Tabela 12**

| Odgovori | Broj učitelja | %  |
|----------|---------------|----|
| Nimalo   | 43            | 19 |
| Malo     | 75            | 32 |
| Srednje  | 54            | 23 |
| Pretežno | 50            | 21 |
| Potpuno  | 12            | 5  |

Histogram 4



Rezultati prikazani u histogramu 3 pokazuju da smo dobili podatke koji dovode u pitanje kvalitet seminara koji se odnose na rad sa djecom sa smetnjama. Uočljivo je da su ispitanici stava da ima *malo* (32%) i *nema* (19%) sadržaja koji bi mogli biti usvojeni i primijenjeni tokom nastave. Identično kao i u analizi prethodne tvrdnje, veoma mali broj (5%) učitelja je u potpunosti zadovoljan koncepcijom i kvalitetom seminara na datu temu. Neutralan stav ima 23% ispitanika. Prema navedenom bi bilo dobro preispitati sadržaje seminara koji su namijenjeni usavršavanju nastavnog kadra.

- Smatram da se učiteljima daje dovoljan broj kvalitetnih sadržaja kojima se proširuje znanje za rad sa djecom sa smetnjama u razvoju:

Tabela 13

| Odgovori | Broj učitelja | %  |
|----------|---------------|----|
| Nimalo   | 48            | 20 |
| Malo     | 91            | 39 |
| Srednje  | 64            | 27 |
| Pretežno | 22            | 9  |
| Potpuno  | 9             | 4  |

O kvalitetu sadržaja kojima učitelji mogu proširiti svoje znanje pozitivno mišljenje ima svega 9% koji su se izjasnili sa *pretežno* i 4% koji smatraju da su sadržaji u potpunosti zadovoljili njihova očekivanja, što je veoma mali procenat u odnosu na nezadovoljstvo iskazano stavom *nimalo* (20%) i *malo* (39%). Ukupno 27% ispitanika je stava da su sadržaji *srednjeg* kvaliteta.

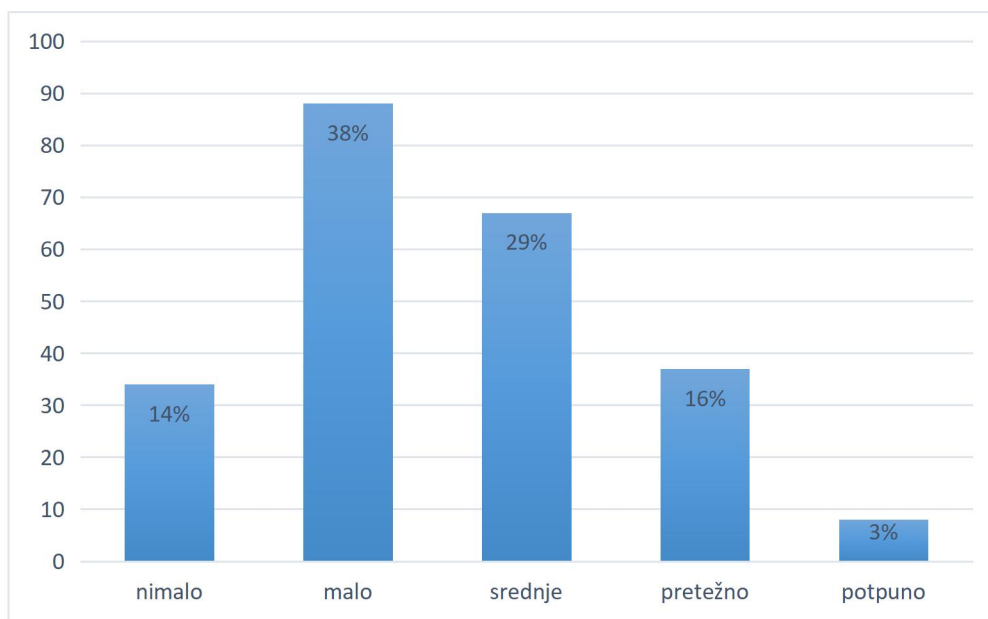
Dakle, dobili smo rezultate koji pokazuju u velikoj mjeri nezadovoljstvo učitelja kvalitetom sadržaja seminara kojima mogu proširiti svoja znanja za rad sa djecom sa smetnjama u razvoju, a samim tim i ojačati svoje kompetencije za rad u inkluzivnoj nastavi. U dijelu iskazivanja stavova po pitanju unapređenja inkluzivne nastave, u ovom radu ispitanici navode *da je potrebno više seminara sa konkretnijim smjernicama u samoj praksi*. Prema tome, očekivanja većine ispitanika su da seminari imaju jasnija i preciznija uputstva za rad sa djecom sa smetnjama u razvoju, kao i više materijala za rad koji bi mogli primijeniti u nastavnom procesu.

- Različiti oblici profesionalnog razvoja su organizovani za unapređenje učitelja za realizaciju inkluzivne nastave:

**Tabela 14**

| Odgovori | Broj učitelja | %  |
|----------|---------------|----|
| Nimalo   | 34            | 14 |
| Malo     | 88            | 38 |
| Srednje  | 67            | 29 |
| Pretežno | 37            | 16 |
| Potpuno  | 8             | 3  |

Histogram 5



U histogramu 5 se jasno vidi da vrlo mali broj učitelja smatra da su zadovoljni sa raznolikim oblicima profesionalnog razvoja koji su organizovani kako bi unaprijedili njihove kompetencije (samo 3% *potpuno* i 16% *pretežno*). Nasuprot tome, znatno veći broj ispitanika (14% *nimalo* i 38% *malo*) izražava nezadovoljstvo prema ponuđenim sadržajima koji se organizuju za poboljšanje njihovog profesionalnog razvoja u inkluzivnoj nastavi. Ukupno 29% ima neutralno mišljenje, tj. smatra da postoji određeni broj seminara i obuka koji mogu poboljšati rad učitelja sa djecom sa smetnjama u razvoju.

Prema tome, dobili smo rezultate koji pokazuju da više od pola ispitanika nije zadovoljno brojem seminara i edukacijama koji im se nude kako bi unaprijedili svoje znanje, a samim tim i rad u inkluzivnoj nastavi.

## 2.5. Analiza stavova učitelja o sistenskoj podršci u inkluzivnom procesu

- Imam kontinuiranu podršku od školskog tima prilikom rada sa djecom sa smetnjama u razvoju:

**Tabela 15**

| Odgovori | Broj učitelja | %  |
|----------|---------------|----|
| Nimalo   | 41            | 18 |
| Malo     | 69            | 29 |
| Srednje  | 60            | 26 |
| Pretežno | 38            | 16 |
| Potpuno  | 26            | 11 |

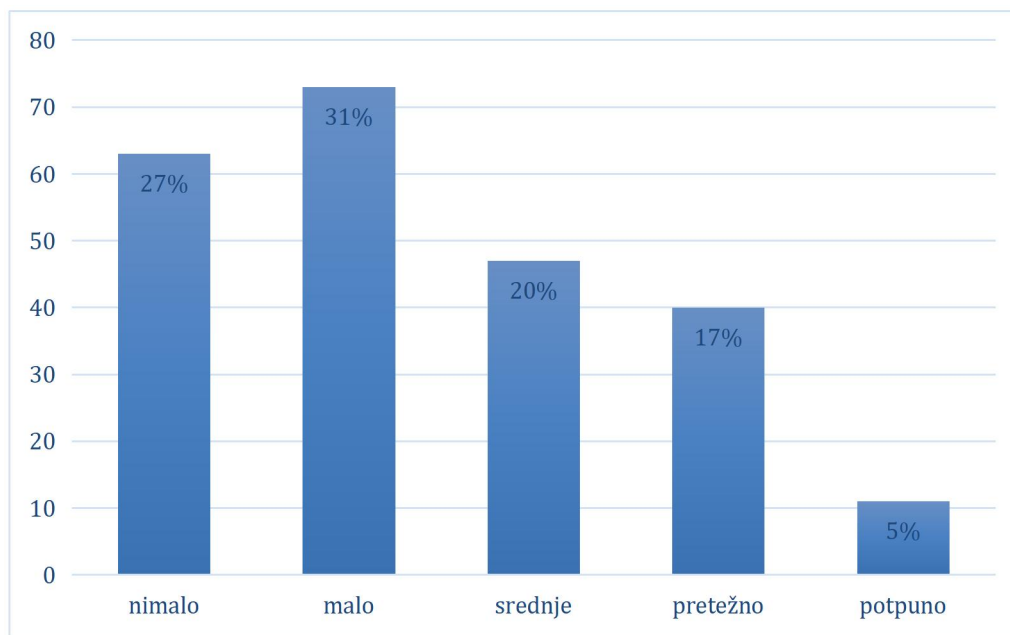
Najveći procenat ispitanika, ukupno 29%, stava je da ima u manjoj mjeri kontinuiranu podršku školskog tima, dok 18% smatra da nema podršku prilikom rada sa djecom sa smetnjama u razvoju. Odgovor *srednje* je odabralo 26% ispitanika, što znači da podrška koju dobijaju nije ni suviše dobra, ali ni suviše loša. Ukupno 16% ispitanika smatra da pretežno, odnosno 11% potpuno imaju kontinuiranu podršku školskog tima, što nas navodi na zaključak da procentualno znatno manje učitelja ima pozitivan stav o dobijanju podrške od strane školskog tima.

- Imam kontinuiranu podršku od mobilnog tima prilikom rada sa djecom sa smetnjama u razvoju:

**Tabela 16**

| Odgovori | Broj učitelja | %  |
|----------|---------------|----|
| Nimalo   | 63            | 27 |
| Malo     | 73            | 31 |
| Srednje  | 47            | 20 |
| Pretežno | 40            | 17 |
| Potpuno  | 11            | 5  |

Histogram 6



U histogramu 6 prikazani rezultati nam jasno ukazuju da više od pola (27% *nimalo* i 31% *malo*) ispitanika nije zadovoljno podrškom mobilnog tima, dok 20% učitelja smatra da su zadovoljni, ali ne u velikoj meri niti potpuno podrškom mobilnog tima. Svega 17% učitelja je stava da ima *pretežno* kontinuiranu podršku, a veoma mali procenat (5%) je *potpuno* zadovoljan podrškom mobilnog tima.

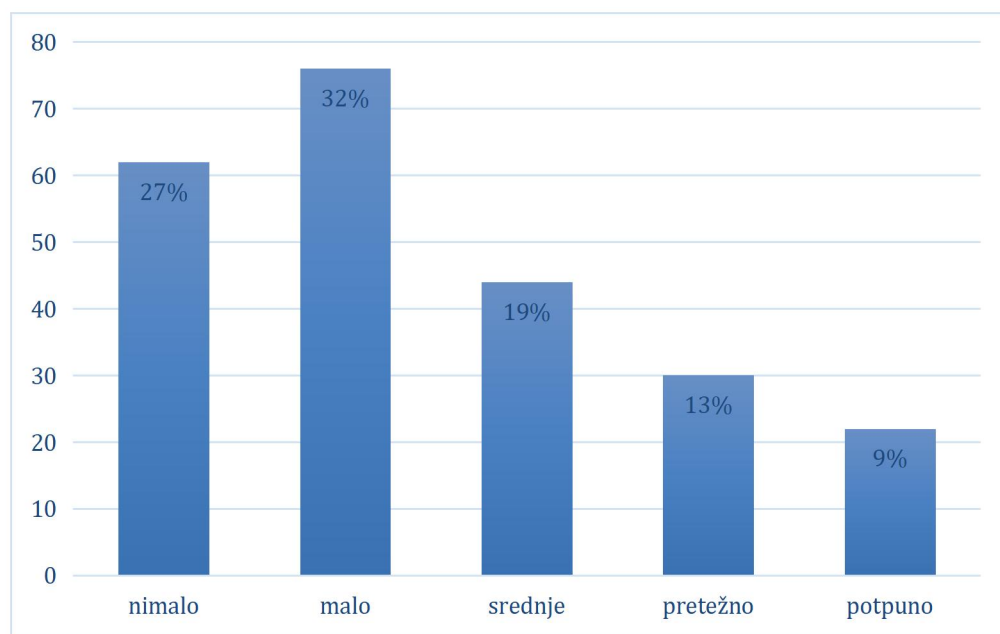
Naime, možemo reći da znatno manji procenat učitelja ima stav da je kontinuirana podrška mobilnog tima prilikom rada sa djecom sa smetnjama u razvoju prisutna. Ovo se može potkrijepiti odgovorima samih ispitanika koji su mišljenja da je *potrebna veća podrška mobilnih timova*. U dijelu ovog rada gdje se navode njihove preporuke za unapređenje inkluzivne nastave, ispitanici navode i da im je potrebna *češća i bolja saradnja sa mobilnim timovima*.

- Stručni saradnici često prisustvuju nastavi kako bi zajednički došli do prave slike napredovanja djeteta sa smetnjama u razvoju:

Tabela 17

| Odgovori | Broj učitelja | %  |
|----------|---------------|----|
| Nimalo   | 62            | 27 |
| Malo     | 76            | 32 |
| Srednje  | 44            | 19 |
| Pretežno | 30            | 13 |
| Potpuno  | 22            | 19 |

Histogram 7



Prikupljeni podaci su prikazani u histogramu 7, gdje se može uočiti da veći procenat učitelja procjenjuje da nema prisustvo stručnog tima tokom nastave (27%), odnosno karakteriše je kao *malo* 32% ispitanika, svega 13% učitelja procjenjuje prisustvo sa *pretežno*, a 9% smatra da je prisustvo stručnih saradnika u inkluzivnom nastavnom procesu često. Neutralan stav ima 19% ispitanika. Na osnovu dobijenih rezultata uočavamo znatno manji procenat odgovora koji se odnose na pozitivan stav o datoj tvrdnji.

Rezultate možemo potkrijepiti kroz prikaz mišljenja učitelja koji ističu važnost većeg angažovanja stručnog tima u podršci djeci sa posebnim potrebama u školama, što je naglašeno u preporukama za unapređenje inkluzivne nastave u ovom istraživanju. Po njihovom mišljenju, potrebno je unaprijediti saradnju učitelja i stručnih saradnika i na taj način vjeruju da bi to bilo od značajne pomoći učenicima pri usvajanju određenih znanja i vještina.

- Stručni saradnici često daju smjernice nastavnicima u vezi sa radom sa djetetom sa smetnjama u razvoju:

Tabela 18

| Odgovori | Broj učitelja | %  |
|----------|---------------|----|
| Nimalo   | 53            | 23 |
| Malo     | 71            | 30 |
| Srednje  | 43            | 18 |
| Pretežno | 38            | 16 |
| Potpuno  | 29            | 13 |

Dobili smo rezultate koji nam pokazuju da značajan procenat učitelja (23%) smatra da ne dobijaju, tj. *nimalo* (30%) dobijaju smjernice u vezi sa radom sa djecom sa smetnjama u razvoju od strane stručnog tima. Odgovor *srednje* je odabralo 18% ispitanika, što znači da ti učitelji nijesu ni pozitivno ni negativno određeni prema dobijenim smjernicama stručnih saradnika. Pozitivniji stav ima 16% učitelja koji su odgovorili *pretežno*, a svega 13% je *potpuno* zadovoljno angažovanjem stručnih saradnika.

Iz priloženog je uočljivo da pozitivan stav o datoj tvrdnji ima manji broj ispitanika, što nam ukazuje na to da je učiteljima potrebno davati češće smjernice u radu sa djecom sa smetnjama u razvoju. Smjernice od strane stručnog tima su neophodne i doprinose kvalitetnijoj realizaciji inkluzivne nastave. Smjernice za rad sa djecom sa smetnjama u razvoju mogu uključivati prilagođeni pristup svakom djetetu, izgradnju poverenja, načine za motivisanje djece sa specifičnim teškoćama, kao i kreiranje adekvatnih nastavnih materijala koji olakšavaju i ubrzavaju proces usvajanja znanja kod djece sa smetnjama u razvoju.

## 2.6. Stavovi o IROP-u i njegovom kreiranju

- Poznajem koncept izrade IROP-a:

**Tabela 19**

| Odgovori | Broj učitelja | %  |
|----------|---------------|----|
| Nimalo   | 17            | 7  |
| Malo     | 51            | 22 |
| Srednje  | 57            | 24 |
| Pretežno | 65            | 28 |
| Potpuno  | 44            | 19 |

Rezultati koje smo dobili pokazuju da 28% učitelja *pretežno* poznaje koncept izrade IROP-a, dok ga *potpuno* poznaje 19%. Ukupno 24% ispitanika odgovorilo je sa *srednje* tj. nije sigurno da li u potrebnoj mjeri poznaje kao treba izraditi IROP, dok značajan procenat učitelja (22%) smatra da *malo* i *nimalo* (7%) ne poznaju koncept izrade IROP-a.

Dakle, veći je procenat učitelja koji imaju nedoumice u vezi s konceptom izrade IROP-a, što ukazuje na potrebu da tokom inicijalnog obrazovanja treba posvetiti pažnju izradi IROP-a. Konkretni primjeri i praktičan rad tokom inicijalnog obrazovanja doveli bi do boljeg poznavanja koncepta IROP-a. Osim nedostatka korisnih sadržaja, drugi problem je nedostatak stručnih sugestija i informacija o kreiranju IROP-a koji je podložan mijenjaju. Važno je da svi nastavnici budu informisani o novim verzijama koje se koriste u Zavodu za školstvo i Ministarstvu prosvete i nauke.

- Potrebna mi je pomoć stručnih saradnika prilikom kreiranja IROP-a:

**Tabela 20**

| Odgovori | Broj učitelja | %  |
|----------|---------------|----|
| Nimalo   | 20            | 9  |
| Malo     | 51            | 17 |
| Srednje  | 52            | 22 |
| Pretežno | 71            | 30 |
| Potpuno  | 40            | 17 |

Istraživanje je pokazalo da je 30% ispitanika odgovorilo da *pretežno* ima potrebu za pomoći, a 17% da im je u potpunosti potrebna pomoć stručnih saradnika prilikom kreiranja IROP-a. *Mala* pomoć potrebna je za 17% ispitanika, dok je ukupno 22% učitelja mišljenja da nije u dovoljnoj mjeri osposobljeno. Svega 9% učitelja smatra da im nije potrebna pomoć prilikom izrade IROP-a, što je veoma mali procenat u odnosu na druge.

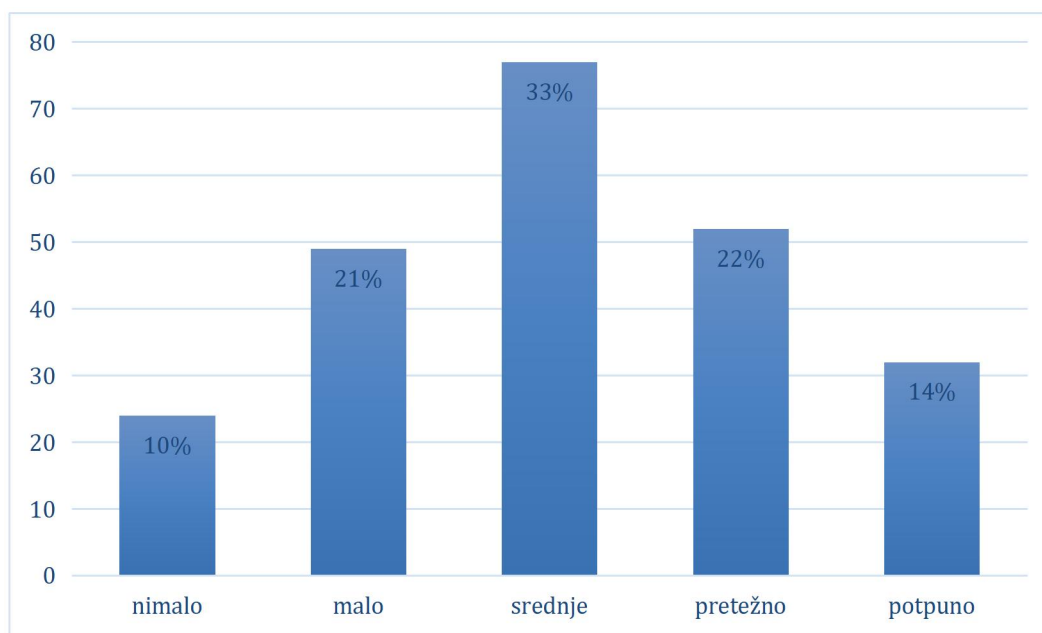
Na osnovu prikazanih podataka uočavamo da manjem broju učitelja nije potrebna pomoć stručnih saradnika prilikom kreiranja IROP-a. Iz ovih podataka možemo zaključiti da je veći procenat ispitanika mišljenja da im je potrebna pomoć prilikom kreiranja IROP-a, kako bi bili adekvatno pripremljeni za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju u inkluzivnom obrazovnom okruženju.

- Osposobljen/a sam da efikasno i funkcionalno kreiram IROP:

**Tabela 21**

| Odgovori | Broj učitelja | %  |
|----------|---------------|----|
| Nimalo   | 24            | 10 |
| Malo     | 49            | 21 |
| Srednje  | 77            | 33 |
| Pretežno | 52            | 22 |
| Potpuno  | 32            | 14 |

Histogram 8



U histogramu 8 prikazani su rezultati gdje možemo uočiti da je najviše učitelja odgovorilo da smatraju da nijesu sigurni da li su u potrebnoj mjeri osposobljeni da efikasno i funkcionalno kreiraju IROP (33%). Ono što je takođe uočljivo je da je približno isti procenat ispitanika koji imaju pozitivan stav (22% *pretežno* i 14% *potpuno*) o svojoj osposobljenosti da efikasno i funkcionalno kreiraju IROP i onih koji smatraju da *malo* (21%) i *nimalo* (10%) nijesu osposobljeni za ovu vrstu rada.

Dakle, ispitanici imaju oprečna mišljenja u vezi s pitanjem svoje osposobljenosti da efikasno i funkcionalno kreiraju IROP. Ovdje je riječ o dokumentu koji, ukoliko se ne kreira na pravi način i ne realizuje adekvatno, može dovesti do stagnacije djetetovog napredovanja. Iz tog razloga veoma je bitno da učitelj bude osposobljen za izradu pomenutog dokumenta.

### 2.7. Stav prema pripremi i realizaciji inkluzivne nastave

- Da li imate poteškoće prilikom pripreme individualizovanih nastavnih listića za djecu sa smetnjama u razvoju?

**Tabela 22**

| Odgovori | Broj učitelja | %  |
|----------|---------------|----|
| Nimalo   | 22            | 10 |
| Malo     | 66            | 28 |
| Srednje  | 71            | 30 |
| Pretežno | 49            | 21 |
| Potpuno  | 26            | 11 |

Odgovor *srednje* (30%) se odnosi na to da učitelji nijesu potpuno sigurni u vezi sa tim da li imaju poteškoće u pripremi individualizovanih nastavnih listića. Određeni broj učitelja odgovorio je da ima *malo* (28%) poteškoća, dok je 10% odgovorilo da ih nema. Ukupno 21% učitelja smatra da *pretežno* i 11% potpuno imaju poteškoće. Odgovori učitelja na ovo pitanje u značajnom procentu nam pokazuju da im priprema individualizovanih nastavnih listića predstavlja neku vrstu problema.

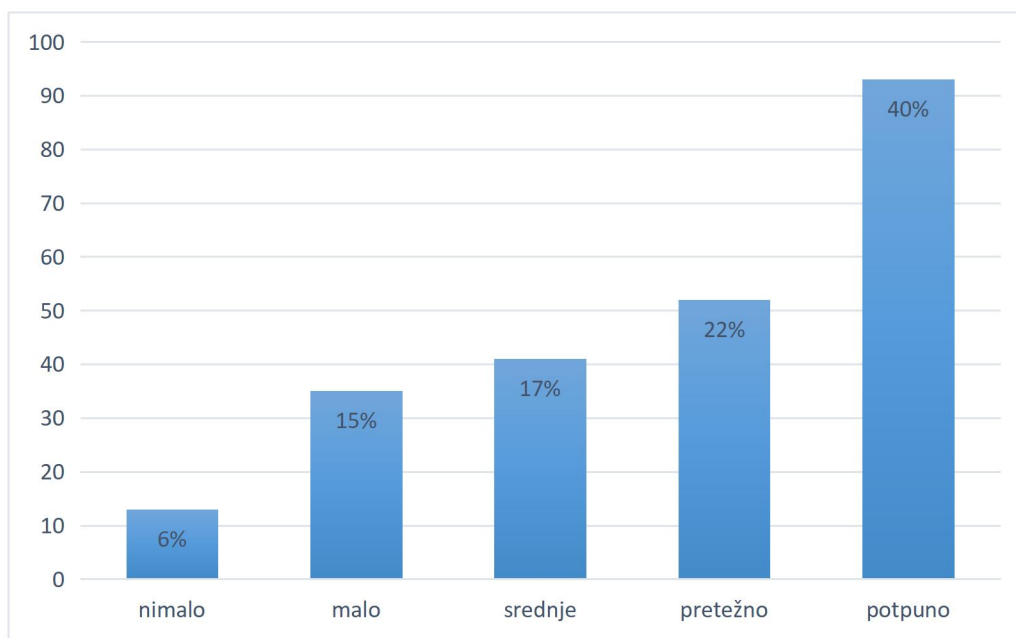
Neupućenost učitelja u stvarnu poteškoću koje dijete ima može izazvati i poteškoću prilikom pripreme individualizovanih nastavnih listića. Priprema individualizovanih nastavnih listića iziskuje veliko vrijeme. Takođe, dosadašnji stavovi ispitanika ukazuju na to da nijesu osposobljeni u dovoljnoj mjeri za rad sa djecom sa smetnjama u razvoju, što je jedan od razloga poteškoća na koje nailaze prilikom kreiranja individualizovanih nastavnih listića.

- Da li sami pripremate ostala individualizovana nastavna sredstva za djecu sa smetnjama u razvoju?

**Tabela 23**

| Odgovori | Broj učitelja | %  |
|----------|---------------|----|
| Nimalo   | 13            | 6  |
| Malo     | 35            | 15 |
| Srednje  | 41            | 17 |
| Pretežno | 52            | 22 |
| Potpuno  | 93            | 40 |

**Histogram 9**



U histogramu 9 uočavamo da najveći procenat ispitanika (40%) ima mišljenje da *potpuno* samostalno priprema ostala individualizovana nastavna sredstva za djecu sa smetnjama u razvoju, potom 22% je odgovorilo sa *pretežno*, a 17% sa *srednje*, što znači da ovaj procenat ispitanika ne

priprema individualizovana nastavna sredstva ni *potpuno*, ni *pretežno* samostalno. Ukupno 17% učitelja malo samostalno priprema individualizovana nastavna sredstva, dok svega 6% ispitanika ne priprema ista samostalno.

Prikazani rezultati jasno pokazuju da učitelji u velikom procentu sami pripremaju ostala individualizovana nastavna sredstva za djecu sa smetnjama u razvoju, što iziskuje mnogo vremena i finansijskih sredstava koje učitelji samostalno obezbjeđuju.

- Da li motivišete učenike sa teškoćama u razvoju? Obrazložite odgovor navodeći primjer na koji način motivišete učenike sa teškoćama u razvoju:

**Tabela 24**

| Odgovori | Broj učitelja | %  |
|----------|---------------|----|
| Nimalo   | 0             | 0  |
| Malo     | 24            | 10 |
| Srednje  | 33            | 14 |
| Pretežno | 62            | 27 |
| Potpuno  | 115           | 40 |

Prikupljeni podaci u značajanoj mjeri pokazuju da učitelji smatraju da *potpuno* (40%) motivišu učenike sa teškoćama u razvoju, 27% smatra da ih *pretežno* motivišu, a 14% smatra da nije sigurno da na pravi način i u dovoljnoj mjeri motivišu učenike sa smetnjama u razvoju. Svega 10% učitelja *malo* motivišu učenike sa nekim osujećenjem, dok onih koji ne motivišu učenike nema.

Dakle, učitelji smatraju da u velikoj mjeri motivišu učenike sa teškoćama u razvoju u inkluzivnom procesu. Ljubav prema djeci, empatičan odnos koji učitelji imaju su nemjerljivi. S obzirom na to da su učitelji u značajnoj mjeri mišljenja da motivišu učenike sa smetnjama u razvoju, dobijeni rezultati su sortirani po sličnosti i na taj način su izdvojeni određeni odgovori.

- *Dajući prilagođene zadatke koje kada riješe izazivaju osjećaj zadovoljstva da su postigli nešto. Pohvalom i uključivanjem u grupni rad;*
- *Rad svima pokazujem, nagrađujem aplauzom odjeljenja, dijeli udžbenike sa drugom, dobije medalju da je nosi. Sve u zavisnosti od situacije;*
- *Socijalizacija među djecom je najbitnija, njihovo upoznavanje, prihvatanje različitosti, druženje i dijeljenje.*

Dakle, imamo učitelje koji putem jednostavnih pitanja, uključivajem u aktivnosti motivišu učenike sa smetnjama u razvoju, dok sa druge strane imamo učitelje koji pohvalom, nagradom i priznanjem učenike pokreću na rad. Takođe, mišljenja su i da osnov motivacije čini socijalizacija, povezivanje sa drugarima i prihvatanje njihove različitosti. Treba istaknuti i poteškoće koje navode ispitanici, a u vezi su sa roditeljima i njihovom saradnjom, odnosno odsustvom saradnje.

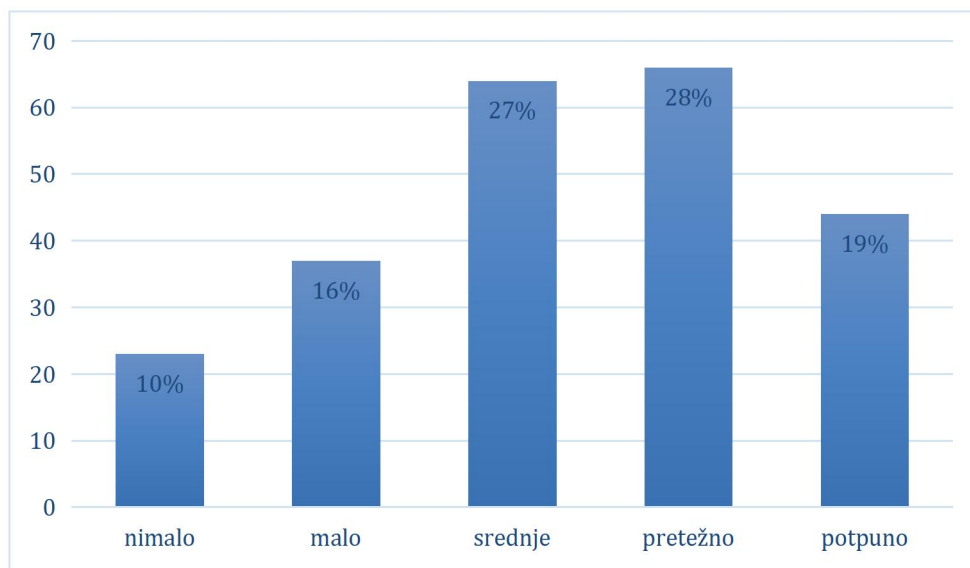
## 2.8. Inkluzivna nastava i kako je poboljšati

- Da li inkluzivna nastava predstavlja opterećenje za Vas? Obrazložite odgovor:

**Tabela 25**

| Odgovori | Broj učitelja | %  |
|----------|---------------|----|
| Nimalo   | 23            | 10 |
| Malo     | 37            | 16 |
| Srednje  | 64            | 27 |
| Pretežno | 66            | 28 |
| Potpuno  | 44            | 19 |

Histogram 10



Rezultati u histogramu 10 pokazuju da značajan procenat ispitanika inkluziju doživljava kao opterećenje. *Pretežno* 28% i *potpuno* 19% je značajan procenat u odnosu na ispitanike koji imaju pozitivniji stav i iznosi 10% *nimalo* i 16% *malo*. Svega 27% je odgovorilo *srednje*, što znači da ovi ispitanici nijesu sigurni da li ih inkluzija opterećuje ili predstavlja izazov.

Prema tome, uočljivo je da značajan broj ispitanika inkluzivnu nastavu smatra opterećenjem. Kao obrazloženje učitelji navode da je potrebno izvršiti selekciju u vezi sa pitanjem smetnje, jer ispitanici kao prepreku vide način kako pomoći djeci iz spektra autizma, kao i nemogućnost uspostavljanja komunikacije sa istim. Za one koji su u kombinovanim odjeljenjima i koriste više programa inkluzija je veoma zahtjevna. Osvrću se i na podršku školskog sistema koja izostaje i sve ostaje na učitelju, njegovim mogućnostima i zalaganju. Takođe, podrška roditelja je upitna, a pojedini iznose mišljenje da nijesu kompetentni za ovakav vid nastave. Komentari su:

- *Kad godinama unazad nemate podršku sistema, osim pustih obećanja ili pokoje smjernice, obično upućene, kako bi to trebalo da izgleda, onda gubite i onaj entuzijazam koji ste imali. Inkluzija je divno zamišljena, loše vođena i zloupotrijebljena. Sve više se upisuju učenici kojima nije mjesto u inkluziji. Škole nemaju prostor, asistente, kao ni uslove;*

- *Opterećenje jer ne dobijamo neku veliku pomoć od strane PP službe. Nemamo materijala za rad sa takvom djecom. Previše ljubavi, zalaganja, a malo rezultata. To mi je najteže;*
- *Smatram da dijete sa posebnim obrazovnim potrebama mora imati više podrške nego što je to moguće u učionici kada učitelj ne želi zapostaviti ostalu djecu;*
- *Osjećam se kao da radim na nekoliko frontova. Treba znati da pored djeteta koje se školuje po inkluziji, u učionicama ima sve više djece koja trebaju individualizovani pristup. Raditi u takvom okruženju je izuzetno stresno. Stalno smo pod pritiskom da stignemo svo gradivo, a treba djecu pratiti. Priprema posebnog materijala zahtijeva više vremena. Često je potrebno za istu temu pripremati više materijala, što zahtijeva dodatnu kreativnost i sate pretraživanja i dodatnog rada kod kuće. Taj rad uopšte nije cijenjen jer ne dobijamo dodatni novac, a veoma često, od svoje plate odvajamo za izradu materijala. Ti materijali nijesu samo papir i stampać, već često 3D edukativne igrice, za čiju pripremu je potrebno dosta vremena.*

Pozitivni komentari se odnose na inkluziju kao izazov ili dugotrajno iskustvo zbog kojeg inkluzivna nastava ne predstavlja opterećenje. Komentari su:

- *Inkluzivna nastava ne bi trebalo da bude opterećenje. Svakom djetetu treba pružiti ista prava;*
- *Inkluzivna nastava je poput kombinovane nastave;*
- *Mi se uvijek duplo pripremamo, međutim, kada vidimo dobre efekte onda sam srećan i zadovoljan;*
- *Više je izazov jer želim u tom pravcu da se usavršim;*
- *Nije mi teško pripremiti materijal, ali mi je nekada potrebna pomoć tj. smjernice za rad od stručnih saradnika koji, po mom mišljenju, imaju više znanja i iskustva;*
- *U zadnje vrijeme sve više sam usmjerena na inkluziju i bolje je razumijem;*

- Da li smatrate realizaciju IROP-a kao zahtjevan proces? Obrazložite odgovor:

**Tabela 27**

| Odgovori | Broj učitelja | %  |
|----------|---------------|----|
| Nimalo   | 11            | 5  |
| Malo     | 30            | 13 |
| Srednje  | 60            | 25 |
| Pretežno | 72            | 31 |
| Potpuno  | 61            | 26 |

Rezultati pokazuju da značajan procenat anketiranih učitelja smatra da je realizacija IROP-a zahtjevan proces i to 31% smatra da je *pretežno* zahtjevan proces, a 26% da je *potpuno*, dok 25% kao odgovor bira *srednje*, što znači da nijesu sigurni u kojoj mjeri je realizacija IROP-a zahtjevna za njih. Svega 13% smatra da je *malo* i 5% da uopšte nije zahtjevno realizovati IROP. Naime, ovako procentualno raspoređeni odgovori ukazuju nam da učitelji smatraju realizaciju IROP-a zahtjevnim procesom. To potvrđuju i odgovorima koji su dati kao obrazloženje:

- *Najteže je na istu temu pripremiti ogroman broj materijala. Priprema je samo jedan segment. Djetetu je potreban konstantan individualizovan pristup, a potreban je i drugoj djeci. U učionici imam 26-oro djece. Često moje obraćanje djetetu sa posebnim obrazovnim potrebama remeti pažnju i koncentraciju druge djece. U pojedinim trenucima se osjećam kao da perem zube i pijem vodu u isto vrijeme. Taj rad nije samo davanje instrukcija, već i praćenje rada, usmjeravanje, konstantno nadgledanje, ispravljanje grešaka, motivisanje...;*
- *Nije potrebno obrazlagati. Jasno je da je teško raditi nešto za šta nisi dobro obučen;*
- *Teško je uskladiti ishode sa sposobnostima, potrebama i mogućnostima djeteta sa posebnim obrazovnim potrebama. Često je samo ponašanje i funkcionisanje djeteta nepredvidljivo, ali i promjenljivo, pa se ne može dugoročno planirati;*

- *Zahtjevan je, jer moramo unaprijed planirati i pisati ga, a tokom rada nailazimo na druge teškoće kojih nema u IROP-u;*
- *Nekada se moraju pripremiti didaktička sredstva, odgovarajući listići, učenika treba uklopiti u timski rad sa ostalim učenicima, sve to zna nekada biti zahtjevno. Smatram da sam kocnept nije funkcionalan i da je praksa jedno, a papir i forma potpuno drugo.*

Takođe, navodimo i odgovore koji imaju pozitivan stav prema realizaciji IROP-a, a odnose se na to da kada je dobro urađen ne predstavlja problem i njegova realizacija predstavlja izazov koji određeni učitelji sa zadovoljstvom prihvataju. Mišljenja su sljedeća:

- *Kada je IROP dobro urađen, ne bi trebalo da predstavlja problem realizacija postavljenih ciljeva/ishoda, ali zahtijeva posebne aktivnosti i dodatne napore i vrijeme;*
  - *Ukoliko se dijete dovoljno upozna, ne bi trebalo da bude zahtjevan proces;*
  - *Zahtjevan je u pripremi, ali je pogodan jer nudi učeniku sadržaje koje može da usvoji;*
  - *Ništa posebno težak. IROP je još jedan plan i smjernice kojima težimo;*
  - *Nije teško, ali oduzima vrijeme i nijesam sigurna da li je dovoljno dobro odrađeno jer najčešće sve radim sama. Učim u hodu;*
  - *Dobro odrađen IROP može se realizovati na časovima redovne nastave.*
- Navedite koje osobine po Vašem mišljenju treba da ima učitelj koji bi na najbolji mogući način realizovao inkluzivnu nastavu.

Dobijene odgovore smo razvrstali na one koji se odnose na empatiju, toleranciju, ljubav prema djeci, razumijevanje, strpljenje, ljudske vrijednosti, dok se druga grupa odgovora odnosi na usavršavanje, konstantnu edukaciju, pohađanje seminara, dobro poznavanje metodike rada, kao i izradu didaktičkog materijala. Takođe, ima i kombinovanih odgovora koji objedinjuju kako ljudske, tako i stručne kvalitete. Izdvajamo one koji su karakteristični:

Prva grupa odgovora:

- *Širi pogled na inkluziju, prihvatanje različitosti, tolerantnost, ljubav prema djeci i poslu kojim se bavi;*
- *Empatiju, strpljenje, ljubav prema poslu i djeci;*

- *Razvijenu empatiju, čovjekoljublje, da je svestrano edukovan (kao individua uopšte, ne samo kao nastavnik), dobar organizator, strpljiv, dobrih živaca, inovator, virtuoz u vremenu i prostoru;*
- *Odgovoran, osjećajan, prilagodljiv i nasmijan;*
- *Kreativan, strpljiv i osjećajan;*
- *Ljubav prema poslu/djeci, strpljenje, puno snage koju hoće da uloži i kad ne vidi pomak i da nikad ne odustane od djece ni sebe, da izvrši svoju misiju.*

Druga grupa odgovora:

- *Da bude zainteresovan za obučavanje;*
- *Nema to veze sa osobinama nastavnika, već sa osposobljenošću (znanjem) koju treba primijeniti. Vodeći računa da ostatak odjeljenja ne „trpi“ posljedice;*
- *Didaktičko-metodičke sposobnosti prije svega, a zatim i empatija, strpljenje, hrabrost i upornost;*
- *Nastavnik mora biti kreativan, fleksibilan, istrajan i spreman na dodatno učenje i usavršavanje.*

Treća grupa odgovara:

- *Pun razumijevanja, dobar metodičar, kreativan i naravno da dobro poznaje mogućnosti učenika;*
  - *Strpljiv, smiren, empatičan, pun razumijevanja, posvećen, a mora biti i dobro edukovan iz potrebne oblasti, u zavisnosti od teškoće koju dijete ima;*
  - *Obrazovanje, razumijevanje, samopouzdanje, podršku, shvatanje, poštovanje, ljubav i osjećanje prema istim;*
- Napišite Vaš prijedlog mjera za poboljšanje inkluzivne nastave.

Učitelji smatraju da je ključno unapređenje inkluzivne nastave kroz dodatnu obuku i edukaciju, te veće angažovanje mobilnih timova i stručnih službi u samom nastavnom procesu. Takođe ističu kao važan faktor uključivanje većeg broja defektologa, logopeda, asistenata u

nastavi koji ne bi bili samo tehnička podrška. Značajno bi bilo angažovanje dva učitelja u odjeljenju koje ima dijete sa smetnjama u razvoju i redukovati broj djece u odjeljenju kako bi nastava bila kvalitetno realizovana. Naglašavaju da je veoma važno da se vrši preciznija selekcija učenika koji treba da rade po IROP-u i da se obezbijede adekvatna pomagala, kao i didaktički materijal. Bilo bi dobro da učitelji dobiju pripremljene materijale, listiće, kao i planove i programe rada za djecu koja rade po IROP-u. U daljem tekstu izdvojeni su odgovori ispitanika:

- *Zaposliti defektologe u školama koji će svakodnevno raditi sa tom djecom u jednom dijelu nastave zajedno sa ostalom djecom sličnih postignuća. U učionici moraju biti asistent i još jedan učitelj koji će raditi sa djetetom sa smetnjama u razvoju;*
- *Treba jasno razgraničiti smetnje u razvoju djeteta. U redovnu nastavu uključivati djecu koja zaista mogu postići uspjeh uz prilagođene ishode, a ne upisivati djecu koja provedu osnovno školovanje uz ili bez aistenta, a realno ne mogu da postignu nikakve rezultate. Takvu djecu treba uputiti u specijalizovane škole gdje će raditi u malim grupama i sa nastavnikom koji je uskostručno osposobljen za rad sa djecom sa teskoćama u razvoju;*
- *Više edukacija za rad sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama za nastavno osoblje. Angazovati više asistenta u nastavi;*
- *Maksimalno uključivanje PP službe i stručnih asistenata. Dodijeliti tu djecu učiteljima osposobljenim za takav rad;*
- *Neophodno je da se učitelji pripreme kroz seminare, obuke, posjete za rad sa djecom koja nastavu prate po IROP-u;*
- *Što više seminara sa konkretnim smjernicama korisnim u samoj praksi;*
- *Upisivati djecu koja mogu da borave u učionici (Ne leže po podu i vrište. Radila sam s djetetom koje je konstantno pjevalo, to je jednako iritantno kao i vriska, jer pokušavamo da skoncentrišemo ostalu djecu, a i to dijete). Broj učenika u tim odjeljenjima ne smije biti veći od 15. Potrebna je podrška u učionici. Često nam savjete daju ljudi koji nikada nijesu radili posao koji mi radimo i dijete sa POP posmatraju kao jedinku, a ne kao dio odjeljenja. Napraviti prohodnost između specijalnih škola i redovnih osnovnih, u smislu da dijete pohađa redovnu školu samo iz predmeta u kojima može napredovati i čija znanja može usvojiti. Napraviti bazu nastavnih listića i didaktičkih materijala bar za osnovne pojmove koji se usvajaju u I ciklusu. Dodatno novcem stimulirati učitelje (može i*

*smanjenje norme ili par slobodnih dana godišnje kao nagrada). Zaposliti defektologe i socijalne radnike u školi;*

- *Veći broj konkretnih seminara, veća pomoć svih službi koje su zadužene za pomoć djetetu i učitelju. Bolja opremljenost prostora u kojem djeca borave. Za pripremanje listića, pomagala i sve što mi je potrebno za rad kupujem sam;*
- *Umanjiti broj časova djeci sa posebnim obrazovnim potrebama. Obezbijediti adekvatan prostor. Svakodnevni individualizovan rad sa stručnom službom;*
- *Veća angažovanost mobilnog tima. Materijali koji bi pomogli učiteljima da što bolje realizuju nastavu;*
- *Da bi inkluzija uopšte opstala, neophodna je češća saradnja stručnjaka iz mobilnog tima sa učiteljima. Takođe, učitelji koji rade u inkluziji treba da imaju beneficirani radni staž zbog rada u otežanim okolnostima;*
- *Da se u radu uključe stručna lica, logopedi, defektolozi, psiholozi i sl. Ne mora taj učenik biti na svakom času redovne nastave. Potrebno je da pojedine časove bude sa licima koji su kompetentni za rad sa njima. Da se često vrše obuke učitelja/nastavnika od strane stručnih lica, ali praktično u učionici i više puta mjesečno;*
- *Prije svega omogućiti sredstva za rad sa takvom djecom i njima potrebne uslove za nesmetano praćenje nastave;*
- *Stručna pomoć i još manji broj učenika u odjeljenju;*
- *Potrebno je opremiti škole sa što više nastavnih sredstava, materijala za rad. Znamo da je za rad potrebno dosta štampanog materijala i da je poželjno da taj materijal bude štampan u boji. Da se više uključe stručna lica: logopedi, defektolozi i psiholozi. Omogućiti da bude što više prilagođenog materijala, listića na sajtovima.*

Svi navedeni odgovori imaju za cilj poboljšanje rada učitelja u inkluzivnoj nastavi, njihovu želju za postizanjem dobrih rezultata i integraciju djece sa smetnjama u razvoju u školski sistem na najbolji mogući način, prije svega za dobrobit djece kako sa smetnjama u razvoju, tako i djece tipičnog razvoja.

## ZAKLJUČAK

***„Kad učitelj sjedini ljubav prema poslu i prema učenicima – on je savršen učitelj.“***

***Lav Tolstoj***

Inkluzija je veoma širok pojam i podrazumijeva uključivanje učenika koji imaju različite potrebe, sposobnosti i različite teškoće u redovno obrazovanje. U fokusu su djeca sa smetnjama u razvoju, ali treba naglasiti da dio inkluzije čine i darovita djeca, odnosno da inkluzija kao princip implicira uključivanje različitosti na širem planu, u jedinstveni, optimalno responzivni školski ambijent. Različita tumačenja inkluzije data su u teorijskom dijelu rada. Jednaka prava za sve, prihvatanje različitosti, prilagođavanje škole djetetu gdje je učitelj važan faktor u realizaciji vaspitno-obrazovnog rada, neki su od važnih činilaca za uspješno sprovođenje inkluzije.

Učitelj je veoma značajna figura u životu djeteta i od njegove spremnosti da prihvati inkluziju i da se fokusira na razvoj svojih kompetencija zavisi da li će inkluzivna nastava biti realizovana za dobrobit svih učenika. Tokom nastavnog procesa učitelj koristi razne didaktičke materijale i sprovodi različite metode rada koje su prilagođene potrebama učenika. Diferencirana nastava predstavlja osnovu u implementaciji inkluzivne škole.

Kompetentnost učitelja zavisi od njegove želje za usvajanjem novih sadržaja i proširivanjem znanja, koja je značajna za uspješan vaspitno-obrazovni rad u inkluzivnoj školi. Naime, putem inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja učitelji dobijaju potrebna znanja i na taj način razvijaju kompetencije. U radu smo posebno naglasili koje vrste kompetencija učitelj treba da posjeduje, kao i vještine koje treba da ima kako bi motivisao i na najbolji mogući način prenio znanje učenicima koji su u inkluzivnoj nastavi. Metodički osposobljen učitelj sa razvijenim saradničkim duhom i vjerom da svi učenici mogu da stiču znanja, koji uvažava ličnost učenika i njegove mogućnosti uspješno će realizovati inkluzivni nastavni proces.

Pedagoški dokument koji se kreira u cilju uključivanja djeteta sa smetnjama u razvoju u nastavni proces je IROP. Prilikom njegovog oblikovanja vodi se računa o mogućnostima učenika sa ciljem da se učenik na najbolji mogući način uključi u nastavni proces i socijalizuje u školski život. Izradu vrši tim na osnovu dobijenog rješenja o poteškoći koju dijete ima. Rad učitelja na ovom dokumentu, kao i njegova realizacija, zavisi od njegove kompetentnosti koju je stekao tokom inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja.

U drugom dijelu rada predstavljeno je istraživanje koje je izvršeno na uzorku od 234 učitelja prvog ciklusa osnovne škole iz sve tri crnogorske regije. Postavili smo jednu glavnu i četiri sporedne hipoteze.

Dobijeni rezultati su pokazali da nastavnici imaju stav da ne stiču odgovarajuće kompetencije za rad u inkluzivnoj nastavi tokom inicijalnog obrazovanja. Ovim možemo opovrgnuti prvu sporednu hipotezu. Sumiranjem odgovora učitelja prvog ciklusa osnovne škole stiče se utisak da učitelji prvog ciklusa osnovne škole dovode u pitanje kvalitet i kvantitet sadržaja inicijalnog obrazovanja koji je u vezi sa realizacijom inkluzivne nastave. Smatraju da nema dovoljno praktične nastave tokom inicijalnog obrazovanja i da nijesu upoznati sa radom sa djecom sa smetnjama u razvoju, te da nijesu metodički osposobljeni za rad sa istim.

Rezultati našeg rada su pokazali da nastavnici nemaju pozitivan stav prema kvalitetu i funkcionalnosti obuka u okviru kadrovskog plana rada, koje im omogućavaju efikasniju primjenu inkluzivnog rada sa djecom sa smetnjama u razvoju. Na osnovu prethodno navedenog možemo opovrgnuti drugu sporednu hipotezu. Značaj obuke i permanentnog usavršavanja nastavnika je od velikog značaja za realizaciju inkluzivne nastave. Učitelji smatraju da ne postoji dovoljan broj seminara za rad sa djecom sa smetnjama u razvoju i da nijesu u dovoljnoj mjeri dobro koncipiran. Takođe, smatraju da nema dovoljno različitih oblika profesionalnog razvoja za unapređenje učitelja za realizaciju inkluzivne nastave. Zbog prethodno navedenih rezultata bilo bi dobro, jasno i precizno istaći seminare koji se bave inkluzivnom tematikom, češće ih nuditi učiteljima i obogatiti ih sa što više konkretnih primjera iz prakse.

Na osnovu dobijenih rezultata možemo reći da nastavnici smatraju da nemaju kontinuiranu podršku od strane stručnjaka iz školskog i mobilnog tima. Shodno navedenom možemo

opovrgnuti treću hipotezu. Znamo da je veoma važna podrška pomenutih timova koja po mišljenju ispitanika izostaje. Takođe, mišljenja su da stručni saradnici ne prisustvuju često nastavi kako bi zajednički došli do prave slike napredovanja djeteta sa smetnjama u razvoju. Bilo bi dobro uraditi istraživanje u kojem će pedagozi, psiholozi, logopedi, defektolozi iskazati svoj stav o njihovoj uključenosti u proces inkluzivne nastave. Takođe bi bilo značajno uključiti veći broj stručnih saradnika u školski sistem kako bi podrška u radu sa djecom sa smetnjama u razvoju bila intenzivnija, što bi dovelo do boljeg i kvalitetnijeg funkcionisanja učitelja u inkluzivnoj nastavi.

Prema dobijenim rezultatima, ističemo da nastavnici smatraju da nijesu osposobljeni da efikasno i funkcionalno oblikuju IROP. Dakle, možemo opovrgnuti četvrtu sporednu hipotezu. Prema tome učitelji imaju poteškoće vezano za koncept izrade IROP-a i potrebna im je pomoć prilikom kreiranja istog. Realizaciju IROP-a smatraju zahtjevnom jer je potrebno konstantno nadgledanje, praćenje, pisanje izvještaja, davanje instrukcija, motivisanje, dok značajne adekvatne podrške nemaju. Shodno tome učitelji smatraju da je neophodno obezbijediti gotov IROP, kao i veću uključenost stručnog tima u pisanju istog, prisutnost PP službe tokom nastavnog procesa i fokusiranje na samog učenika, te angažovati veći broj asistenata koji neće biti samo tehnička podrška.

Na osnovu rezultata dobijenih ovim istraživanjem (imajući u vidu uzorak od 234 ispitanika) možemo opovrgnuti glavnu hipotezu da su nastavnici u prvom ciklusu osnovne škole u Crnoj Gori profesionalno kompetentni za primjenu inkluzivnog modela u nastavnoj praksi sa djecom sa smetnjama u razvoju.

Shodno dobijenim rezultatima bilo bi dobro sprovesti istraživanje koje se odnosi na stavove pedagoga, psihologa, logopeda i defektologa u odnosu na njihovu uključenost u inkluzivni nastavni proces, kako bi dobili i njihovo viđenje ove problematike. Nakon svega navedenog u okviru ovog rada, navodimo preporuke koje bi mogle dovesti do poboljšanja kompetencija učitelja za realizaciju inkluzivnog nastavnog procesa:

- bilo bi dobro tokom inicijalnog obrazovanja uvesti više praktične nastave sa djecom sa smetnjama u razvoju;
- češće nuditi seminare sa inkluzivnim temama koji će imati konkretnije primjere i

materijale koji bi bili značajni za realizaciju nastavnog procesa;

- uspostaviti jaču konekciju između stručnih, mobilnih timova i učitelja;
- omogućiti učiteljima veću podršku prilikom pisanja IROP-a, individualizovanih listića i pripreme didaktičkih materijala.

## LITERATURA

1. Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: a review of the progress so far, in L. Florian (ed.) *The Sage Handbook of Special Education*. London: Sage.
2. Anastasiou, D., & Kauffman. (2011). A social constructionist approach to disability: Implications for special education. *Exceptional Children*, 77 (3), 367-384.
3. Anđić, B., Subotić, S. i Nikolić, M. (2018). Mišljenje o školovanju učenika sa poteškoćama kao prediktori nastavničkog izgaranja na poslu. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 50(2), 269–285.
4. Ahsan, M. T., Sharma, U. & Deppeler, J. M. (2012). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 1–20.
5. Avramidis, E., Bayliss, P. i 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. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211. doi:10.1080/713663717
6. Bedini, L., and C. McCann (1992). *Tearing Down the Shameful Walls of Exclusion*. *Parks and Recreation* 27(4):40–45.
7. Bjekić, D. I Zlatić, L. (2014). Inkluzivno obrazovanje: dobit za sve učesnike vaspitno-obrazovnog procesa. U R. Nikolić (ur.): *Nastava i učenje – savremeni pristup i perspektive* (675–686). Užice: Učiteljski fakultet.
8. Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals, handbook L: Cognitive domain*. New York: Longman Green.
9. Booth, T. i Ainscow, M. (2010). *Priručnik za inkluzivni razvoj škole (upotreba Indeksa za inkluziju za razvoj inkluzivne kulture, politike i prakse)*. Beograd: Save the Children UK SEE – Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
10. Bouillet, D., Domović, V. i Ivančević, S. (2017). Uvjerjenja studenata učiteljskog studija i zaposlenih učitelja o inkluzivnoj praksi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(2), 32–46.

11. Boras Ana (2019). *Samoprocjena kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju*. Diplomski rad, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
12. Brojčin, B., Banković, S. i Glumbić, N. (2012). Inkluzivna praksa i samoeфикаsnost budućih specijalnih edukatora. U N. Glumbić & V. Vučinić (ur.), *Zbornik radova sa VI međunarodnog naučnog skupa Specijalna edukacija i rehabilitacija danas*, rad štampan u celini, 14–16. septembar 2012, Beograd (231–236). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
13. Brust Nemet, M. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u sukonstrukciji nastave. *Život i škola*, 30, 79-95.
14. Campbell, J. M. (2006). Changing Childrens Attitudes Toward Autism: A Process of Persuasive Communication. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 18 (3), 251-272.
15. Daniels, R. i Stafford, K. (2001). Integracija dece sa posebnim potrebama. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
16. Dobrosavljević, D. (2017): *Specifične kompetencije učitelja u inkluzivnom sustavu odgoja i obrazovanja*. Diplomski rad, Petrinja: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
17. Došen, LJ., Gačić-Bradić, D. (2005). Vrtić po meri deteta-priručnik za primenu inkluzivnog modela rada u predškolskim ustanovama, Beograd: Save the Children.
18. Dragojević, O. (2019). *Istraživanje stavova učitelja, nastavnika i stručnih suradnika o inkluzivnom odgoju i obrazovanju*. Završni specijalistički rad, Zadar: Sveučilište u Zadru.
19. Đević, R. (2009): *Spremnost nastavnika osnovne škole da private učenike sa teškoćama u razvoju*. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 41, 367–382.
20. Đorđić, V. i Tubić, T. (2012). Učitelji kao nosioci inkluzivnog fizičkog vaspitanja. *Sportske nauke i zdravlje*, 2(1), 60–64.
21. Foro, D. (2015). *Profesionalne kompetencije nastavnika u suočavanju sa stresnim situacijama u školi*. Doktorski rad, Zagrebu: Filozofski fakultet.
22. Goldin, N. (2017). *Samoprocjena kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju*. Diplomski rad, Pula: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
23. Grandić, R., Dedaj, M. I Nikolić, M. (2018). Vaspitači, stručni saradnici i roditelji u inkluzivnoj praksi. *Pedagogija*, 73(4), 561–576.
24. Igri, Lj. (2001), *Dijete i društvo*, časopis za promicanje prava djeteta, broj 3, str. 293- 300

25. Jablan, B., Maksimović, J. (2020). Razvoj inkluzivnog obrazovanja iz ugla nastavnih kompetencija: stanje, problemi i perspektive. *Zbornik radova*, 23. br. 22. str. 85 – 100.
26. Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo.
27. Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), 77-93.
28. Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8, 39-47.
29. Karamatić Brčić, M. (2012). Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovnih škola. *Magistra Iadertina*, 7 (7), 101-109.
30. Kostović-Vranješ, V., Ljubetić, M. (2008). „Kritične točke“ pedagoške kompetencije učitelja. *Život i škola*, 20, 147-162.
31. Kudek Mirošević, J. (2012). Percepcija razredničkih kompetencija učenika nižih i viših razreda osnovne škole. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20 (2), 1-89.
32. Kudek Mirošević, J., Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50 (2), 17-29.
33. Kunstmann, A. H. (2003). A Path Analysis For Factors Affecting Head Start Teachers Beliefs About Inclusion (Doctoral Dissertation, The Ohio State University).
34. Lacković-Grgin, K. (1994). *Samopoimanje mladih*. Jastrebarsko: Naklada slap.
35. Lipovac i Golijani Elez (2017). *Profesionalne kompetencije učitelja i kompetencije učenika*. Naša škola 2017, Br. 3-4, str. 55–72 ISSN 2303-7091
36. Lohrmann, S., Bambara, L. (2006). Elementary Education Teachers' Beliefs About Essential Supports Needed to Successfully Include Students With Developmental Disabilities Who Engage in Challenging Behaviors. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(2), 157–173.
37. Ljubetić, M., Kostović Vranješ, V. (2008). Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu. *Odgojne znanosti*, 10 (1), 209-230.
38. Macura Milovanović, S. i Vujisić Živković, N. (2014). Kretanje ka inkluziji u inicijalnom obrazovanju učitelja: realnost ili retorika?. U R. Nikolić (ur.): *Nastava i učenje: savremeni pristupi i perspective* (123–136). Užice: Učiteljski fakultet.
39. Ministarstvo prosvjete CG (2014). *Strategija za razvoj i podršku darovitim učenicima (2015 - 2019) sa Akcionim planom (2015 – 2016) Prijedlog*, Vlada Crne Gore, [www.gov.me](http://www.gov.me)

- (3/11/2023).
40. Pavlović, G. (2007). *Inkluzivno obrazovanje – perspektive u Srbiji i iskustva iz okruženja*. Beograd: Udruženje studenata sa hendikepom.
  41. Skočić Mihić (2017). *Učiteljska osposobljenost za izvedbu individualizirane nastave u inkuzivnim Razredima*. Učiteljski fakultet, Rijeka. Sveučilišta u Rijeci
  42. Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Kolombo, M., Perger, S., Nastić, M., Trgovčić, E. (2014). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak*, 155 (3), 303-322.
  43. Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: HBS.
  44. Šakotić, N. (2016). *Inkluzivno obrazovanje*. Podgorica: Univerzitet Crne Gore.
  45. Šakotić, N. (2019). *Modeli integracije i inkluzije*. Nikšić: Filozofski fakultet.
  46. Šakotić, N., & Miranović, B. (2015). Reformski kurikulum usmjeren na djecu s posebnim obrazovnim potrebama. *Vaspitanje i obrazovanje: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 57-67.
  47. Šakotić, N., Mešalić, Š., & Vukajlović, B. (2008). *Uloga stručnog tima u školama u uslovima inkluzije*. Preuzeto sa [http://www.icf.fasper.bg.ac.rs/zbornici/2008/U\\_SUSRET\\_INKLUZIJI.pdf](http://www.icf.fasper.bg.ac.rs/zbornici/2008/U_SUSRET_INKLUZIJI.pdf)
  48. Tančić, N. (2020). *Determinante profesionalnog razvoja nastavnika u inkluzivnom školskom kontekstu*. Doktorska disertacija, Novi Sad: Filozofski fakultet, Pedagogija.
  49. Ugrai, Š. K. (2018): *Ispitivanje stavova nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju*. Magistarski rad, Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
  50. Vilotić, S. (2014). *Uloga i kompetencije nastavnika u inkluzivnom nastavnom procesu*. Bijeljina: Pedagoški fakultet. Nova škola broj IX (1). UDK 371.213:374.7 Republički pedagoški zavod PK Foča. Originalni naučni rad 10.7251/NSK1413007V
  51. Vinković, D. (2021). *Inkluzivne socijalno - pedagoške kompetencije učitelja u osnovnoj školi*. Doktorska disertacija, Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski fakultet.
  52. Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2003) *Psihologija obrazovanja* (str.106). IEP, Zagreb.
  53. Vujačić, M., Gutvajn, N. i Stanišić, J. (2018). *Inkluzivno obrazovanje u Srbiji iz perspektive nastavnika osnovnih škola*.

54. Vujačić, M., Lazarević, E. и Đević, R. (2015). Inkluzivno obrazovanje – od zakonske regulative do praktične realizacije. *Teme*, 39(1) 231–247.
55. Vujačić, M. (2009). *Mogućnosti i ograničenja inkluzije dece sa teškoćama u razvoju redovne osnovne škole*. Doktorska disertacija, Univerzitet u Novom Sadu: Filozofski fakultet – odeljenje za pedagogiju.
56. Vujačić, M., (2008): Kako nastavnici vide sami sebe, *Nastava i vaspitanje*, 2, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
57. Vukotić, P. (2010). *Crna Gora u XXI stoljeću – u eri kompetitivnosti*. Podgorica: Crnogorska akademija nauke i umjetnosti.
58. Zagorec, A. (2018). *Kompetencije učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju*. Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu: Učiteljski fakultet, Odsjek za učiteljske studije, Petrinja.
59. Zakon o obrazovanju i vaspitanju CG (2017). "Službeni list Republike Crne Gore", br. 080/04 od 29.12.2004, Službeni list Crne Gore", br. 045/10 od 04.08.2010, 047/17 od 19.07.2017). *Zakon o obrazovanju i vaspitanju Crne Gore*, [www.paragraf.me](http://www.paragraf.me) (3/11/2023).
60. Zavod za školstvo, *Prezentacija IROP*, <https://www.gov.me/clanak/individualni-razvojno-obrazovni-plan>, (3/2/2023).
61. Zrilić, S., Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*, 8 (1), 141-153.
62. Zrilić, S. (2015). Suvremene paradigme inkluzivnog odgoja i obrazovanja. U S. Opić, V. Bilić, M. Jurčić (ur.), *Odgoj u školi* (str. 253 – 277). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

## PRILOZI

### Prilog 1: Upitnik za učitelje prvog ciklusa devetogodišnje osnovne škole

Poštovani učitelji,

Pred Vama je upitnik kojim želimo da utvrdimo da li su u crnogorskom obrazovnom kontekstu, u okviru prvog ciklusa osnovne škole, nastavnici profesionalno kompetentni za primjenu inkluzivnog modela u nastavnoj praksi sa djecom sa smetnjama u razvoju.

Rezultati će rasvijetliti pitanje spremnosti učitelja da primijene inkluzivni model, kao i da ukažu na aktuelne probleme i barijere na koje nailaze u praksi. Ti uvidi bi mogli doprinijeti korisnim preporukama za prevazilaženje izazova, te osmišljavanju nekih drugih istraživanja usmjerenih i na druge cikluse u osnovnoj školi. Vaša pomoć i saradnja će biti od velikog značaja.

Upitnik je anonimn i sastoji se iz dva dijela sa navedenim uputstvima za način označavanja odgovora. Prikupljeni podaci će biti obrađeni i čine dio magistarskog rada. Veliko hvala na odvojenom vremenu za učestvovanje u ovom naučno-istraživačkom radu.

### I dio

**Brojevi od 1 do 3 označavaju određenu teritorijalnu oblast Crne Gore. Zaokružite od 1 do 3 kojoj teritorijalnoj oblasti pripadate:**

#### Regije u Crnoj Gori

|           |   |
|-----------|---|
| Primorska | 1 |
| Centralna | 2 |
| Sjeverna  | 3 |

**Brojevi od 1 do 4 označavaju određene godine života. Zaokružite broj od 1 do 4 kojoj grupi pripadate:**

| <b>Godine života</b> |   |
|----------------------|---|
| 20-30 god.           | 1 |
| 31-40 god.           | 2 |
| 41-50 god.           | 3 |
| 51-... god.          | 4 |

**Brojevi od 1 do 4 označavaju određeni radni staž. Zaokružite broj od 1 do 4 kojoj grupi pripadate:**

| <b>Radni staž</b> |   |
|-------------------|---|
| 0-5 god.          | 1 |
| 6-10 god.         | 2 |
| 11-20 god.        | 3 |
| 21-... god.       | 4 |

## II dio

Pažljivo pročitate svaku tvrdnju i označite svoja (ne)slaganja prema skali od 1 do 5:

**1 = nimalo, 2 = malo, 3 = srednje, 4 = pretežno, 5 = potpuno**

| <b>Tvrdnja</b>                                                                                                           | <b>Nimalo</b> | <b>Malo</b> | <b>Srednje</b> | <b>Pretežno</b> | <b>Potpuno</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-------------|----------------|-----------------|----------------|
| 1. Tokom inicijalnog obrazovanja upoznao/la sam se sa karakteristikama i načinom učenja učenika sa smetnjama u razvoju:  | 1             | 2           | 3              | 4               | 5              |
| 2. Tokom inicijalnog obrazovanja upoznao/la sam se s osnovnim metodama rada sa učenicima sa smetnjama u razvoju:         | 1             | 2           | 3              | 4               | 5              |
| 3. Tokom inicijalnog obrazovanja imao/la sam praktičnu nastavu kroz koju sam osposobljen/a za rad u inkluzivnoj nastavi: | 1             | 2           | 3              | 4               | 5              |
| 4. Tokom inicijalnog obrazovanja usvojio/la sam potrebna znanja za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju:              | 1             | 2           | 3              | 4               | 5              |
| 5. Nakon inicijalnog obrazovanja osposobljen/a sam za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju:                           | 1             | 2           | 3              | 4               | 5              |
| 6. Osjećam se kompetentno za rad sa učenicima u inkluzivnoj nastavi:                                                     | 1             | 2           | 3              | 4               | 5              |

|                                                                                                                                          |   |   |   |   |   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 7. Smatram da sam kompetentan/a za primjenu inkluzivnih metoda u praksi:                                                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Postoji dovoljan broj seminara kojim se usavršavam za rad sa djecom sa smetnjama u razvoju:                                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Seminari za rad sa djecom sa smetnjama u razvoju su jasno, precizno i kvalitetno koncipirani:                                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Smatram da se učiteljima daje dovoljan broj kvalitetnih sadržaja kojima se proširuje znanje za rad sa djecom sa smetnjama u razvoju: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Različiti oblici profesionalnog razvoja su organizovani za unapređenje učitelja za realizaciju inkluzivne nastave:                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Imam kontinuiranu podršku od školskog tima prilikom rada sa djecom sa smetnjama u razvoju:                                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Imam kontinuiranu podršku od mobilnog tima prilikom rada sa djecom sa smetnjama u razvoju:                                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Stručni saradnici često prisustvuju nastavi kako bi zajednički došli do prave slike napredovanja djeteta sa smetnjama u razvoju:     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Stručni saradnici često daju smjernice nastavnicima u vezi sa radom sa djetetom                                                      |   |   |   |   |   |

|                                                                                                                   |   |   |   |   |   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| sa smetnjama u razvoju:                                                                                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Poznajem koncept izrade IROP –a:                                                                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Potrebna mi je pomoć stručnih saradnika prilikom kreiranja IROP – a:                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Osposobljen/a sam da efikasno i funkcionalno kreiram IROP:                                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Da li imate poteškoće prilikom pripreme individualiziranih nastavnih listića za djecu sa smetnjama u razvoju? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Da li sami pripremate ostala individualizirana nastavna sredstva za djecu sa smetnjama u razvoju?             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Da li motivišete učenike sa teškoćama u razvoju?                                                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Obrazloži odgovor navodeći primjer na koji način motivišete učenike sa teškoćama u razvoju:                       |   |   |   |   |   |
| 22. Da li inkluzivna nastava predstavlja opterećenje za Vas?                                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Obrazložite odgovor:                                                                                              |   |   |   |   |   |
| 23. Da li smatrate realizaciju IROP-a kao zahtjevan proces?                                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Obrazložite odgovor:

24. Navedite koje osobine po Vašem mišljenju treba da ima učitelj koji bi na najbolji mogući način realizovao inkluzivnu nastavu.

25. Napišite Vaš prijedlog mjera za poboljšanje inkluzivne nastave.

## ETIČKA IZJAVA

(u skladu sa članom 22. Zakona o akademskom integritetu i članom 18. Pravila studiranja na master studijama)

Potpisana/i: Danijela Milatović  
(ime i prezime)

Broj indeksa: 12/21

### Izjavljujem

pod krivičnom i materijalnom odgovornošću da je master rad pod naslovom:

„Kompetencije nastavnika u prvom ciklusu osnovne škole za realizaciju inkluzivnog modela u praksi”  
**moje originalno djelo.**

U Nikšiću, \_\_\_\_\_

Svojeručni potpis,

\_\_\_\_\_