



**UNIVERZITET CRNE GORE
FILOZOFSKI FAKULTET – NIKŠIĆ**

JELENA SAVELJIĆ

**PERCEPCIJA UČITELJA O ULOZI ASISTENATA U
INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU**

MASTER RAD

NIKŠIĆ, 2022.

UNIVERZITET CRNE GORE
FILOZOFSKI FAKULTET – NIKŠIĆ
- Master studije za obrazovanje učitelja -

PERCEPCIJA UČITELJA O ULOZI ASISTENATA U
INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU

MASTER RAD

Mentor: Prof. dr Nada Šakotić

Kandidat: Jelena Saveljić

Nikšić, oktobar 2022.

PODACI I INFORMACIJE O MAGISTRANDU

Ime i prezime: Jelena Saveljić

Datum i mjesto rođenja: 29. 04. 1987. god. Podgorica

INFORMACIJE O MAGISTARSKOM RADU

Naziv postdiplomskog studija: Master studije za obrazovanje učitelja

Naslov rada: Percepcija učitelja o ulozi asistenata u inkluzivnom obrazovanju

Fakultet na kojem je rad odbranjen: Filozofski fakultet – Nikšić

UDK, OCJENA I ODBRANA MAGISTARSKOG RADA

Datum prijave magistarskog rada: 19. 11. 2021. god.

Datum sjednice Vijeća na kojoj je prihvaćena tema: 29. 11. 2021. god.

Mentor: Prof. dr Nada Šakotić

Komisija za ocjenu teme i podobnosti magistranda: prof.dr Nada Šakotić, prof.dr Dijana Vučković, prof.dr Veselin Mićanović

Komisija za ocjenu magistarskog rada: prof.dr Nada Šakotić, prof.dr Dijana Vučković, prof.dr Veselin Mićanović

Komisija za odbranu rada: prof.dr Nada Šakotić, prof.dr Dijana Vučković, prof.dr Veselin Mićanović

Lektor: Mr Slavica Đurović

Datum odbrane:

Datum promocije:

REZIME

Istraživanje je realizovano na uzorku od 148 učitelja, koji nastavni proces izvode u Nikšiću i Podgorici. Cilj istraživanja bio je da se utvrdi kako učitelji percipiraju ulogu asistenta u inkluzivnom obrazovanju. Za potrebe dobijanja podataka korišćen je anketni upitnik i grupni intervju (četiri fokus grupe).

Dobijeni rezultati pokazuju da asistent pozitivno utiče na poboljšanje socijalnih vještina kod učenika s posebnim obrazovnim potrebama. Asistent u nastavi doprinosi lakšem usvajanju gradiva. Sumiranjem rezultata, došlo se do saznanja da su asistenti uključeni u kreiranje nastavih ciljeva za rad sa učenicima s posebnim obrazovnim potrebama, kao i da je asistent uključen u rad škole u cilju poboljšanja uslova školovanja učenika s posebnim obrazovnim potrebama.

Na osnovu dobijenih rezultata, može se konstatovati da se asistenti aktivno angažuju u procesu pružanja pomoći i podrške učenicima s posebnim obrazovnim potrebama, kao i da u tom kontekstu saraduju sa učiteljima, roditeljima, pedagoško-psihološkom službom, kao i ostalim stručnjacima za inkluzivno obrazovanje.

U budućnosti bi trebalo realizovati veći broj istraživanja koja se tiču uloge asistenta u inkluzivnom obrazovanju, te na taj način doći do eventualnih poteškoća u realizaciji nastavnog rada, ali i do objektivnih strategija za njihovo efikasno prevazilaženje.

Ključne riječi: inkluzivno obrazovanje, asistent u nastavi, percepcija učitelja

APSTRAKT

The research was carried out on a sample of 148 teachers, who carry out the teaching process in the cities of Nikšić and Podgorica. The aim of the research was to determine how teachers perceive the role of assistants in inclusive education. For the purposes of obtaining data, a survey questionnaire and a group interview (four focus groups) were used.

The obtained results show that the assistant positively affects the improvement of social skills in students with special educational needs. The teaching assistant contributes to the easier acquisition of the material by students with special educational needs. Summarizing the results, it was found out that the assistants are involved in creating teaching goals for working with students with special educational needs, as well as that the assistant is involved in the work of the school in order to improve the conditions of education of students with special educational needs.

Based on the obtained results, it can be stated that the assistants are actively engaged in the process of providing help and support to students with special educational needs, as well as that in this context they cooperate with teachers, parents, the pedagogical-psychological service, as well as other experts for inclusive education.

In the future, a larger number of research should be carried out regarding the role of assistants in inclusive education, and in this way, possible difficulties in the implementation of teaching work, but also objective strategies for their effective overcoming, should be realized.

Keywords: inclusive education, teaching assistant, teachers' perceptions

SADRŽAJ

UVOD	8
I. TEORIJSKI OKVIR RADA	10
1. KLJUČNA POLAZIŠTA INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA U NASTAVNOM PROCESU	10
1.1. Inkluzivno obrazovanje u školskom kontekstu	12
1.2. Značaj efikasne komunikacije u inkluzivnoj učionici	18
1.3. Zakonski sistem u Crnoj Gori	23
1.4. Pregled dosadašnjih istraživanja	24
2. ASISTENT U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU	29
2.1. Zakonski okviri uključivanja i razlozi za uključivanje asistenata	32
2.2. Uloge asistenta u inkluzivnom obrazovanju	33
2.3. Asistent kao pomoć i podrška učenicima s posebnim obrazovnim potrebama	34
2.4. Stručno usavršavanje asistenata	35
3. SARADNJA ASISTENATA SA UČITELJIMA I STRUČNJACIMA U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU	38
3.1. Značaj saradnje učitelja i asistenta u inkluzivnom obrazovanju	38
3.2. Prepreke za uspješnu saradnju između asistenta i učitelja	40
4. SARADNJA ASISTENTA SA RODITELJIMA	42
II. METODOLOŠKI DIO RADA	44
1.1. Problem i predmet istraživanja	44
1.2. Cilj i zadaci istraživanja	44
1.3. Istraživačke hipoteze	45
1.4. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja	45
1.5. Uzorak ispitanika	46
2. INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA	47
2.1. Rezultati dobijeni anketiranjem učitelja	47
2.2. Rezultati dobijeni intervjuisanjem učitelja	60

MASTER RAD

ZAKLJUČAK.....	66
LITERATURA.....	68
PRILOZI.....	73

UVOD

Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva uključivanje učenika s posebnim obrazovnim potrebama u redovni vaspitnoobrazovni proces. Inkluzivno obrazovanje izbjegava svaku formu diskriminacije i doprinosi aktivnoj participaciji svih učenika (Booth, Ainscow & Kingston 2006).

Vaspitnoobrazovni rad u osnovnim školama treba prilagoditi učenicima s posebnim obrazovnim potrebama. U tom procesu značajnu ulogu imaju učitelji, koji se često osjećaju nedovoljno kompetentnima za rad sa učenicima s posebnim obrazovnim potrebama. Svjedoci smo da veliki broj učitelja nije u mogućnosti da uvijek odgovori na potrebe učenika s teškoćama u razvoju. Zato je učenicima s posebnim obrazovnim potrebama dodijeljen asistent u nastavi, kao oblik pomoći i podrške. Asistenti realizuju individualni rad sa učenicima s posebnim obrazovnim potrebama, pomažu u procesu usvajanja nastavnih sadržaja i uspostavljanja socijalne interakcije sa svojim vršnjacima (Greenspan & Wieder 2003). U mnogim razvijenim zemljama, širom svijeta, asistenti u nastavi pružaju pomoć učenicima s posebnim obrazovnim potrebama (Butt 2016; Douglas, Chapin & Nolan 2016; Egilson & Traustadottir 2009; Radford, Bosankuet, Vebster i Blatchford 2015).

Od kvaliteta saradnje učitelja i asistenta u velikoj mjeri zavisi i napredovanje učenika s posebnim obrazovnim potrebama u određenim razvojnim domenima. Upravo zajedništvo učitelja, roditelja i asistenta, koji sarađuju i zajedno planiraju rad, predstavlja timski oblik rada (Poljak 1991).

Asistent u inkluzivnom obrazovanju predstavlja jedan od važnih faktora napredovanja učenika s posebnim obrazovnim potrebama. Zahvaljujući asistentu, inkluzivna nastava dobija novi, drugačiji tok. Ako znamo da je jedan od važnijih ciljeva obrazovanja uključivanje svih učenika u redovni vaspitnoobrazovni proces, onda više nije upitno koliko je značajna uloga asistenta u oblasti inkluzivnog obrazovanja učenika s posebnim obrazovnim potrebama.

Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva humanu pretpostavku za kvalitetniji i pravedniji pristup učenicima s posebnim obrazovnim potrebama. Značajno je da učitelji razvijaju

kompetencije kako bi bili obučeni za rad sa svakim učenikom, pa i učenikom s posebnim obrazovnim potrebama (Šakotić i Veljić 2010).

Uključivanje učenika s posebnim obrazovnim potrebama u redovni vaspitnoobrazovni proces predstavlja profesionalni izazov kako za učitelje, tako i za asistente u nastavi. Učitelji i asistenti međusobno sarađuju, razmjenjuju ideje, iskustvene stavove i mišljenja u kontekstu pružanja što optimalnije podrške i pomoći učenicima s posebnim obrazovnim potrebama. Najviše vremena sa učenicima s posebnim obrazovnim potrebama u školi provode asistenti, te je od ključnoga značaja da daju svoj maksimum u radu. Od stepena njihove angažovanosti, predanosti, kao i strpljivosti i marljivosti u radu, zavisi i napredovanje učenika s posebnim obrazovnim potrebama.

I. TEORIJSKI OKVIR RADA

1. KLJUČNA POLAZIŠTA INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA U NASTAVNOM PROCESU

Posljednje dvije decenije u svijetu se razvio novi pokret za pravedniji odnos društva prema licima s posebnim obrazovnim potrebama, nova ideja – inkluzija ili uključivanje svih onih koji su dosad u velikoj mjeri bili isključeni, segregirani ili diskriminirani. Oblast obrazovanja je, u stvari, ključna oblast društvene djelatnosti koja treba da bude inicijator i realizator kroz zajedničko školovanje djece s posebnim obrazovnim potrebama s djecom iz redovne populacije. Na taj način se stvara inkluzivno obrazovanje. To znači da dijete s bilo kojim oblikom ometenosti ima pravo da se školuje u najbližoj školi u koju bi, inače, išlo, da nema posebne obrazovne potrebe, i dijeli đaćku klupu sa svojim vršnjacima. Pojam inkluzivnog obrazovanja podrazumijeva specifičnu pripremu i prilagođavanje postojećeg obrazovnog sistema posebnim obrazovnim potrebama ove djece (Chopra 2009).

Sistematska i stručna pomoć i podrška takođe nije postojala, a predrasude i negativni stavovi predstavljali su veliku barijeru za školovanje ove djece. Zato se u stručnoj literaturi pravi razlika između pojma inkluzija i pojma integracija. Za razliku od integracije, inkluzija podrazumijeva da obrazovni sistem daje stručnu i moralnu podršku, kako u obrazovanju, tako i u opštem razvoju i napredovanju djeteta s posebnim obrazovnim potrebama.

Inkluzija se pokazala uspješnom kada se koncentriše na nekoliko ključnih faktora: kontinuirani profesionalni razvoj za nastavnike redovnog i specijalnog obrazovanja, zakone i pitanja inkluzivnog obrazovanja; pozitivne stavove nastavnika prema inkluziji; efektivnu saradnju između stručnih saradnika i učitelja; individualizovanu podršku djeci s posebnim obrazovnim potrebama, lične preferencije i individualni potencijal strukturiran oko nastavnog plana i programa kako bi se prilagodili stilovima učenja (Kauffman, Landrum, Mock i Saieski 2005).

U mnogim zemljama svijeta istražuju se fleksibilniji modeli organizacije ukupnog rada u školi, s jednim jedinim ciljem – da se bolje shvate teškoće na koje djeca nailaze tokom

školovanja. Vrijedi razmisliti o pretpostavkama navedenim u UNESCO-vom priručniku, koje su povezane sa stavom nastavnog plana o obrazovnim poteškoćama:

- svako dijete može naići na poteškoće u školi;
- takve poteškoće mogu nam ukazati na koji način možemo usavršiti poučavanje;
- ovo poboljšanje vodi boljim uslovima učenja za sve (promjene načinjene zbog djeteta koje ima poteškoće koristiće svima, a mogu biti sredstva za poboljšanje ukupnih okolnosti);
- podrška bi trebalo da bude prisutna kao pokušaj nastavnika da poboljša svoju praksu.

Sva djeca polaze u školu sa različitim znanjem na koje utiču porodično porijeklo, iskustvo, kultura iz koje potiču i ovi se faktori moraju uvažavati. Upoznavanje svakog pojedinog djeteta polazna je tačka nastavnika u radu. Nastavnici, od prvoga dana u školi, posmatraju dijete u različitim situacijama: u igri, radu, učenju, druženju. Postepenim posmatranjem otkrivaju određene uzroke ponašanja, područja učenja koja su djeci zanimljiva, razvoj određenih sposobnosti, djetetov cjelokupan razvoj i napredak. Na taj način nastavnik prikuplja informacije koje će mu pomoći da primijeni određeni program rada. Nastavnik nije dijagnostičar. On samo posmatra, evidentira zapažanja, u saradnji sa stručnjacima planira rad sa učenicom. Nastavnik je jedan od realizatora individualizovanog programa. Budući da nije lak zadatak, preporučuje se da u inkluzivnoj učionici rade nastavnici koji:

- vole djecu, vole i dobro rade svoj posao;
- poznaju zakonitosti razvoja djeteta;
- znaju da posmatraju i ocjenjuju dijete;
- znaju da individualizuju rad s djecom;
- vole i znaju timski rad;
- ostvaruju dobru saradnju sa roditeljima;
- poštuju i uvažavaju individualnost svakog djeteta (Bransford 2009).

Da bi nastavnik prihvatio dijete s posebnim obrazovnim potrebama, i da bi ono njega prihvatilo, potrebno je da ima pozitivan stav prema djetetu kao ljudskom biću, da je profesionalno obučen kako bi odgovorio na vaspitnoobrazovne zahtjeve. Odnos nastavnika prema djetetu s posebnim obrazovnim potrebama treba da bude pozitivan, ali ne i pretjerano

emocionalan. Nastavnik svojim ličnim stavom treba da stvori toplu atmosferu i da pokaže da ta djeca nijesu različita od ostale djece, odnosno manje vrijedna. Ometenost ne smije biti vid diskriminacije, već djeci treba dati šansu da se razvijaju, žive u granicama svojih sposobnosti. Nastavnik koji u razredu ima dijete s posebnim obrazovnim potrebama, pored teorijskih znanja, mora imati i praktična iskustva.

1.1. Inkluzivno obrazovanje u školskom kontekstu

Sva djeca imaju pravo na obrazovanje. Inkluzivni program djeci s posebnim obrazovnim potrebama pruža priliku da dolaze u interakciju s djecom koja se razvijaju na tipičan način. Drugim riječima, djeca s posebnim obrazovnim potrebama mogu da uspostavljaju društvene odnose na način na koji to čini većina djece kroz iskustvo (Ainscow & Sandill 2010).

Uključivanje djece s posebnim obrazovnim potrebama u životne tokove znači da u toj osobi vidimo više od same smanjene sposobnosti. Neophodno je djeci omogućiti da budu aktivna, otporna, odlučna, obzirna i inovativna u oblastima rješavanja problema i društvenih vještina.

Inkluzija pruža šansu ne samo osobama s teškoćama, nego svima, bez obzira na etničku pripadnost, religiju, rasu, da budu uključeni u svaki segment novog i drugačijeg razumijevanja uloge škole i njenog načina prihvatanja i uvažavanja raznovrsnosti – svako ima šansu da učestvuje i pripada, u skladu sa svojim sposobnostima. Inkluzija je, dakle, pedagoško-humanistički pokret koji teži ka dostizanju pune ravnopravnosti svakog djeteta i obezbjeđivanju takvih uslova u školi koji će omogućavati optimalan razvoj svakog djeteta u skladu s njegovim mogućnostima.

Postoji definitivna potreba da nastavnici dobiju podršku u implementaciji inkluzivne učionice. Rigorozni pregled literature o studijama otkrio je da većina nastavnika ima neutralne ili negativne stavove o inkluzivnom obrazovanju (Boer, Pijl, & Minnaert 2011). Ispostavilo se da je uzrok tome što ne osjećaju da su dovoljno obrazovani, kompetentni ili samouvjereni. Međutim, slično roditeljima, nastavnici sa više iskustva – i, u slučaju nastavnika, sa višim obukama na polju inkluzivnog obrazovanja – bili su znatno pozitivniji. Dokazi potvrđuju da je nastavnicima, da bi bili efikasni, potrebno razumijevanje najboljih praksi u nastavi i prilagođenih instrukcija za

djecu s posebnim obrazovnim potrebama. Pozitivni stavovi prema inkluziji takođe su među najvažnijima za stvaranje inkluzivne učionice koja funkcioniše (Savage & Erten 2015).

Postoji opšta saglasnost da su vršnjaci važan agens socijalizacije svakog djeteta. Postoji, takođe, saglasnost da je njihovo mjesto po značaju odmah poslije roditelja, a ispred učitelja (Rot 1986). Međutim, važnost vršnjaka kao agensa socijalizacije i mogućnost uticaja na njih su u velikom raskoraku. Oni, posebno u ranom periodu, svoja osjećanja ispoljavaju spontano. U djetinjstvu (mislimo na period od 7. do 11. godine) nije razvijena ni sazajna osnova, ni na njoj zasnovani obrasci mišljenja i socijalnog ponašanja, koji pojedincu omogućavaju da se uzdrži od iskazivanja nepovoljnog mišljenja o nekome ili nečemu ako procijeni da bi to moglo da ga pogodi i povrijedi. Vrlo je teško pronaći prave riječi kojima bi se djeci na ovom uzrastu objasnilo zašto je važno da svako dijete bude prihvaćeno i od odraslih i od svojih vršnjaka, bez obzira na to da li je u stanju da uspješno obavlja sve školske obaveze ili ima teškoća u tome.

Nema dovoljno sistemskih, teorijski zasnovanih istraživanja o odnosu pojedinačnog djeteta s vršnjacima. To u znatnoj mjeri važi za posmatranje odnosa djeteta s posebnim obrazovnim potrebama s vršnjacima. Postoji potreba da se ovi odnosi razmotre u tri tipa situacija u kojima se najčešće nalaze djeca sa razvojnim smetnjama: sa neometenom djecom u vlastitoj porodici, susjedstvu i školi, ako su integrisana u škole s djecom koja se razvijaju na tipičan način; s vršnjacima koji imaju isti tip razvojnih smetnji u specijalnim školama i s djecom koja se tipično razvijaju u periodu nakon škole (slobodno vrijeme).

Postojeća literatura u ovoj oblasti ukazuje da vjerovatnoća kontakta između učenika s posebnim obrazovnim potrebama i njihovih vršnjaka, kao i kvalitet stvorenih odnosa, zavise od više faktora. Oni zavise kako od same djece (uzrasta, svojstva ličnosti, prirode i težine razvojne smetnje, pola, stava ostale djece i grupnih pritisaka koji iz toga proizilaze) i škole (pripremljenosti učitelja, asistenata i stručnih saradnika za rad sa ovom djecom, njihovih stavova prema inkluziji djece s razvojnim smetnjama, opremljenosti škole odgovarajućim nastavnim sredstvima, postojanja arhitektonskih barijera u školi).

Inkluzivno obrazovanje omogućava da svako dijete bude sigurno, uspješno i uvažavano (Šakotić i Globarević 2012). Nastavnici imaju ključnu ulogu u implementaciji inkluzivnog obrazovanja (Ainscov 2007) i njihovi stavovi prema komunikaciji u inkluzivnom odjeljenju su

od vitalnog značaja za sve učesnike vaspitnoobrazovnog procesa (Loreman et al. 2011). Utvrđeno je da optimalna komunikacija u inkluzivnom odjeljenju ima pozitivan uticaj kako na dijete s posebnim obrazovnim potrebama, tako i na njegove vršnjake (Roberts et al. 2008).

Savremena literatura navodi da vršnjačko prihvatanje i društveni angažman s vršnjačkom grupom djeluju kao katalizator za razvoj socijalne kompetencije. S druge strane, rano odbacivanje vršnjaka nastavlja se tokom školskih godina i smatra se psihološkim faktorom rizika za kasnije probleme u ponašanju i emocionalne probleme u odraslom dobu (Roberts & Zubrick 1992). Temeljni preduslov prihvatanja djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju jeste promjena stavova prema toj djeci, a to se postiže kontaktima s djecom i saradnjom s njihovim roditeljima. Pokret ka inkluziji djece s razvojnim smetnjama u škole s djecom koja se razvijaju na tipičan način zasnovan je na široko rasprostranjenom uvjerenju da kontakt s vršnjacima sam po sebi nužno koristi djeci s razvojnim smetnjama. Prije svega, vjeruje se da ovaj kontakt podstiče razvoj samopouzdanja i zrelosti. Empirijske provjere efekata ovih kontakata na djecu s razvojnim smetnjama nijesu optimistične. Možda bi jedan broj roditelja ovo uvjerenje označio kao neosnovani mit jer su možda ti kontakti za njihovu djecu bili izvor gorkih iskustava. Ne samo da nijesu uspostavili adekvatne odnose s vršnjacima, već su ti odnosi bili izvor mnogih neprijatnosti, od kojih su najčešće pominjani: ismijavanje, ignorisanje i odbacivanje. Izgleda da je ova pojava nezavisna od kulture i socioekonomskog stepena razvoja društva.

Savjetodavni rad i druženje s djecom dovodi nas u situaciju da analiziramo pozitivne primjere odnosa između djece s razvojnim smetnjama i njihovih vršnjaka koji, uglavnom, ukazuju na sljedeće:

- bliska interesovanja, kao što je hobi, čine veoma dobru osnovu za uspostavljanje dobrih odnosa među djecom;
- djeca koja se razvijaju na tipičan način, koja su se prije polaska u školu družila s djecom s posebnim obrazovnim potrebama, prihvatila su ovu djecu;
- primjećujemo da su karakteristike ličnosti, sklonosti, sposobnosti, razne vještine i interesovanja znatno važniji faktor druženja od samog hendikepa;

- posebno su omiljena ona djeca s razvojnim smetnjama koja ispoljavaju vedrinu i životni optimizam u borbi sa životnim teškoćama, a da pri tome nijesu opterećivala druge svojim problemima;
- djeca koja su znatan dio vremena provela u bolnicama i navikla se na gotovo isključivu komunikaciju sa odraslima, imala su teškoća u odnosima s vršnjacima, ali je i u ovom slučaju plansko podsticanje saradničkih aktivnosti dalo pozitivne rezultate;
- nastavnici prilikom planiranja aktivnosti usmjerenih na podsticanje solidarnosti i altruizma kod djece obično primjećuju da djevojčice pokazuju veću spremnost za pružanje pomoći i altruističko ponašanje (Ainscow 2020).

Posljedice razvojne smetnje imaju značajan uticaj na inkluziju djeteta u grupu vršnjaka, i u školi u cjelini, nego vrsta razvojne smetnje. Ako razvojna smetnja bilo kog tipa otežava komunikaciju s drugima, mala je vjerovatnoća da bude prihvaćen od strane vršnjaka. I fizička udaljenost škole od mjesta stanovanja otežava inkluziju djeteta sa razvojnim smetnjama.

Iako je od početka razvojnim psiholozima bilo jasno da su vršnjaci važan agens socijalizacije, mogli bismo reći da su jasna teorijska polazišta za razumijevanje mehanizama tog uticaja data u djelima Žana Pijažea. Dijete, kontaktirajući sa drugom djecom i odraslima, uči da ocjenjuje sebe i tako stvara osnovu za formiranje realistične slike o sebi, ali samo pod uslovom da je prihvaćeno od strane vršnjaka i odraslih od kojih zavisi (prije svega roditelja). Prihvaćenost i omiljenost bitan su uslov za sticanje osjećanja sigurnosti i samopouzdanja. Omiljeno dijete je opuštenije i na njega manje utiče mišljenje drugih, ako je to mišljenje nesaglasno s njegovim uvjerenjima.

Motivacija roditelja da zadovoljava sve, pa i posebne obrazovne potrebe djeteta koje ima razvojne smetnje, prirodna je, ima biološku osnovu i podložna je snažnom socijalnom pritisku. Vaspitnoobrazovni rad sa svim učenicima u odjeljenju je osnova profesionalne djelatnosti, za njih se pripremaju tokom školovanja i uspjeh u tom radu je osnova njihovog samopoštovanja, osjećaja sigurnosti i materijalne egzistencije.

Inkluzivni predškolski programi djeci s posebnim potrebama pružaju priliku da posmatraju, imitiraju i dolaze u interakciju s djecom koja se razvijaju na tipičan način. Koristi od

inkluzije mogu da imaju i djeca koja se tipično razvijaju, kao i porodice, vaspitači i lokalne zajednice.

Koristi za djecu. I djeca s posebnim potrebama i djeca koja se tipično razvijaju imaju koristi od inkluzivne obrazovne prakse. Za dijete s posebnim potrebama – to što je član grupe u kojoj se nalaze njegovi vršnjaci koji se razvijaju na tipičan način, znači da ima one koji mogu da predstavljaju modele za vještine komunikacije i socijalne vještine koje odgovaraju uzrastu. Pojačana socijalna interakcija pomaže djeci da razvijaju prijateljstvo i pozitivne socijalne odnose, stvarajući i podržavajuću socijalnu mrežu.

Uspješna iskustva sa inkluzijom u ranom djetinjstvu za djecu s posebnim obrazovnim potrebama predstavljaju temelj za integraciona iskustva koja će imati u kasnijem životu. I djeca koja nemaju posebne potrebe imaju koristi od inkluzije. Ona razvijaju razumijevanje za izazove s kojima se suočavaju pojedinci koji imaju posebne potrebe. Postaju osjetljivi na potrebe drugih i spretnija su da prihvate razlike. Uče da svi pojedinci mogu da prebrode velike izazove i postignu uspjeh (Daniels, Stauford 2002).

Koristi za porodice. Biti roditelj djeteta s posebnim obrazovnim potrebama znači i veće zahtjeve za porodicu. Kada sin ili kćerka pohađaju inkluzivni vrtić koji se nalazi u neposrednoj okolini porodice djece s posebnim obrazovnim potrebama, osjećaju se manje izolovanim. Kada djeca mogu da pohađaju takav program, to predstavlja preimućstvo za mnoge porodice. Roditelji koji bi inače morali da obezbijede stalnu kućnu njegu za svoje dijete s posebnim obrazovnim potrebama, sada mogu da rade u zajednici.

Roditelji djece s posebnim potrebama nalaze da imaju koristi od učešća u timu koji pravi obrazovni plan za njihovu djecu. Biti dio „tima“ pruža im podršku koja im je potrebna i omogućava im da se nose sa svakodnevnim potrebama svoje djece, a da pri tome znaju da nijesu sami.

Koristi od inkluzije imaju i roditelji djece koja nemaju posebne potrebe. Te porodice imaju prilike da razviju nove značajne odnose. One uče o individualnim razlikama i o tome kako porodice izlaze u susret svojoj djeci s posebnim obrazovnim potrebama.

Koristi za vaspitače. Vaspitači razrađuju vještine koje su im potrebne za utvrđivanje problema djece koja vode bitku sa učenjem. Oni su svjesniji koristi koje imaju od daljeg

procjenjivanja i evaluacije. Kako vaspitači postaju sve vještiji u individualizaciji vaspitanja i obrazovanja, tako počinju da se lakše snalaze s dječjim potrebama. Oni uče nove instruktivne tehnike rada kad planiraju i rade sa drugim vaspitačima i specijalistima na primjeni IROP-a.

Koristi za lokalne zajednice. Inkluzivne vaspitnoobrazovne ustanove mogu zajednicama da ponude dalekosežne finansijske koristi. Obrazovanje male djece s posebnim potrebama u istom okruženju u kom se nalaze njihovi vršnjaci koji se tipično razvijaju, obično je jeftinije od osnivanja alternativnih škola. Zajednice štede svoje resurse obrazovanja time što ograničavaju potrebu za odvojenim, specijalizovanim programima. Društvo uvijek gubi kada neki segment populacije ne može da učestvuje u životu zajednice. Djeca koja uče da žive i igraju se u grupama u kojima su različita, postaju kompetentni, nezavisni, vrijedni ostalih ljudi koji svoje vještine i talente dijele sa drugima.

Tokom posljednjih decenija širom svijeta predškolski programi počeli su da uključuju djecu s teškoćama u razvoju. Otvorenost i fleksibilnost kurikuluma daju mogućnost da se inkluzivnim obrazovanjem omogući dodatna podrška koja je potrebna djeci sa razvojnim smetnjama. Napor koji je uloženi u stvaranje inkluzivnih ustanova – koje mogu da pohađaju sva djeca, bez obzira na talente, sposobnosti, socioekonomsko ili kulturno porijeklo – obezbjeđuje kvalitetno obrazovanje za svu djecu koja pohađaju redovne vaspitnoobrazovne ustanove.

Stvaranje otvorenog i fleksibilnog obrazovnog sistema podrazumijeva promjenu sredine, stavova učesnika u vaspitnoobrazovnom procesu i spremnost za izlazak u susret najrazličitijim obrazovnim potrebama djece (Vujačić 2009). Pozitivne promjene u stavovima o inkluziji predstavljaju dobar početak ostvarivanja inkluzije koja je prilagođena svojoj djeci. Aktivni koraci, koje su preporučile Ujedinjene nacije su:

- osnivanje nacionalnih koordinirajućih tijela koja će se baviti svim što se odnosi na posebne potrebe;
- unapređenje zakonodavstva ka uklanjanju barijera koje osobe s posebnim potrebama onemogućavaju da učestvuju u društvu;
- razvijanje svijesti javnosti o posebnim potrebama;

- poboljšavanje dostupnosti i pristupačnosti komunikacijskih sistema za pojedince s posebnim potrebama – tekstualni telefoni ili prevodi televizijskog programa na znakovni govor;
- pružanje takvog obrazovanja svoj djeci s posebnim potrebama, koje pogoduje njihovim posebnim potrebama, uključujući i inkluzivno vaspitanje i obrazovanje;
- poboljšanje profesionalne obuke i mogućnosti zapošljavanja za pojedince s posebnim potrebama;
- razvijanje rehabilitacionih službi, pomoćnih naprava i organizacija za pružanje samopomoći;
- povećanje saradnje sa zemljama i oblastima u kojima je potrebno razviti usluge za pojedince s posebnim potrebama.

Mnoge nacije reagovala su tako što su postupile u skladu sa ovim preporukama. Suočene sa brojnim i sve većim potrebama društva, one razvijaju inkluzivne vrtiće/škole da bi izašle u susret obrazovnim potrebama sve svoje djece. Ipak, ostaje još mnogo toga da se postigne kako bi se predškolskoj djeci, koja se usporeno razvijaju i koja imaju posebne potrebe, pružilo kvalitetno i efikasno obrazovanje (Daniels, Staford 2002).

1.2. Značaj efikasne komunikacije u inkluzivnoj učionici

Dobre komunikacijske vještine su izvor samopouzdanja, omogućavajući osobi da ostvari veću kontrolu u svom životu tako što stiče znanje, efikasno istražuje, konceptualizuje, organizuje i predstavlja ideje i argumente (Emanuel 2011). Vještine verbalne komunikacije su neophodan alat za napredovanje u bilo kojoj oblasti. Pored toga, s poboljšanim komunikacijskim vještinama, ljudi će imati samopouzdanje i znanje ne samo da dobiju dobar posao, već i da dobro rade na intervjuima (Reith-Hall & Montgomeri 2019).

Komunikacijske vještine smatraju se sposobnošću koja se koristi za davanje i primanje različitih vrsta informacija, shodno tome, za razvoj ličnosti tokom cijelog postojanja čovjeka. Neuspjeh u izgradnji dobrih komunikacijskih vještina desiće se kada ljudi ne žele da razumiju tuđa mišljenja, misli, ideje i osjećanja.

Za nastavnike je veoma važno da imaju dovoljno vještina za efikasnu komunikaciju jer se oni smatraju jednom od neophodnih determinanti uspjeha u nastavi i učenju (Kromidas 2017). U sprovođenju procesa učenja nastavnici bi trebalo da kombinuju svoje verbalne i neverbalne komunikacijske vještine. Sposobnost nastavnika u primjeni ovih vidova komunikacije može pomoći da se poboljšaju utisci i nastavnika i učenika u procesu nastave i učenja. Nastavnik je taj koji uvijek objašnjava i prezentuje nastavni materijal razredu. U tu svrhu nastavnik treba da pokaže da vlada vještinom govora i pisanja. Od nastavnika se traži da razumije verbalnu komunikaciju učenika i da bude u stanju da pomogne učenicima da poboljšaju svoje sposobnosti verbalne komunikacije.

Komunikacija je usko povezana s kulturom (Piller 2007). Ipak, sama kultura može biti izazov u izgradnji interakcije koja potencijalno uzrokuje nesporazum. Problemi s jezikom mogu biti povezani s problemima sluha i izgovora, brzine, tona i melodije.

Postoji nekoliko karakteristika koje su specifične za verbalnu komunikaciju:

- poruka koja se prenosi je direktno ili indirektno povezana sa objektom;
- koristimo koncepte za prenošenje poruka;
- sadržaj treba da razumiju i pošiljalac i primalac;
- kulturološki faktori utiču na sadržaj poruka i
- dok saopštava emocije i osjećanja, stanje uma pošiljaoca utiče na sadržaj poruka (Prabavathi & Nagasubramani 2018).

Iako redovno razgovaramo s prijateljima, porodicom i saradnicima, možda nijesmo uvijek svjesni načina na koji komuniciramo. Ovladavanje vještinom verbalne komunikacije pomoći će nam na više načina.

Efikasna komunikacija uključuje slušanje i govor, kao i čitanje i pisanje. Nastavnici moraju biti veoma vješti u svim područjima jer im te vještine omogućavaju nesmetano prenošenje znanja, vještina i vrijednosti. Takođe, te vještine pomažu nastavnicima da motivišu učenike i podstaknu ih da budu aktivni na nastavi. Loša komunikacija nastavnika sa učenicima i česta primjena neprimjerenih stilova komunikacije mogu biti uzrok trajnom poremećaju odnosa između nastavnika i učenika, i mogu dovesti do trajne povučenosti i neaktivnosti učenika u

nastavi. Vještine komuniciranja u velikoj mjeri zavise od kombinacije dobrih interpersonalnih vještina i od sposobnosti upravljanja vlastitim stavovima i emocijama.

Kao i svaki drugi oblik rada u nastavnom procesu, i razgovor koji se u nastavi ostvaruje mora biti svrsishodan i isplaniran. Interpersonalna komunikacija, i posebno razgovor kao sredstvo njenog ostvarenja, može biti namjeren ili nenamjeren, svjestan ili nesvjestan, planiran ili neplaniran. Ukoliko su poruke koje nastavnik šalje nenamjerne, nesvjesne i neplanirane, te bez povratnih informacija o njihovom prihvatanju i djelovanju, onda je njegova komunikacija nepotpuna i nestručna. Upravo suprotno, potpunu i stručnu komunikaciju nastavnika sa učenicima karakterišu namjerne, planirane i svjesne poruke, kao i nastojanje da se od učenika dobije povratna informacija, te nastojanje da se shvati značaj djelovanja tih poruka na učenike (Milić 2007).

Za razliku od komunikacije koja se ostvaruje u tradicionalnim oblicima rada, komunikacija u individualizovanom nastavnom procesu podrazumijeva nastavnikovu odgovornost kako za slanje poruka, tako i za primanje i djelovanje tih poruka na učenike. „Stručnost i potpunost razgovora uključuju njegovu kontrolu i uvid u primanje i djelovanje onoga što govori na učenike“ (Brajša 1994: 23).

Pored verbalne komunikacije na relaciji nastavnik – učenik, tj. učenici, značajan dio interpersonalne komunikacije ostvaruje se na relaciji učenik – učenik. Zato posebnu pažnju u nastavnom procesu treba posvetiti kvalitetu komunikacije između učenika. Veoma često se pod grupnim radom u nastavi podrazumijeva samo fizički oformljena grupa učenika. Ipak, to naravno ne predstavlja grupni oblik rada, a još manje njihov timski rad. Planiran, dobro osmišljen i ciljan grupni rad učenika podrazumijeva i kvalitetnu razmjenu informacija među njima.

Komunikacija je pravo svih ljudi. Komunikacija nastavnik – roditelj ili nastavnik – učenik, neophodna je za kvalitetnu nastavu. Što se tiče djece sa smetnjama u učenju, to je još više, samo po sebi, razumljivo. Dok komunikacija nastavnik – roditelj može promovisati učešće roditelja u obrazovanju, što se danas zagovara, komunikacija nastavnik – učenik može pomoći u promovisanju inkluzivnog obrazovanja.

Komunikacija u inkluzivnom odjeljenju može unaprijediti proces inkluzivnog obrazovanja. Efikasna komunikacija između nastavnika i roditelja može pozitivno da podstakne roditelje da učestvuju u procesu učenja svoje djece, što može poboljšati dječji entuzijazam za život i učenje i ojačati odnos roditelj – dijete.

Dobra komunikacija može da podstakne formiranje dobrog odnosa škola – porodica i korisna je za inkluzivno obrazovanje. Komunikacija nastavnika i učenika takođe može biti od koristi u uspostavljanju adekvatnog odnosa. Nema sumnje da zajednički interesi roditelja i nastavnika postoje. Budući da je uključenost roditelja neophodna u inkluzivnom obrazovanju, komunikacija između nastavnika i roditelja je još važnija.

Nastava u učionici glavna je komponenta obrazovanja u školi i dinamična međuljudska aktivnost koju čine nastavnici i učenici. Inkluzivna učionica je osnovna i glavna karika inkluzivnog obrazovanja (Ruijs & Peetsma 2009). Izgradnja adekvatne inkluzivne učionice je ključna za djecu s posebnim obrazovnim potrebama. Pod vođstvom koncepta inkluzije, nastavnici sprovode inkluzivnu nastavu i treba da ilustruju inkluzivno obrazovanje srcem.

Inkluzivno obrazovanje nastavnicima pruža platformu za komunikaciju. Učenici s posebnim obrazovnim potrebama su često zanemareni u učionici i postaju pasivni slušaoci. Nastavnici treba aktivno da komuniciraju sa učenicima koji imaju posebne obrazovne potrebe i da formulišu ciljane nastavne strategije kako bi im omogućili da uče u inkluzivnoj učionici (Elizabeth et. al 2013).

Komunikacija između učenika i njihovog nastavnika, kao i učenika međusobno, važna je za nastavni proces. Ona je presudna za učenje, ali i za socioemocionalni razvoj učenika. Učenici s posebnim obrazovnim potrebama mogu da nailaze na izazove kada je u pitanju takva komunikacija, zbog toga što su im sposobnosti govora, sluha i razumijevanja ograničene. Postoje strategije da se djeci s posebnim obrazovnim potrebama pomogne, kako bi ostvarili što bolju komunikaciju s vršnjacima iz razreda i nastavnikom (Topping 2014).

U tradicionalnoj nastavi komunikacija je bila jednosmjerna i nedovoljno fleksibilna. U inkluzivnoj učionici komunikacija je višesmjerna, slobodna, otvorena, nenasilna i stimulativna, čime se izaziva ne samo permisivna, već i prijatna emocionalna atmosfera (Ilić 2009).

Društvene interakcije u školi pružaju višestruke mogućnosti za uspostavljanje prijateljstva. Kada su interakcije djece s posebnim obrazovnim potrebama više puta neuspješne, može doći do negativnih stavova vršnjaka i smanjene motivacije za buduće interakcije.

I djeca s posebnim obrazovnim potrebama i djeca koja se tipično razvijaju imaju koristi od inkluzivne obrazovne prakse. Za dijete s posebnim potrebama to što je članom grupe u kojoj se nalaze njegovi vršnjaci koji se razvijaju na tipičan način znači da ima one koji mogu da predstavljaju modele za vještine komunikacije i socijalne vještine koje odgovaraju uzrastu. Pojačana socijalna interakcija pomaže djeci da razvijaju prijateljstvo i pozitivne socijalne odnose, stvarajući podržavajuću socijalnu mrežu.

Istraživanja pokazuju da djeca koja se razvijaju na tipičan način vole da komuniciraju s djecom s kojom imaju nešto zajedničko i koju doživljavaju sličnom po oblačenju, sposobnostima, ponašanju i jeziku. Djeca vole djecu s kojom provode vrijeme i djecu koju vole učitelji.

Jedna od rijetkih studija koja ispituje interakciju djece sa autizmom s poznatim vršnjacima u prirodnom okruženju pokazala je da je IQ 60 kritična tačka za djecu sa autizmom koja uspostavljaju interakciju s drugom djecom, kao i veći broj poena na Vineland-Dolovoj supskali socijalizacije. Kod djece tipičnog razvoja uzrast je uticao na veću učestalost interakcija, ali kod djece sa autizmom ova povezanost nije uočena. Na veću učestalost interakcija djece tipičnog razvoja i djece sa autizmom uticali su: prisustvo vršnjaka koji se međusobno poznaju i odsustvo odrasle osobe (Milačić-Vidojević, Glumbić i Đorđević 2008).

Da bi učenici razumjeli poruku koju im nastavnici šalju, ona mora biti jasna, razgovijetna, konkretna, sadržajna i jednostavna. Dobre vještine komunikacije osiguraće svakom nastavniku da iz učenika „izvuče“ ono najbolje. Planirani i sistemski pristupi podučavanju, te vještina komunikacije, podstiču i načela pedagoške prakse koja omogućavaju njihovo podučavanje:

- uvažavati i poštovati osjećaje učenika kako bi im se pomoglo da postanu kompetentnim učesnicima u vršnjačkoj grupi, odnosno razrednoj zajednici;
- društvena, odnosno komunikaciona kompetencija kulturološki je određena;
- teškoće u socijalizaciji učenika prilika su za poduku;
- socijalno, odnosno komunikaciono ponašanje razvija se u zatvorenom krugu;
- neposredna komunikacija pojačava djelotvornost odraslih;

- važni odnosi zahtijevaju sadržajnost;
- optimalna intervencija nastavnika podstiče društvenu, odnosno komunikacionu kompetenciju;
- očekivanja odraslih oblikuju dječje karaktere;
- interakcija i komunikacija nastavnika sa učenicima model je socijalne kompetencije (Katz i McClellan 2005).

1.3. Zakonski sistem u Crnoj Gori

Uvidom u *Strategiju inkluzivnog obrazovanja*, dolazimo do saznanja da je osnovno obrazovanje neophodno, tj. obavezno za djecu uzrasta od 6 do 15 godina. Porodica u kojoj dijete odrasta dužna je da stvori adekvatne uslove u cilju pohađanja osnovnog obrazovanja djece. Osnovno obrazovanje je besplatno i sva djeca, bez obzira na razlike, imaju jednako pravo da se školuju.

Članovi 2, odnosno stavovi 6 i 7, *Opšteg zakona* tiču se djece s posebnim obrazovnim potrebama. Kada je u pitanju predškolsko vaspitanje i obrazovanje, važni članovi Zakona su 9, 11, 14, 15 i 18. Što se tiče osnovnog obrazovanja i vaspitanja, na učenike s posebnim obrazovnim potrebama odnose se sljedeći članovi: član 2, 9, 11 i 34. Članovi 2, 9 i 10 tiču se djece s posebnim obrazovnim potrebama u *Zakonu o stručnom obrazovanju*.

Svi navedeni zakoni u najboljoj mogućoj mjeri afirmišu koncept inkluzivnog obrazovanja, koji se temelji na uključivanju djece s posebnim obrazovnim potrebama u redovni vaspitnoobrazovni proces.

Uspješna iskustva sa inkluzijom u ranom djetinjstvu za djecu s posebnim obrazovnim potrebama predstavljaju temelj za integraciona iskustva koja će imati u kasnijem životu. I djeca koja nemaju posebne obrazovne potrebe imaju koristi od inkluzije. Ona razvijaju razumijevanje za izazove s kojima se suočavaju pojedinci koji imaju posebne obrazovne potrebe. Postaju osjetljivi na potrebe drugih i spremnija su da prihvate razlike, uče da svi pojedinci mogu da prebrode velike izazove i postignu uspjeh.

1.4. Pregled dosadašnjih istraživanja

U ovom dijelu rada dat je prikaz prethodnih istraživanja, koja se tiču inkluzivnog obrazovanja u vaspitnoobrazovnoj praksi.

Cerić (2020) u svom istraživanju dolazi do podataka da asistenti u nastavi nijesu u mogućnosti da na adekvatan način ispunjavaju svoju ulogu zbog nedostatka materijalnih mogućnosti, neopremljenosti škole, kao i zbog nedovoljne raznovrsnosti didaktičkih sredstava i materijala. Autor rada zaključuje da dodatan problem predstavlja nedovoljno razvijena svijest stručnjaka o navedenom problemu (Cerić 2020).

Lacey (2010) predstavlja rezultate studije o ulozi asistenta u procesu uključivanja učenika s posebnim obrazovnim potrebama u redovni vaspitnoobrazovni proces. Podaci pokazuju da asistenti u inkluzivnom obrazovanju imaju značajnu ulogu u pružanju pomoći i podrške učenicima s posebnim obrazovnim potrebama. Rezultati studije pokazuju da asistenti u nastavi pružaju veliku podršku učenicima, ali i nastavnicima. Asistenti u nastavi saraduju na adekvatan način sa učiteljima i osjećaju se cijenjenim dijelom tima (Lacey 2010).

Martin et. al (2019) sproveli su istraživanje na uzorku od 128 asistenata koji rade u inkluzivnim odjeljenjima. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da su asistenti koji su bili prilagodljivi pokazali znatno više uživanja na radnom mjestu, učešće i motivaciju. Nalazi istraživanja sugerišu da su asistenti u nastavi dobro prilagođeni na radnom mjestu i da to u velikoj mjeri utiče na proces pružanja pomoći i podrške učenicima s posebnim obrazovnim potrebama (Martin et. al 2019).

Radić-Šestić, Šešum i Karić (2020) sproveli su istraživanje da bi utvrdili kako nastavnici percipiraju sopstvenu efikasnost u inkluzivnoj praksi, i to u oblasti izvođenja nastave, u saradnji i upravljanju ponašanjem. Rezultati su pokazali da nastavnici imaju nisku samoeфикаsnost za rad u inkluzivnom obrazovanju. Oni vjeruju da su značajno kompetentniji u upravljanju ponašanjem u inkluzivnom razredu, nego u saradnji s drugim učesnicima inkluzivnog procesa ($p = 0,001$), kao i da su sposobniji da izvede nastavu u ovakvim razredima, nego da saraduju s drugim kolegama i roditeljima ($p = 0,010$) (Radić-Šestić, Šešum i Karić 2020).

Koshak (2020) u svojoj studiji govori o prednostima angažovanja asistenata u inkluzivnim odjeljenjima, kao i o značaju kooperativnog rada asistenata s nastavnicima. Autor apostrofira značaj obuke asistenata u nastavi u cilju adekvatnijeg pružanja pomoći i podrške učenicima s posebnim obrazovnim potrebama. Autor u zaključku studije govori o poslovima koje obavlja asistent u nastavi. Takođe, u zaključku se ističe da je prethodnih godina došlo do obogaćivanja stručne literature o asistentima u inkluzivnom obrazovanju (Koshak 2020).

Milenković (2020) u istraživanju dolazi do podataka da inkluzivno obrazovanje ima neutralan efekat na akademska postignuća učenika sa smetnjama u razvoju, kao i da nije utvrđeno da će učenici sa smetnjama u razvoju imati negativan uticaj na akademska postignuća svojih vršnjaka tipične populacije u odjeljenju. Učenici sa smetnjama u razvoju ne treba da prolaze kroz segregaciju već inkluziju, a uloga države i institucija je takva da otkloni barijere i omogući redovnim školama da prođu što brže kroz period tranzicije (Milenković 2020).

Kafedžić i Šušnjara (2016) u svom radu prikazuju aktivnosti koje su se sprovodile u okviru projekta „Razvoj sistema podrške u nastavnom procesu u osnovnim školama Kantona Sarajevo“. Projekat se odnosio na zapošljavanje asistenata u nastavnom procesu u osnovnim i srednjim školama, koji su pružali stručnu podršku nastavnicima i svim učenicima inkluzivnih odjeljenja. U ovaj proces uključeno je 60 nastavnika, 123 djece s posebnim obrazovnim potrebama i 1.425 djece u 58 odjeljenja. Jedan od ciljeva projekta bio je da se definiše uloga asistenta. Ovo je urađeno korišćenjem dostupne literature, dosadašnjeg iskustva rada asistenata u mentorstvu, analizom upitnika koji su popunjavali direktori škola, pedagozi i nastavnici i kroz komunikaciju s roditeljima. Istraživanje koje je promovisano nakon realizacije projekta pokazalo je pozitivne rezultate i potpunu opravdanost. To još jednom potvrđuje potrebu da se obezbijedi stalna podrška u nastavnom procesu (Kafedžić i Šušnjara 2016).

Drangić (2017) je sprovela istraživanje na uzorku od 152 pomoćnika u nastavi, koji rade u osnovnim školama na području Istarske županije. Rezultati faktorske analize pokazuju da je ulogu pomoćnika u nastavi moguće opisati kroz sedam faktorskih dimenzija: vaspitnoobrazovna uloga pomoćnika u nastavi u inkluzivnoj školi; podsticanje socioemocionalnih aktivnosti u razredu; saradnja sa svim učesnicima u inkluzivnom procesu; spremnost na dodatnu edukaciju; međusobno povjerenje; spremnost na dodatni angažman i dobrobit inkluzije za sve učenike (Drangić 2017).

Moshe & Licht (2016) su u svom istraživanju koristili upitnik i polustrukturirani intervju u cilju identifikacije percepcije učitelja o ulozi asistenta u inkluzivnom obrazovanju. Rezultati istraživanja pokazuju da učitelji uviđaju doprinos asistenata u inkluzivnom obrazovanju. Takođe, ovo istraživanje pokazuje da je osam nastavnika promijenilo svoju percepciju o ulozi asistenta nakon pohađanja obuka. Nastavnicima su obuke poslužile da se jasnije i detaljnije upoznaju sa ulogom asistenta u inkluzivnom obrazovanju (Moshe & Licht 2016).

Mićanović, Maslovarić i Novović (2012) realizovali su istraživanje s ciljem da se utvrdi da li su i u kojoj mjeri asistenti doprinijeti efikasnijem uključivanju djece RAE populacije u redovni školski sistem. Rezultati istraživanja pokazuju da asistenti doprinose lakšem uključivanju djece RAE populacije u redovni školski sistem. Autori zaključuju da bi u budućnosti trebalo da se razmišlja o izvjesnijem angažmanu asistenata u nastavi (Mićanović, Maslovarić i Novović 2012).

Bukvić (2014) je u okviru manjeg istraživanja provedenog na području Varaždinske županije dobio rezultate koji upućuju na pretežno negativne stavove osnovnoškolskih učitelja (N = 100) prema poučavanju učenika s teškoćama, a neki od učitelja koji su iskazali pozitivan stav prema inkluzivnom obrazovanju osobnog su mišljenja da ne bi prihvatili učenika s teškoćama u svoj razred da im se pruži mogućnost odabira (Bukvić 2014).

Marić-Jurišin, Klemenović i Marković (2012) sproveli su istraživanje sa ciljem da se utvrde stavovi vaspitača prema uključivanju djece sa smetnjama u razvoju u redovne vaspitne grupe. Rezultati pokazuju da vaspitači često nijesu dovoljno upoznati s načinima sprovođenja inkluzije i da ne raspolažu potrebnim kompetencijama. Ohrabruje saznanje da spremnost vaspitača za inkluziju raste ukoliko već učestvuju u inkluzivnom programu ustanove ili su imali ranije pozitivno iskustvo. Takođe, podsticajnim se pokazalo uključivanje u odgovarajuće programe stručnog usavršavanja. Vaspitači se uglavnom slažu da je uz adekvatnu stručnu pomoć inkluzivnim pristupom moguće stvoriti podsticajno socijalizacijsko okruženje za svu djecu u vrtiću, dok veći oprez iskazuju kada procjenjuju mogućnost unapređivanja bazičnih sposobnosti učenja djece sa smetnjama u razvoju. Na osnovu predstavljenog, autorke zaključuju da je neophodna pojačana senzibilizacija kadra za uvažavanje vrijednosti inkluzivnog obrazovanja (potpuno učešće, poštovanje različitosti, pravednost i poštovanje prava), kao i dodatno osposobljavanje za primjenu individualizovanog pristupa koji ide u susret različitim potrebama

sve djece u grupi. Inkluzija nije obaveza, već pravo svakog pojedinca da se razvija u skladu sa svojim potencijalima i učestvuje u društvenom životu zajednice (Marić-Jurišin, Klemenović, Marković 2012).

Ljubić i Kiš-Glavaš (2003) ispitivale su stavove osnovnoškolskih učitelja (N = 261) i srednjoškolskih nastavnika (N = 232) s područja Grada Zagreba, Zagrebačke, Koprivničko-križevačke i Međimurske županije prema vaspitnoobrazovnom uključivanju primjenom „Upitnika mišljenja o integraciji“ i dobile, generalno, pozitivne stavove, ali s razlikama između ove dvije grupe ispitanika. Nastavnici srednjih škola postigli su viši ukupni rezultat na upitniku, smatraju se spremnijima za rad s ovim učenicima, u većoj mjeri uočavaju pozitivne učinke uključivanja na socijalizaciju, ne smatraju učenike s teškoćama smetnjom u razredu, te su im primjereni svi oblici školovanja učenika s teškoćama u redovnim školama. Autorice pozitivnije stavove nastavnika srednjih škola povezuju s manjkom praktičnog iskustva rada s učenicima s teškoćama, te vrstom i težinom teškoća učenika koje poučavaju. S druge strane, osnovnoškolski učitelji smatraju da je školu moguće pripremiti za rad s učenicima s teškoćama, ne smatraju da učenici s teškoćama loše djeluju na ostale učenike u razredu, te naglašavaju važnost stručne podrške edukacijskih rehabilitatora (Ljubić i Kiš-Glavaš 2003).

Karić, Mihić i Korda (2014) istraživali su stavove nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju na uzorku od 60 nastavnika, starosti od 29 do 59 godina. Korišćeni su upitnici sociodemografskih podataka i upitnik *Stavovi nastavnika prema inkluziji*. Rezultati su pokazali da ne postoje razlike u stavovima između dvije grupe nastavnika. Stariji nastavnici su pokazali pozitivnije stavove prema uključivanju, posebno oni koji predaju redovnu nastavu. Rezultati su interpretirani u kontekstu dosadašnjih saznanja i date su smjernice za dalji istraživački rad (Karić, Mihić i Korda 2014).

Dimitrova-Radojičić i Čičevska-Jovanova (2013) sprovele su istraživanje s ciljem da utvrde kakvi su stavovi nastavnika razredne i predmetne nastave u 25 redovnih osnovnih škola prema uključivanju učenika s posebnim obrazovnim potrebama u redovni vaspitnoobrazovni proces. Rezultati istraživanja pokazuju da veliki broj učenika s posebnim obrazovnim potrebama u redovnim školama nema adekvatnu dokumentaciju, nalaz i mišljenje, i da nastavnici deklarativno prihvataju inkluzivno obrazovanje u svojim školama, ali ne i u svom razredu (Dimitrova-Radojičić i Čičevska-Jovanova 2013).

U Varaždinskoj županiji Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak (2016) kvalitativnom su metodologijom istraživale stavove učitelja (N = 39) o inkluziji metodom intervjua. Za razliku od prethodnog istraživanja, učitelji, učesnici ovog istraživanja, u svojim su iskazima dali načelnu potporu procesu inkluzije, smatrajući je pozitivnom i dobrom ne samo za učenike s teškoćama, već i za njihove vršnjake (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak 2016).

2. ASISTENT U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU

Posljednjih godina Crna Gora naporno radi na unapređenju inkluzivnog obrazovanja. Svrshodno i smisleno sprovođenje inkluzije zavisi od mnogih varijabli i zahtijeva sveobuhvatnu saradnju između nastavnika, ostalih zaposlenih u školi, porodice, direktora, predstavnika nevladinih neprofitnih organizacija i državnih organa. Asistenti u nastavi su glavne figure širokog spektra direktnih aktera u obrazovanju, koji mogu uticati na uspjeh ili neuspjeh inkluzivnog obrazovanja. Ostaje činjenica da je učešće asistenata u obrazovnom procesu učenika s posebnim obrazovnim potrebama jedan od ključnih elemenata inkluzivnog obrazovanja (Tepla 2015).

Pregledom literature istražuje se pitanje rada asistenata nastavnika sa učenicima s posebnim obrazovnim potrebama. U procesu pregleda literature postavljamo sljedeća istraživačka pitanja: *Koji je poželjan nivo obrazovanja asistenta? Koji su drugi kvalifikacioni preduslovi, sposobnosti, vještine i karakterne osobine važne za asistente? Koji su rizici povezani sa nepravilnim uključivanjem asistenata u proces nastave? Kakav je kvalitet i intenzitet saradnje između nastavnika i asistenta?*

Da bismo dobili odgovore na postavljena pitanja, konsultovali smo stručnu literaturu. U komparativnoj studiji, koju su realizovali Giangreco i Doile (2007), analizirano je 20 istraživačkih studija i srodnih specijalizovanih radova iz Engleske, Italije, Australije, Švedske i SAD. Usporedna analiza upućuje na konstataciju da je nivo kvalifikacija asistenata prilično nedosljedan i da većina asistenata ne posjeduje visoko obrazovanje, odnosno diplomu fakulteta. Nastavnici asistente dobijaju bez prethodnog iskustva u oblasti obrazovanja ili specijalnog obrazovanja, a obično nemaju bilo kakvu obuku i nadzor tokom svog zaposlenja. Autori takođe skreću pažnju na neslaganja u razvoju uloga asistenata i konstituisanje njihovih uloga u skladu sa potrebama učenika.

Prema Giangrecovoj studiji (2010), koja poredi učešće asistenata u Sjedinjenim Državama i Engleskoj, obrazovanje asistenata je često na neodgovarajućem nivou, a asistenti preuzimaju i zadatke za koje nemaju odgovarajuće obrazovanje. Viši stepen obrazovanja nema uvijek prednost u radu asistenta. U slučaju britanskih asistenata, problemi često nastaju zbog

njihovih nižih profesionalnih kvalifikacija, a samim tim nižeg, podređenog položaja u okviru pedagoškog kadra.

Pitanje obrazovanja asistenata razmatrano je u nekoliko čeških istraživačkih studija fokusiranih na rad asistenata. Istraživanje Drotarova (2006) odnosi se na prevlast asistenta bez visokog obrazovanja u radu s djecom s posebnim obrazovnim potrebama. U školskoj godini 2005/2006, više od 50% od 240 zaposlenih asistenata-nastavnika imalo je osnovno ili srednje obrazovanje, manje od jedne trećine asistenata ima srednju stručnu spremu sa maturom, a samo 2,5% bili su diplomci.

Pored stečenog nivoa obrazovanja, za radno mjesto asistenta u nastavi neophodni su i drugi kvalifikacioni preduslovi, vještine i sposobnosti. Ove preduslove navode Grum i Rouz (2005). U istraživanju su učestvovala 94 škole sa učenicima sa socijalnim, emocionalnim i teškoćama u ponašanju. Škole u procesu izbora kandidata za radno mjesto asistenta ističu nekoliko ličnih kvaliteta: sposobnost za timski rad, volja za učenje, prilagodljivost, tolerancija i osjećaj za pravdu, sposobnost vaspitanja, sposobnost slušanja, razumijevanje i svijest o potrebama učenika.

Za istraživanje kvalifikacionih preduslova za zvanje asistenta Drotarova (2006) je koristila anketu. Dobijeni rezultati pokazuju da je uključen pozitivan odnos prema djeci, zatim empatija, komunikativnost i strpljenje među najvažnijim osobinama i sposobnostima asistenta u radu s djecom s posebnim obrazovnim potrebama. Empatiju, strpljenje i spremnost da pomognu asistenti smatraju važnijim od svojih pretpostavljenih. Pomoćnici, nastavnici i direktori ističu tri kvaliteta – poštenje, ljubaznost i poznavanje specifičnosti posla. S pozicije direktora, više se naglašava odgovornost, spremnost da se uči i dalje. S pozicije nastavnika naglašena je dosljednost i kreativnost.

Na osnovu iskustva sa učenicima koji imaju posebne obrazovne potrebe, Uzlova (2010) je precizirala preferirane lične kvalitete asistenata. Prema njenim konačnim rezultatima, radni učinak asistenta pretpostavlja složene lične dispozicije. Asistent treba da ima motivisanu i uravnoteženu ličnost, s pozitivnim i otvorenim stavom. Glavne karakteristike su komunikativnost, kreativnost, fleksibilnost, sposobnost za rad u timu, pouzdanost, strpljenje, ljubaznost, empatija, dosljednost i odgovornost.

Nemec, Šimačkova-Laurenčikova i Hajkova (2014) sproveli su istraživanje tokom školske 2012/2013. godine u 25 redovnih osnovnih škola. Autori su pokušali da stvore što sveobuhvatniji pogled na željene kvalitete, sposobnosti i vještine asistenata, pa su ispitivali ne samo asistente, već i nastavnike-saradnike, direktore ili predstavnike direktora i, na kraju, ali ne i najmanje važno, učenike s posebnim obrazovnim potrebama s kojima asistenti rade. Rezultati pokazuju da je najvažniji kriterijum za zvanje asistenta prijateljski pristup učenicima. Ostale potrebne vještine i sposobnosti asistenata su obrazovanje, znanje, empatija, razumijevanje potreba učenika i strpljenje za napredak učenika.

U poređenju s nastavnicima, asistenti češće pomažu učenicima, odgovaraju umjesto učenika, a manje pružaju pomoć koja je zaista potrebna. Asistenti se više fokusiraju na postizanje akademskih postignuća nego na ostale važne vaspitne segmente.

Kvalitet i intenzitet saradnje asistenta i nastavnika veoma su različiti. Razlike zavise od prethodne pripreme za zajedničku saradnju, vremena utrošenog na zajedničku pripremu za nastavu kao i od komunikacijskih kompetencija između asistenata i nastavnika. Autori Giangreco i Doile (2007) ukazuju na različite reakcije nastavnika na prisustvo asistenta času. Neki nastavnici pozdravljaju asistenta i cijene prisustvo na času, međutim, s druge strane, neki nastavnici imaju problem s prihvatanjem drugog pedagoškog radnika u razredu. Webster et al. (2010) pominju brojne praznine povezane s prisustvom asistenta-nastavnika u razredu. Prema istraživačkoj studiji u Velikoj Britaniji, 65% uključenih nastavnika koji rade u učionici sa asistentom nikada nije zajedno sa asistentom planiralo čas. Autori su izjavili da tri četvrtine nastavnika nije imalo vremena za zajedničku pripremu sa svojim asistentima. To nije značilo da se asistenti i nastavnici nijesu pripremili za nastavni proces i uopšte nijesu komunicirali zajedno, već su se priprema i komunikacija često odvijali van škole. Pomenuta studija takođe odražava podjelu radnih obaveza za asistente na neposrednu pedagošku djelatnost i indirektnu pedagošku djelatnost. Neposredna pedagoška djelatnost obuhvata i rad sa učenicima, na primjer, podrška u obradi vaspitnoobrazovnih zadataka, individualna i grupna nastava. Indirektna pedagoška djelatnost je administrativni rad posebno.

Faktori koji utiču na kvalitet saradnje asistenta i vaspitača nijesu samo vrijeme za zajedničku pripremu, već i učešće asistenata-nastavnika na sastancima pedagoškog osoblja.

2.1. Zakonski okviri uključivanja i razlozi za uključivanje asistenata

Djeca s posebnim obrazovnim potrebama dobijaju tehničku pomoć i podršku asistenta. U zakonu je nedvosmisleno ukazano na uslove, kao i oblik pružanja pomoći i podrške. Prema definisanom individualnom razvojno-obrazovnom planu, određuje se asistent koji pomaže učeniku s posebnim obrazovnim potrebama, uz kontinuiranu saradnju s nastavnikom i pedagoško-psihološkom službom određene vaspitnoobrazovne ustanove. Neophodno je da asistent u nastavi ima najmanje srednju stručnu spremu. Vaspitnoobrazovna ustanova sklapa ugovor sa asistentom na određeno vrijeme, odnosno do kraja školske godine. Realizovan je monitoring pružanja pomoći i podrške asistenata učenicima s posebnim obrazovnim potrebama (*Strategija inkluzivnog obrazovanja, 2019–2025*).

Kao što je navedeno u izjavi iz Salamanke, inkluzivna škola mora da prepozna i odgovori na različite potrebe svojih učenika, osiguravajući svima kvalitetno obrazovanje kroz odgovarajuće nastavne planove i programe, organizacione aranžmane, strategije podučavanja, korišćenje resursa i partnerstva sa njihovim zajednicama (UNESCO 1994: 11–12). Zbog nedostatka sredstava, mnoge škole nijesu spremne da ispune ove uslove. Konkretno, nedostatak kadrovskih resursa (tj. nastavnika specijalnog obrazovanja) i, potencijalno, povezano preopterećenje redovnih nastavnika, ponekad su povezani sa negativnim stavovima prema inkluziji (Lubeck 2018). Ovo podstiče mnoge škole da zapošljavaju asistente za učenje i podršku.

Kako su kreatori obrazovne politike širom svijeta nastojali da poboljšaju odredbe koje su dostupne djeci sa smetnjama u razvoju i teškoćama u učenju, mnogi su usvojili modele koji zagovaraju korišćenje paraprofesionalne podrške u školama. Različito identifikovani – kao pomoćnici u nastavi, asistenti nastavnika, pomoćnici za podršku učenju, pomoćnici u učionici, paraprofesionalci, pomoćnici nastavnika, paraedukatori ili asistenti – ovi pojedinci raspoređeni su da rade pod upravom nastavnika kako bi se osiguralo da učenici mogu da pristupe učenju i drugim aktivnostima u školi (Giangreco, Doile i Suter 2014).

2.2. Uloge asistenta u inkluzivnom obrazovanju

Dok mnogi nastavnici naglašavaju vrijednost uloge asistenta u osposobljavanju učenika sa smetnjama u razvoju u redovnim učionicama (Moran & Abbot 2002), dokazi zasnovani na istraživanju ukazuju da postoje brojne nejasnoće kada je u pitanju uloga asistenta.

Mogućnost da neadekvatna priprema asistenta može potkopati inkluzivnost u obrazovanju raspravljali su Šarma i Salend (2016). Ovi istraživači su pregledali studije iz jedanaest zemalja u kojima je paraprofesionalna podrška bila uobičajena podrška učenicima sa invaliditetom ili posebnim obrazovnim potrebama u redovnim učionicama. Oni su ustanovili da su asistenti usmjereni na pružanje lične njege, kao i pedagoških intervencija, koje su orijentisane na rješavanje poteškoća u učenju i usavršavanje akademskih ishoda. U nekim slučajevima viđeno je da donose odluke o nastavnim planovima i programima bez konsultovanja nastavnika, proces za koji su istraživači vjerovali da bi mogao da bude štetan za uključivanje učenika u efikasno učenje.

Asistenti u nastavi mogu imati važnu ulogu u pružanju pomoći i podrške učenicima s posebnim obrazovnim potrebama. Efikasna podrška u velikoj mjeri zavisi od dobrih odnosa i komunikacije između svih uključenih strana.

Uloge i odgovornosti asistenta značajno se razlikuju i unutar škola i različite uprave. Butt (2018) sugerise da je stavljen veći naglasak nakon uključivanja, uloga asistenta u nastavi u australijskim školama je napredovala od pomoćnika u učionici uključenog u zadatke kao što su priprema materijala, nadgledanje nenastavnih i društvenih aktivnosti, organizovanje i održavanje učionice, kreiranje učionice i fotokopiranje, na jedan od vidova pružanja podrške učenju u učionicama, odnosno da omogući učenicima sa invaliditetom i posebnim obrazovnim potrebama pristup učenju.

Uslovi rada za asistente koji rade sa učenicima sa invaliditetom ili posebnim obrazovnim potrebama zavise od vrijednosti pridate njihovoj ulozi. Za razliku od nastavnika, mnogi asistenti u nastavi su malo dostupni u pogledu profesionalnog statusa, zato što imaju tendenciju da uđu u školu sa ograničenim iskustvom ili kvalifikacijama.

U nekim slučajevima komunikacija između nastavnika i asistenta ograničena je na kratke razmjene između časova (Sharples, Webster & Blatchford 2016) i u takvim situacijama je efektivnost uloge umanjena. Međutim, postoje primjeri da je pomoćno osoblje uključeno u zajedničko planiranje intervencije sa nastavnicima kroz redovne sastanke i razmjenu informacija i u takvim situacijama samopoštovanje ovih kolega je podignuto i oni se osjećaju cijenjenima u svom poslu (Pearce 2009). Efikasna komunikacija između nastavnika i asistenta može biti važan faktor u razvijanju vještina asistenta u nastavi.

2.3. Asistent kao pomoć i podrška učenicima s posebnim obrazovnim potrebama

Pomoć i podrška asistenta u nastavi ogleda se u sljedećem:

- pružanje pomoći nastavniku u pripremi materijala za rad;
- pružanje pomoći učeniku da usvoji akademske vještine kao što su čitanje, pisanje, matematika, društvene nauke, jezičke umjetnosti i nauke;
- praćenje učenika na velikom odmoru;
- pružanje pomoći učeniku u procesu razvijanja samostalnosti prilikom obavljanja praktičnih aktivnosti;
- usklađivanje nastavnih sadržaja s ciljevima koji su definisani IROP-om;
- saradnja s roditeljima učenika i pružanje pravovremenih i detaljnih informacija;
- saradnja sa stručnim timom.

Asistenti u nastavi realizuju individualni rad sa učenicima s posebnim obrazovnim potrebama, pružaju im pomoć u usvajanju nastavnog gradiva i stvaraju uslove za socijalnu interakciju s vršnjacima iz razreda (Greenspan i Wieder 2003). Asistent u nastavi pomaže učitelju i stručnim saradnicima u izradi IROP-a, realizuje aktivnosti sa učenikom i pruža povratne informacije o učeniku. Takođe, pruža pomoć učeniku s posebnim obrazovnim potrebama, učitelju, ali i cijelom razredu u određenoj situaciji. On predstavlja jedan od bitnih preduslova kvalitetnog vaspitanja i obrazovanja učenika s posebnim obrazovnim potrebama.

Efikasan rad asistenta može podržati razvoj inkluzivnog obrazovanja. Nastavnici se često osjećaju sigurnije u obraćanju kada ih podržava dodatno osoblje. Asistent u nastavi razvija dobre odnose s pojedinačnim učenicima i fokusira se na njihovu dobrobit i obrazovne potrebe.

Ekonomska ograničenja smanjuju mogućnost za razvoj uloga asistenta u nekim zemljama. Imenovanje asistenta za podršku zahtijeva finansiranje i ekonomsku održivost na nivoima koji trenutno nijesu mogući ni u jednoj, osim u ekonomski najrazvijenijim zemljama. Ekonomski izazovi su takvi da većina obrazovnih sistema, unutar manje naprednih privreda, nije bila u stanju da obezbijedi asistente. Volonteri za podršku učenicima s posebnim obrazovnim potrebama uobičajeni su širom svijeta.

Ideja da će obezbjeđivanje asistenta povećati mogućnosti za uključivanje, uprošćena je. Istraživanja iz zemalja u kojima su uloge paraprofesionalne podrške bile duge ukazuju da osim ako uloge i odgovornosti ovih pojedinaca nijesu jasno definisani, mogu povećati zavisnost učenika sa smetnjama u razvoju i odvratiti pažnju od nastavnika koji prezentuje nastavne sadržaje učenicima koji se razvijaju na tipičan način.

Nedostatak jasne diferencijacije uloga u nekim slučajevima omogućio je nastavnicima da odustanu od nekih svojih obaveza prema asistentima u nastavi. Asistenti u nastavi često razvijaju značajnu stručnost i znanje o učenicima s kojima rade, posebno kada su dodijeljeni pojedincima sa specifičnim potrebama, kao što su poremećaji iz spektra autizma. Važno je shvatiti da ova iskustva ne ispunjavaju uslove da preuzmu ulogu nastavnika i da obezbijede da svi učenici u inkluzivnim školama, bez obzira na potrebu ili sposobnost, zahtijevaju pristup kvalifikovanim i dobro kvalifikovanim nastavnicima.

2.4. Stručno usavršavanje asistenata

Ideja permanentnog obrazovanja i stručnog usavršavanja asistenata prihvaćena je u cijelom svijetu kao uslov efikasnije organizacije rada sa učenicom koji ima posebne obrazovne potrebe. Pod permanentnim stručnim usavršavanjem podrazumijeva se stalno osvježavanje, proširivanje ili produbljivanje znanja koje započinje udruživanjem rada asistenta i traje čitav radni vijek.

Efikasnost stručnog usavršavanja uslovljena je brojnim i međusobno povezanim faktorima. Mjere koje se preduzimaju u cilju unapređivanja stručnog usavršavanja asistenata podrazumijevaju, prije svega, utvrđivanje i analizu relevantnih činilaca koji determinišu ovaj vid djelatnosti vaspitnoobrazovnih organizacija i asistenata. Kao što je poznato, samo na bazi identifikovanja činilaca koji determinišu uspješnost stručnog usavršavanja asistenata, moguća je valjana organizacija, planiranje, odnosno izbor savremene obrazovne tehnologije koja doprinosi efikasnijoj organizaciji prakse stručnog usavršavanja asistenata (Karanac i saradnici 2012).

U našoj stručnoj literaturi ističu se brojni faktori koji utiču na uspješnost obrazovanja odraslih, a time i stručnog usavršavanja nastavnika. Zavisno od kriterijuma, grupišu se na spoljašnje i unutrašnje, subjektivne (psiho-fizičke sposobnosti, motivacija, osobine ličnosti, stavovi prema obrazovanju, osposobljenost za samoobrazovanje i drugo) i objektivne faktore uže i šire društvene, radne i porodične sredine (razvijenost i nivo primjene obrazovne tehnologije, usaglašenost programskih sadržaja potrebama i slično).

Istina, potrebno je istaći da navedeni faktori u većini slučajeva ne djeluju pojedinačno i izolovano jedan od drugog, nego naprotiv, uticaj jednog ili grupe faktora sadržan je u znatnom stepenu i sadejstvu s drugim grupama faktora. Dakle, postoji međuzavisnost i uslovljenost u pogledu uticaja navedenih faktora na ukupan razvoj ličnosti odraslih, a time i njegova uspješnost u procesu obrazovanja i stručnog usavršavanja (Karanac i saradnici 2012).

Među pomenutim faktorima poseban značaj i funkciju imaju činioci koji su vezani za ličnost odraslog čovjeka, kao što su: zdravstveno stanje, osobine i sklop ličnosti, motivacija, iskustvo, karakter i položaj odraslog čovjeka u vaspitnoobrazovnom procesu i slično.

Pored određenih psiho-fizičkih i osobina ličnosti, u andragoško-psihološkoj literaturi posebno se ističe motivacija kao jedno od ključnih i centralnih pitanja teorije i uspješnije prakse učenja i obrazovanja odraslih. Glavna prepreka učenju odraslih nije u slabljenju njihovih mentalnih i fizičkih sposobnosti, nego upravo u pomanjkanju motivacije. Iz toga proizilazi da bi osnovni smisao motivacije bio u buđenju i razvijanju potreba i interesa za stručnim usavršavanjem, na jednoj, kao i neprekidnom intenziviranju aktivnosti asistenta u procesu usavršavanja u cilju podizanja njegove efikasnosti, na drugoj strani.

Polazeći od toga da motivacija predstavlja jedan od bitnih faktora učenja uopšte, pa time i stručnog usavršavanja asistenata, ukazuje se na potrebu šireg poznavanja i analize prirode i strukture procesa motivacije za stručnim usavršavanjem asistenata, odnosno utvrđivanje pokretačkih snaga, sila koje usmjeravaju i intenziviraju aktivnosti asistenta u procesu stručnog usavršavanja. Pored pozitivnih, potrebno je utvrđivanje činilaca koji negativno djeluju na participaciju i stepen aktivnosti asistenta u procesu usavršavanja u cilju njihovog predupređenja ili otklanjanja.

3. SARADNJA ASISTENATA SA UČITELJIMA I STRUČNJACIMA U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU

Uspostavljajući komunikaciju s drugima, čovjek prenosi svoja znanja, iskustva i osjećaje u vidu informacije, ali istovremeno usvaja i nova saznanja od druge strane s kojom komunicira. Većina nas je svjesna da sve poslove ne možemo sami odrađivati, naročito zbog nedovoljne fizičke snage. Pozitivnim iskustvima i napredovanju učitelja i asistenata, kao i ostalih timova, doprinio je timski rad. Svaki posao dobija neku drugu, pozitivniju dimenziju uz samopoštovanje, međusobno uvažavanje i dobru saradnju.

Nedostatak timskog rada učitelja i asistenta na bilo kojem nivou ograničava, prije svega, loša organizacija, organizacija koja za sobom nema nikakvog efekta. Zato je potrebno dobro osmisliti, procijeniti, organizovati timski rad, kako bi on vodio ka uspjehu i imao efekta u tom radu. Potrebno je biti dobar organizator kako bi se uvidjele razlike u samom sprovođenju ovakvog vida saradnje; suprotno – bio bi bezvrijedan, ne bi bilo nikakvog efekta i samim tim takav vid rada ne bi bio uspješan.

Treba težiti oblikovanju svijesti čovjeka o timskom radu, od najmlađih dana uvoditi ovakav način rada, gdje će se u timu raditi, razmišljati, uz pomoć drugih iskustava učiti i zajednički napredovati. Poteškoće timskog rada učitelja i asistenta može prouzrokovati nedostatak materijala za rad, sredstava za dobavljanje materijala, manjak vremena i prostora za rad. Uspjeh timskog rada je u dobroj organizaciji, pa i želji za uspjehom učitelja i asistenta. Ovakav rad se zasad smatra najproduktivnijim oblikom rada. Mnogi autori ističu da uspjeh leži jedino u timskom radu. Glavna poteškoća učitelja i asistenta može biti loša koordinacija, sukob interesa i ciljeva vaspitača ili učitelja, kao i loša komunikacija. Sve ove nedostatke je moguće riješiti uz razumijevanje osoba koje se nalaze u timu.

3.1. Značaj saradnje učitelja i asistenta u inkluzivnom obrazovanju

Primjećujemo u većini slučajeva da se pojedinci teško mogu uklopiti u timski rad, što zbog samih članova tima, što zbog različitih ideja i ciljeva. Međutim, mnoge su prednosti

uvođenja ovakvog oblika rada. Tim može u kratkom roku unaprijediti rad, što je posljedica dobre informisanosti među timom i zainteresovanosti. Većina autora slično definiše timski rad. Živko Kulić navodi: „...pod timom se podrazumijeva poseban oblik formalne organizacije zajedničkog rada manjeg ili većeg broja ljudi, koje povezuju postavljeni zadaci i ciljevi, planirani poslovi i isti, ili približno isti, motivi i interesi“ (Kulić 2002: 157). Američki inženjer Taylor 1911. godine prvi pokušava da racionalizuje ljudski rad, da bi se postigao što bolji efekat u radu u kratkom vremenskom roku. Njegova ideja bila je da se boljom organizacijom može povećati i postići uspješan rad. Taylor smatra da ljudi treba da budu dio organizacije i njih treba podsticati i motivisati da bi bili što bolji i korisniji organizaciji (Rot 1983). Smatra se da je tim posebna organizacija manjeg ili većeg broja ljudi koji zajedno rade jer ih povezuju zajedničke obaveze, zadaci i ciljevi, kao i zajednički, isti, ili približno isti interes (Vasić 2004). Neki autori smatraju da je tim formalno osnovan kao organizacija zajedničkog rada ljudi koje povezuju rad, cilj i interes (Petković, Janićijević i Bogićević 2009). Tokom istraživanja manjih grupa utvrđeno je da je grupa najefikasnija kada ima manje članova. Postoje mali timovi od dva do četiri člana i veliki timovi od dvanaest i više članova.

Dobra komunikacija je osnova za dobar i kvalitetan rad timskog rada između učitelja i asistenta. Kako bi komunikacija bila dobra, potrebno je ovladavati osnovnim vještinama komuniciranja. U interesu učitelja i asistenta je da u početku, ali i u toku rada, organizuju dnevne sastanke na kojima bi planirali dnevne obaveze. To je veoma bitno jer na taj način bi se učitelji i asistenti međusobno bolje upoznavali, različitosti bi se umanjivale, a rad unapređivao.

Timski rad bez komunikacije ne može da funkcioniše. Ona se može definisati kao početak osnivanja uspješnog tima, a zatim kvalitetnog prenošenja informacija radi ostvarivanja timskog cilja. Nedostatak i poteškoća u planiranju nastave takođe može biti komunikacija između učitelja i asistenta. Ukoliko komunikacija nije dobra između učitelja i asistenta, nastava se ne može planirati uspješno. Poteškoću, nervozu između učitelja i asistenta može izazvati nedostatak materijala i vremena za rad. Veoma je bitno da učitelji i asistenti pristupe planiranju nastave smireno i uz dogovor oba člana tima. Često poteškoću može izazvati strah od nepostizanja ciljeva. Ukoliko asistent ili učitelj nije spreman za planiranje iz straha od neuspjeha, to može dodatno otežati timski rad vaspitača i učitelja. Takođe, poteškoću može izazvati i

autoritet. Ukoliko jedan od članova tima želi nadvisiti drugog člana tima, u tom slučaju dolazi do razdora i neuspjeha.

3.2. Prepreke za uspješnu saradnju između asistenta i učitelja

Timski rad se može formirati u skoro svim slučajevima. Timski rad asistenta i učitelja je neizbježan jer je teže planirati samostalno, a da pritom bude uspješno. Zajedno, u timu, lakše dolaze do cilja u planiranju nastave nego da to rade pojedinačno. Ovakav oblik rada nastao je u cilju boljeg i efikasnijeg rada. Međutim, postoje i poteškoće u timskom radu asistenta i učitelja. Jedna od poteškoća jeste upravo neslaganje između asistenta i učitelja. Više različitih ideja najčešće znači i više rješenja problema. Raznovrsnost i različitost timskog rada između asistenta i učitelja preduslov su za lijep i kreativan rad, koji dovodi do optimalnog rješenja i do postizanja cilja. Međusobno poštovanje i uvažavanje različitog mišljenja u timskom radu između asistenta i učitelja dovodi do efikasnijeg rada. Što više različitih, autentičnih i konstruktivnih mišljenja, veće su i šanse da se iz njih izvuče ono najbolje i najkorisnije za organizaciju. Međutim, razlike mogu dovesti i do problema u samom timskom radu asistenta i učitelja. Pojava problema ne treba uvijek da se smatra nečim lošim, što može da šteti daljem timskom radu asistenta i učitelja.

Razlozi zbog kojih nastaju problemi u radu asistenta i učitelja mogu biti:

- neadekvatna komunikacija između asistenta i učitelja;
- netrpeljivost između asistenta i učitelja;
- nepoštovanje utvrđenih pravila rada i ponašanja u timu između asistenta i učitelja;
- nedostatak saradnje i razumijevanja između asistenta i učitelja;
- različiti ciljevi i načini rada asistenta i učitelja;
- neispunjavanje svojih ciljeva;
- nedovoljna ambicija asistenta/učitelja;
- kulturni, vjerski, rasni, politički i drugi razlozi (Vasić 2004).

U većini slučajeva se može primijetiti da se pojedinci teško uklapaju u timski koncept rada, teško prihvataju drugačija mišljenja. Otežan proces integracije može proizilaziti iz prirode pojedinca ili iz ponašanja tima. U realizaciji nastave veoma je bitan timski rad asistenta i učitelja.

Ukoliko nema timskog rada asistenta i učitelja, ovakav oblik rada postaje bezvrijedan i nastaju poteškoće prilikom realizacije. Timski rad asistenta i učitelja predstavlja uzajamno shvatanje pozitivnih i negativnih strana, kao i međusobno dopunjavanje. Jedan od uspjeha timskog rada asistenta i učitelja bio bi da su obje osobe svjesne zajedništva, kako bi rad bio bolji i efikasniji. Takođe, jedna od poteškoća timskog rada u realizaciji nastave može biti i samo ponižavanje između asistenta i učitelja, stvaranje kompleksa od strane asistenta ili učitelja, sebičnost u kolegijalnosti (vezano za podjelu materijala, samog rada).

4. SARADNJA ASISTENTA SA RODITELJIMA

Komunikacija asistenta i učitelja sa roditeljima od velikog je značaja. Temelji efikasnog odnosa su: poštovanje, stav u kome nema osuđivanja i saosjećanje. Da bi komunikacija u inkluzivnom obrazovanju bila uspješna, nastavnici treba da porade na vještinama komunikacije, upotrebljavajući sljedeće tehnike:

- aktivno slušanje;
- postavljanje pitanja;
- reflektovanje i objašnjavanje;
- redefinisane (Daniels& Staford 200).

Veoma je korisno da roditelji koji imaju dijete s posebnim obrazovnim potrebama kontaktiraju s porodicama koje takođe imaju takvo dijete. Stvaranje roditeljskih grupa predstavlja veliku podršku pojedincima koji nijesu u stanju da se sami izbore. Na sastancima tih udruženja svakodnevno će se pojavljivati nove informacije i rješenja. Međusobna emocionalna podrška važan je razlog osnivanja takvih grupa. Uz aktivno učešće i vaspitača, rezultati će biti vidljivi, na obostrano zadovoljstvo.

Važno je da nastavnici sprovode pravovremenu komunikaciju s djecom s posebnim obrazovnim potrebama. Što se tiče komunikacije s roditeljima djece s posebnim obrazovnim potrebama, važno je da nastavnici poštuju roditelje i da aktivno afirmišu uticaj roditelja na djecu u procesu učenja. To može u potpunosti dati roditeljima samopouzdanje u obrazovanju djece s posebnim obrazovnim potrebama i postaviti čvrstu osnovu za učestvovanje u procesu učenja, što pogoduje uspostavljanju inkluzivne učionice (Evans & Weiss 2014).

Kao što je poznato, uzajamno poštovanje premisa je komunikacije. Stoga nastavnici moraju pokazati poštovanje prema roditeljima i obratiti pažnju na formulacije i govor tijela, kako bi izbjegli nesporazum. Na ovaj način nastavnici i roditelji djece s posebnim obrazovnim potrebama mogu postepeno uspostaviti povjerenje, što znači da je uspješna interakcija već napola obavljena. Veoma je važno afirmisati pozitivnu ulogu roditelja u učenju djece s posebnim obrazovnim potrebama.

Asistenti i učitelji treba da razrade specifičnosti sposobnosti učenja djece s posebnim obrazovnim potrebama i da detaljno objasne roditeljima poteškoće s kojima se djeca mogu susresti. Na primjer, djeca s posebnim obrazovnim potrebama, obično, imaju poteškoća da se koncentrišu i pate od lošeg pamćenja. Roditelji treba da budu tolerantni i strpljivi dok ih vaspitavaju. Tako roditelji mogu bolje da razumiju svoju djecu, što je preduslov da roditelji efikasno učestvuju u školskom obrazovanju djece.

Istraživanja pokazuju da je razumijevanje roditelja za svoju djecu odlučujući faktor za njih da sprovedu inicijative za uključivanje roditelja (Whitburn 2013). Nastavnici treba da koriste različite uspješne slučajeve kako bi ilustrovali činjenicu da učešće roditelja ima veliki pozitivan efekat na školsko ponašanje i rad djece, što je korisno za uspostavljanje inkluzivne učionice.

Nije dovoljno da djeca s posebnim obrazovnim potrebama odrastaju zdravo, samo pod vođstvom škole ili porodice. Nastavnici ne mogu da posmatraju situaciju svojih učenika kod kuće, dok roditelji ne znaju kako njihova djeca rade u školi. Zajedničkim naporom obje strane inkluzivno obrazovanje biće ciljano i dosljedno.

U cilju obezbjeđivanja adekvatnog obrazovnog okruženja za djecu s posebnim obrazovnim potrebama, nastavnici i roditelji moraju često da komuniciraju i sarađuju jedni s drugima, kako bi stvorili dobar odnos.

II. METODOLOŠKI DIO RADA

1.1. Problem i predmet istraživanja

Uloga asistenta u nastavi kao oblika pomoći i podrške učenicima s posebnim obrazovnim potrebama nije dovoljno istražena. Posebno nije istraženo kako učitelji percipiraju asistente u inkluzivnom obrazovanju.

Smatramo da ovo istraživanje ima svoj naučni i didaktički doprinos. U radu istražujemo kako učitelji percipiraju ulogu asistenta u inkluzivnom obrazovanju. Sasvim je izvjesno da će nam dobijeni rezultati pokazati kakva je uloga asistenta u nastavi u radu sa učenicima s posebnim obrazovnim potrebama.

Problem istraživanja predstavlja analiza percepcije učitelja o ulozi asistenta u inkluzivnom obrazovanju.

Predmet istraživanja predstavlja percepcija učitelja o ulozi asistenta u inkluzivnom obrazovanju.

1.2. Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja: utvrditi kako učitelji percipiraju ulogu asistenta u inkluzivnom obrazovanju. Iz ovako postavljenog cilja proističu sljedeći istraživački zadaci:

- Utvrditi da li, prema percepciji učitelja, rad asistenta pozitivno utiče na poboljšanje socijalnih vještina kod učenika s posebnim obrazovnim potrebama.
- Utvrditi da li, prema percepciji učitelja, asistent u nastavi doprinosi lakšem usvajanju gradiva od strane učenika s posebnim obrazovnim potrebama.
- Utvrditi da li su, prema percepciji učitelja, asistenti uključeni u kreiranje nastavnih ciljeva za rad sa učenicima s posebnim obrazovnim potrebama.
- Utvrditi da li je, prema percepciji učitelja, asistent uključen u rad škole u cilju poboljšanja uslova školovanja učenika s posebnim obrazovnim potrebama.

1.3. Istraživačke hipoteze

Na osnovu cilja istraživanja, **glavnu** hipotezu možemo definisati na sljedeći način:

Pretpostavlja se da učitelji percipiraju da asistenti imaju značajnu ulogu u inkluzivnom obrazovanju učenika s posebnim obrazovnim potrebama.

Sporedne hipoteze:

- Pretpostavlja se da asistent pozitivno utiče na poboljšanje socijalnih vještina kod učenika s posebnim obrazovnim potrebama.
- Pretpostavlja se da asistent u nastavi doprinosi lakšem usvajanju gradiva od strane učenika s posebnim obrazovnim potrebama.
- Pretpostavlja se da su asistenti uključeni u kreiranje nastavih ciljeva za rad sa učenicima s posebnim obrazovnim potrebama.
- Pretpostavlja se da je asistent uključen u rad škole u cilju poboljšanja uslova školovanja učenika s posebnim obrazovnim potrebama.

1.4. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

Provjera postavljenih istraživačkih hipoteza implicira primjenu kvantitativnih i kvalitativnih naučnoistraživačkih metoda. Ipak, treba naglasiti posebno značaj kvalitativnih metoda jer omogućavaju detaljnije istraživanje problematike percepcije uloge asistenta u inkluzivnom obrazovanju od strane učitelja.

Metoda teorijske analize primijenjena je u procesu definisanja problema, predmeta, cilja, istraživačkih zadataka i istraživačkih hipoteza. Deskriptivna metoda poslužila je u svrhu identifikacije percepcije uloge asistenta u inkluzivnom obrazovanju. Induktivno-deduktivna metoda je primijenjena prilikom izvođenja zaključaka. U istraživanju smo primijenili intervju (fokus grupe), te anketni upitnik za učitelje.

1.5. Uzorak ispitanika

Istraživanje je realizovano na uzorku od 148 učitelja, koji nastavni proces izvode u osnovnim školama u Podgorici, Nikšiću i Tivtu. Struktura uzorka je prikazana u tabeli 1.

Tabela 1

Opština	Naziv škole	Broj učitelja
Podgorica	OŠ „Radojica Perović“	23
Podgorica	OŠ „Oktoih“	19
Podgorica	OŠ „Sutjeska“	17
Podgorica	OŠ „Pavle Rovinski“	20
Nikšić	OŠ „Luka Simović“	15
Nikšić	OŠ „Ratko Žarić“	13
Nikšić	OŠ „Olga Golović“	16
Tivat	OŠ „Drago Milović“	25

2. INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

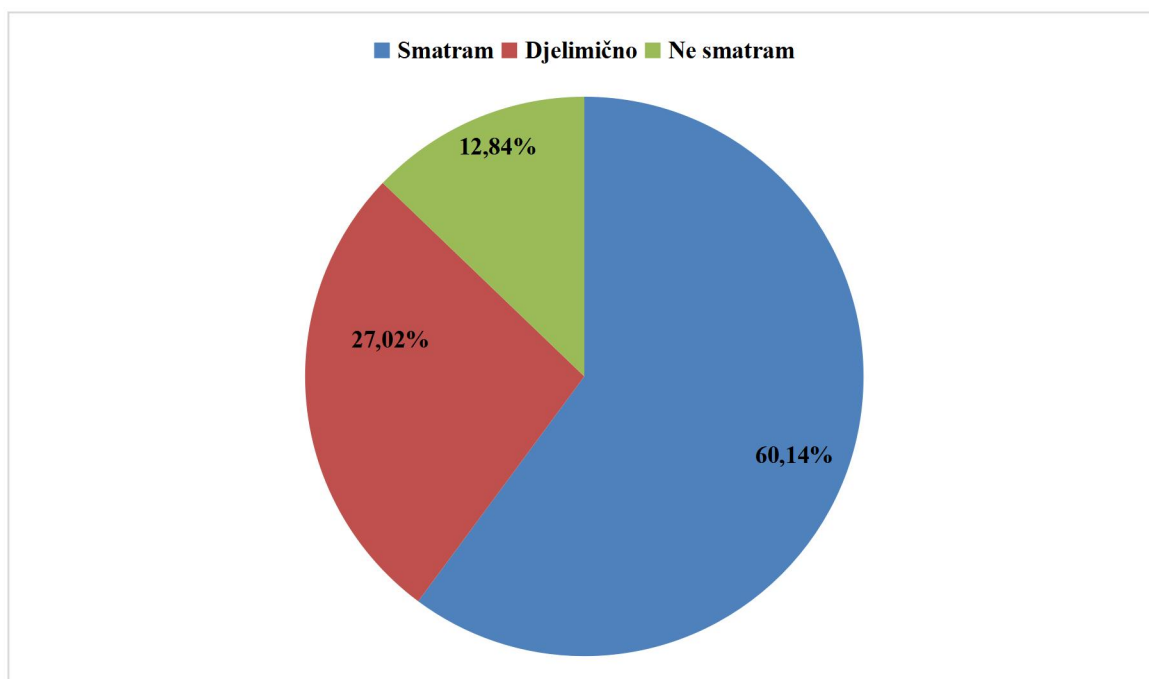
2.1. Rezultati dobijeni anketiranjem učitelja

- *Da li smatrate da asistenti imaju značajnu ulogu u inkluzivnom obrazovanju?*

Tabela 2

Odgovori	Broj učitelja	%
Smatram	89	60,14
Djelimično	40	27,02
Ne smatram	19	12,84

Grafikon 1



Dobijeni rezultati pokazuju da većina anketiranih vaspitača smatra da asistenti imaju značajnu ulogu u inkluzivnom obrazovanju. Naime, asistenti su ti koji pružaju pomoć i podršku

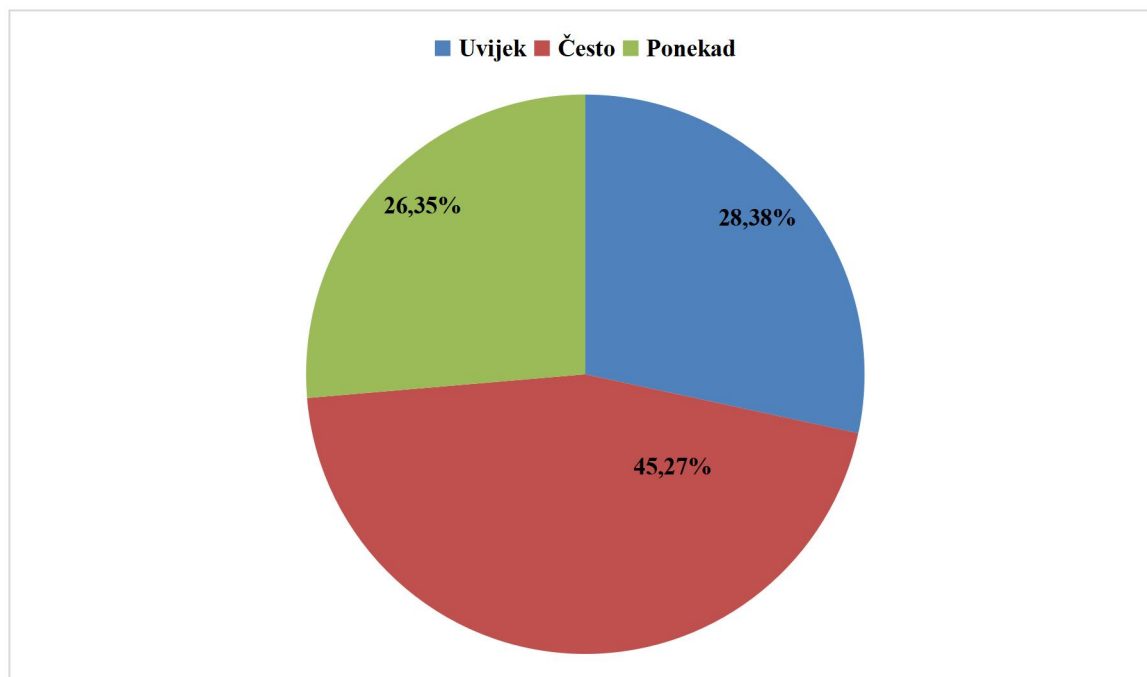
učenicima koji imaju posebne obrazovne potrebe. Oni u saradnji sa ostalim akterima biraju najbolje puteve za podsticanje razvijanja svih sposobnosti kod učenika.

- *Da li asistenti pomažu učenicima u procesu socijalizacije?*

Tabela 3

Odgovori	Broj učitelja	%
Uvijek	42	28,38
Često	67	45,27
Ponekad	39	26,35

Grafikon 2



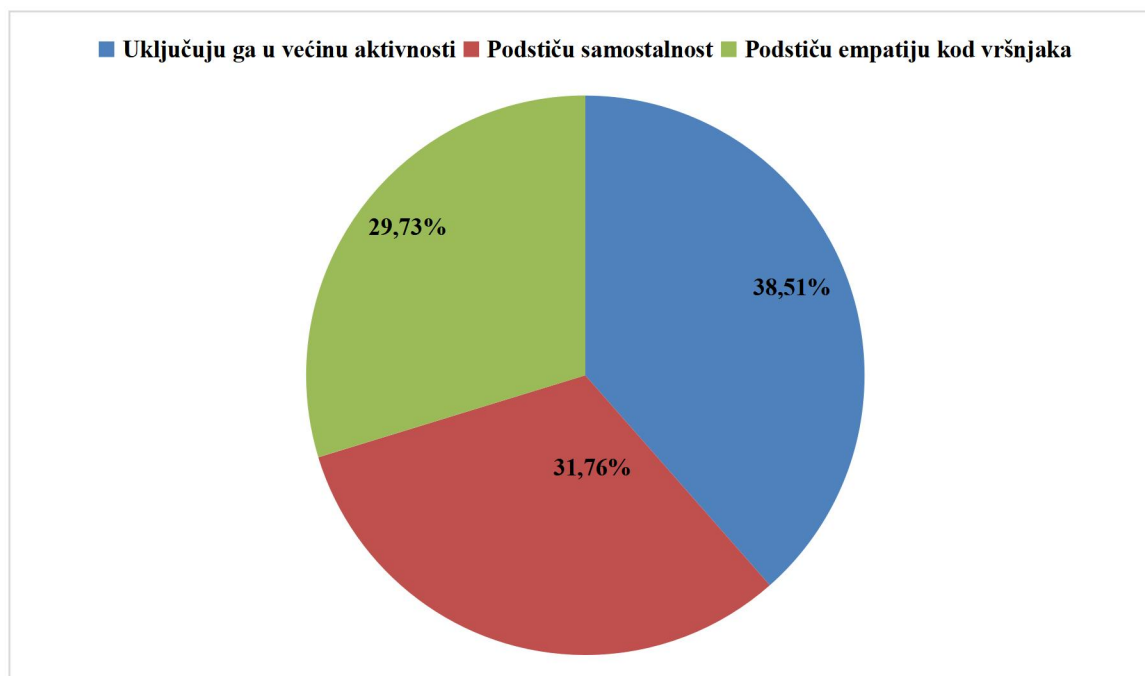
Na osnovu rezultata, može se tvrditi da asistenti pomažu učenicima u procesu socijalizacije. Svakako da asistent, lice koje pruža pomoć i podršku učeniku, pronalazi adekvatne strategije kako bi se učenik u što većoj mjeri socijalizovao.

- *Kako asistenti pomažu učenicima u procesu razvijanja socijalnih odnosa s vršnjacima?*

Tabela 4

Odgovori	Broj učitelja	%
Uključuju ga u većinu aktivnosti	57	38,51
Podstiču samostalnost	47	31,76
Podstiču empatiju kod vršnjaka	44	29,73

Grafikon 3



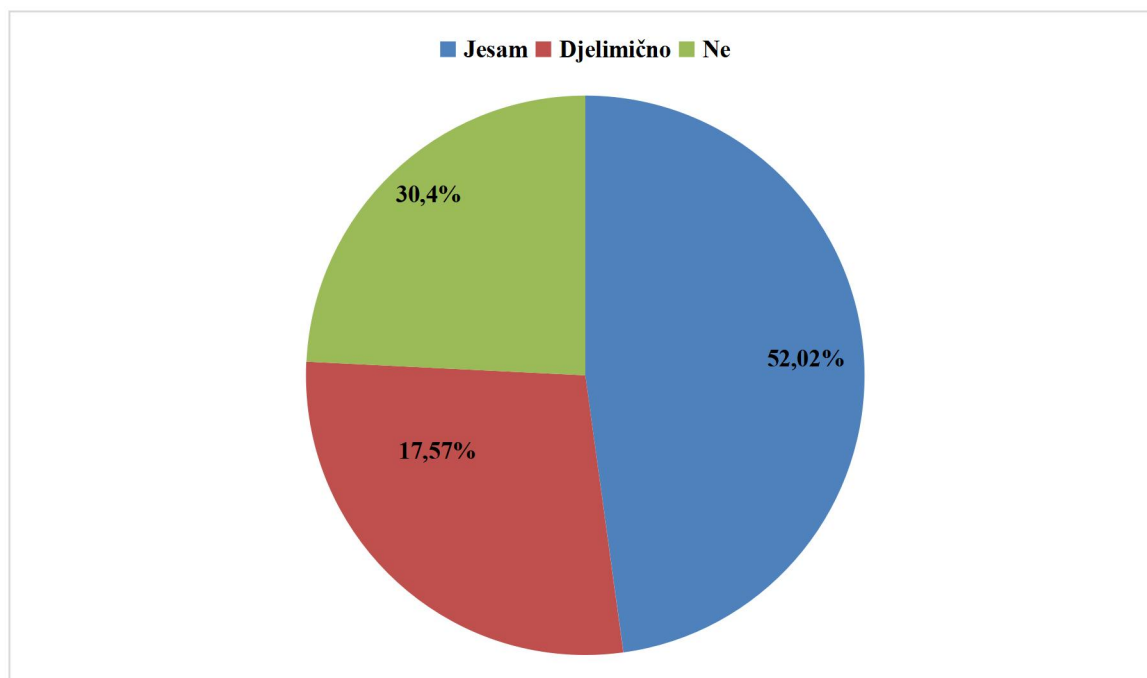
Dobijeni rezultati pokazuju da asistenti uključuju učenika u većinu aktivnosti, podstiču samostalnost, kao i empatiju kod vršnjaka. Sve navedeno predstavlja ključne pretpostavke za uspostavljanje socijalne interakcije s vršnjacima.

- *Da li ste zadovoljni saradnjom sa asistentom?*

Tabela 5

Odgovori	Broj učitelja	%
Jesam	77	52,02
Djelimično	45	30,4
Ne	26	17,57

Grafikon 4



Uvidom u dobijene rezultate zapaža se da je većina anketiranih učitelja zadovoljna radom asistenta. Ukupno 17,57% učitelja djelimično je zadovoljno radom asistenta. Radom asistenta nije zadovoljno 30,4% učitelja.

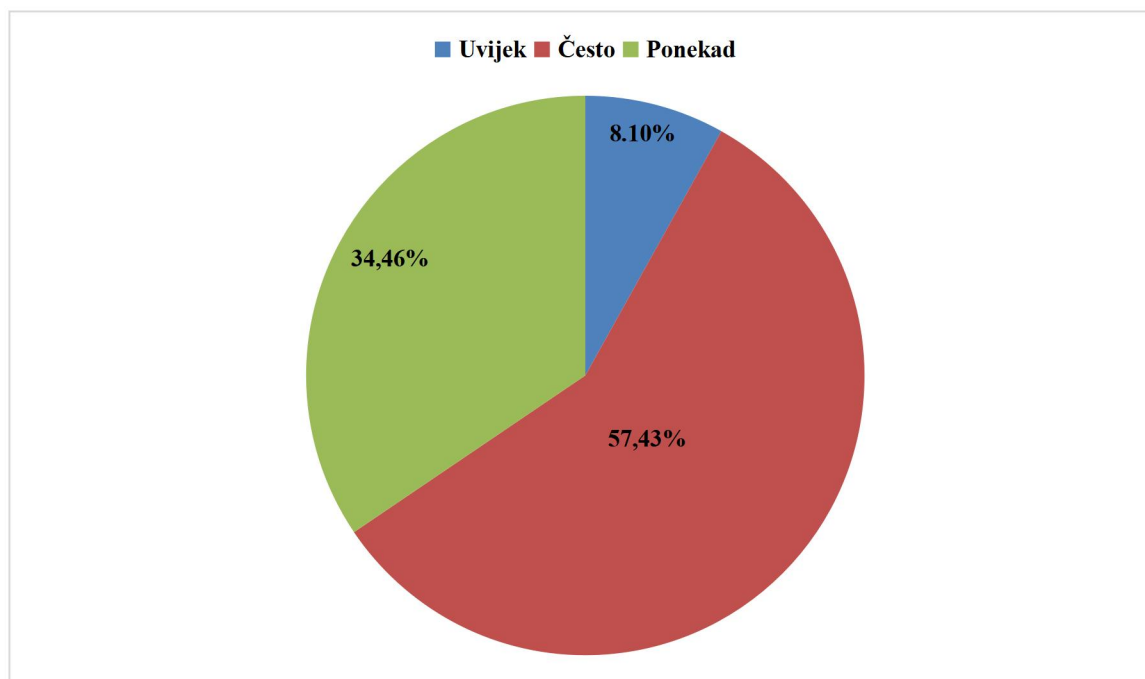
Na osnovu dobijenih rezultata može se konstatovati da su učitelji generalno zadovoljni radom asistenata.

- *Da li asistent učestvuje u pripremanju nastavnih sadržaja za učenika? Na koji način?*

Tabela 6

Odgovori	Broj učitelja	%
Uvijek	12	8,10
Često	85	57,43
Ponekad	51	34,46

Grafikon 5



Dobijeni rezultati pokazuju da 8,10% učitelja navodi da asistenti uvijek učestvuju u pripremanju nastavnih sadržaja za učenika. Najveći broj učitelja ističe da asistenti navedeno čine često. Ukupno 34,46% učitelja navodi da asistenti ponekad učestvuju u pripremanju nastavnih sadržaja.

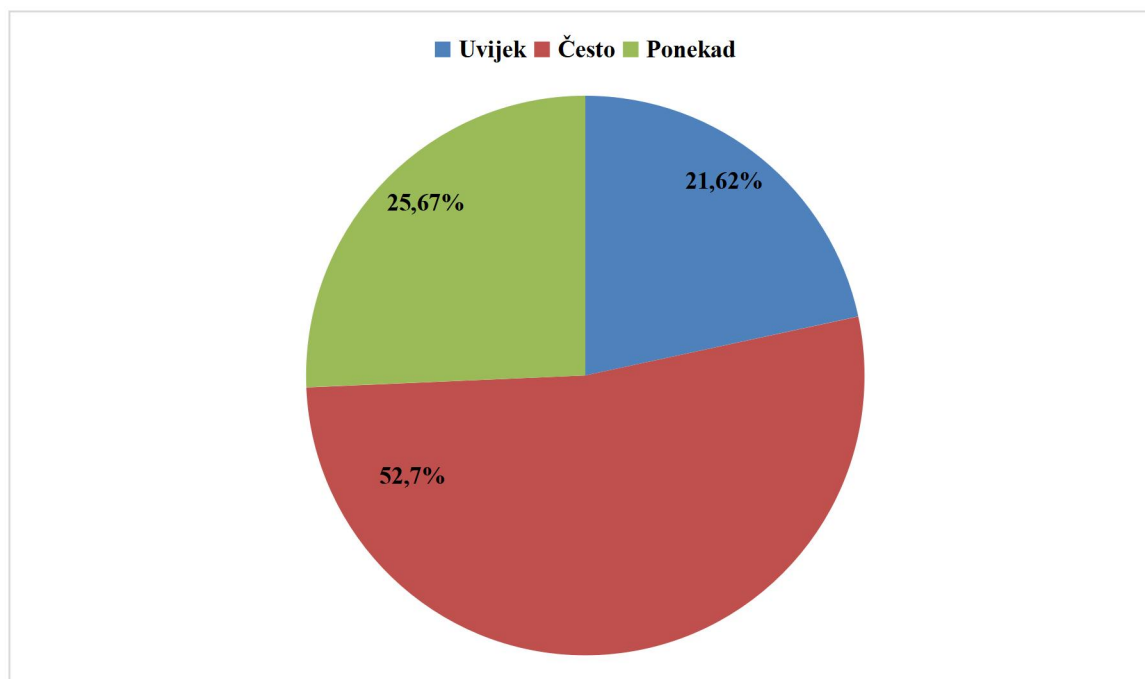
Od suštinske je važnosti da učitelji i asistenti u timu pripremaju nastavne sadržaje. Svakako, učitelj je taj koji ima značajnu ulogu u ovom procesu, ali je participacija asistenta poželjna.

- *Da li se asistent aktivno angažuje kako bi učenik usvojio gradivo?*

Tabela 7

Odgovori	Broj učitelja	%
Uvijek	32	21,62
Često	78	52,7
Ponekad	38	25,67

Grafikon 6



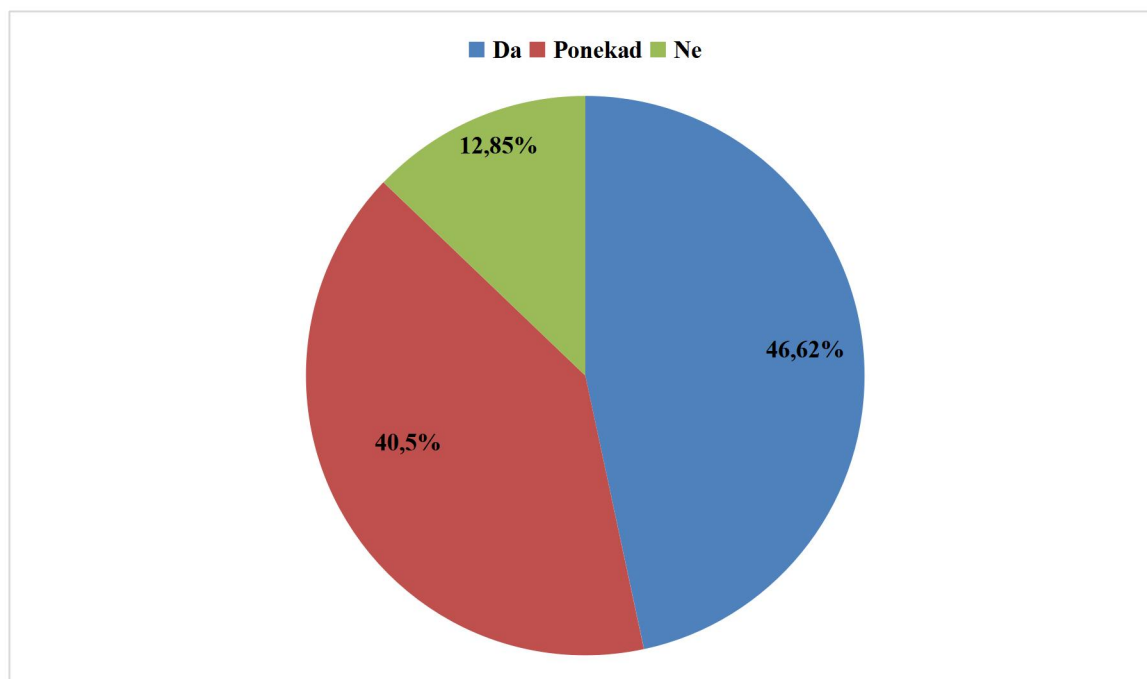
Dobijeni rezultati pokazuju da 21,62% učitelja smatra da se asistenti uvijek aktivno angažuju kako bi učenik s posebnim obrazovnim potrebama usvojio gradivo. Prema mišljenju većine učitelja, asistenti se često aktivno angažuju kako bi učeniku objasnili gradivo.

- *Da li je asistent uključen u izradu IROP-a? Na koji način?*

Tabela 8

Odgovori	Broj učitelja	%
Da	69	46,62
Ponekad	60	40,5
Ne	19	12,85

Grafikon 7



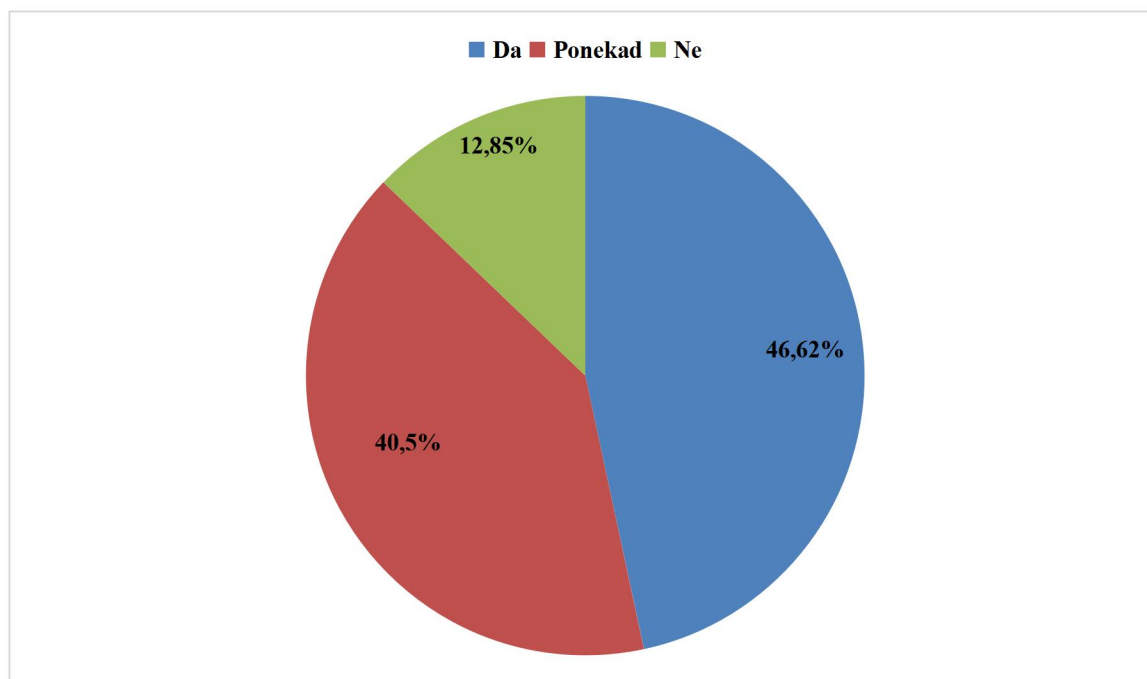
Na osnovu dobijenih rezultata može se reći da je asistent uključen u izradu IROP-a. Sumiranjem odgovora, dolazi se do konstatacije da asistenti iznose svoja zapažanja o djetetu, odnosno o onome što je usvojilo, kao i o onome na čemu treba posebno raditi. Informacije dobijene od strane asistenta su korisne jer provodi dobar dio vremena sa učenicom.

- *Da li asistenti sarađuju s pedagoško-psihološkom službom?*

Tabela 9

Odgovori	Broj učitelja	%
Uvijek	13	8,78
Često	84	56,76
Ponekad	51	34,46

Grafikon 8



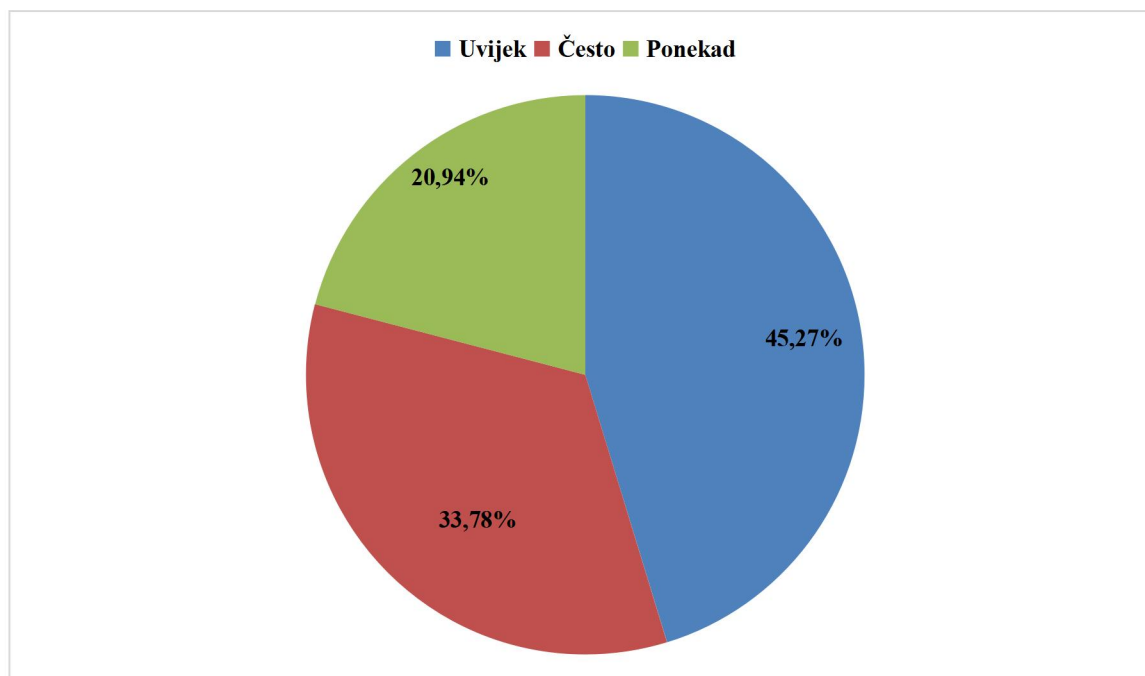
Dobijeni rezultati pokazuju da najveći broj učitelja smatra da asistenti sarađuju sa pedagoško-psihološkom službom. Asistenti od pedagoško-psihološke službe mogu dobiti adekvatne smjernice, koje će im pomoći u radu sa učenikom koji ima posebne obrazovne potrebe.

- *Koliko često asistenti saraduju sa roditeljima?*

Tabela 10

Odgovori	Broj učitelja	%
Uvijek	67	45,27
Često	50	33,78
Ponekad	31	20,94

Grafikon 9



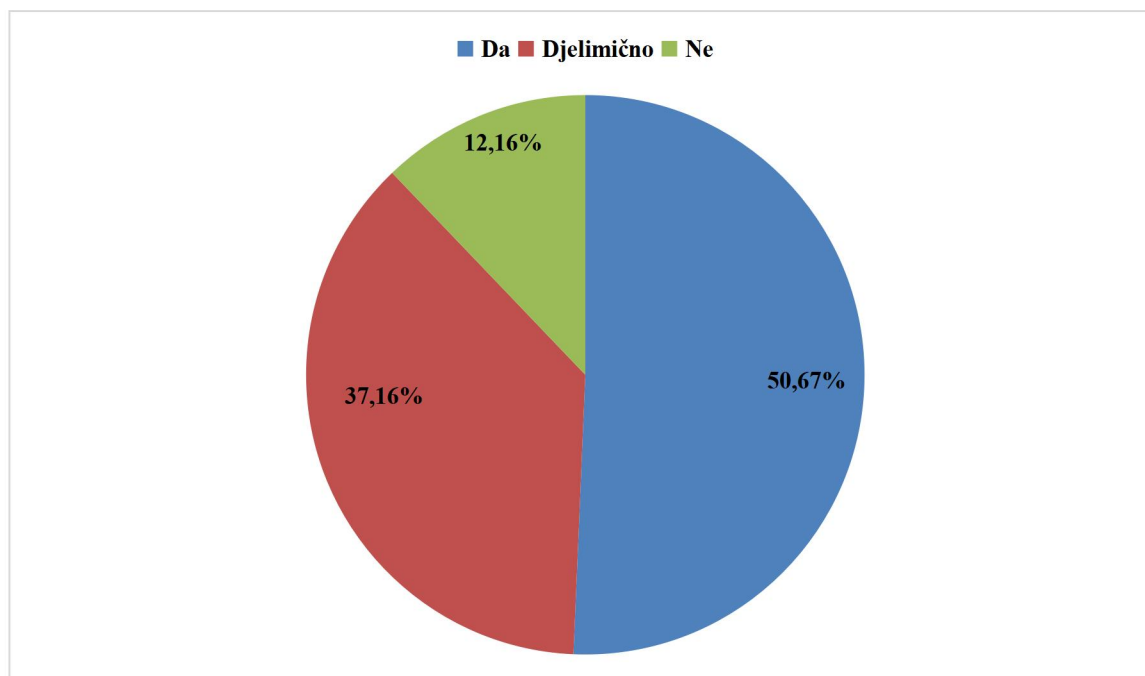
Prema percepciji učitelja, asistenti saraduju s roditeljima učenika s posebnim obrazovnim potrebama. Važno je da roditelj učenika dobije sve važne informacije koje se tiču funkcionisanja njegovog djeteta u školi. Asistent treba da bude otvoren u komunikaciji s roditeljima. Jedino na taj način roditelji će dobiti sve relevantne podatke vezane za svoje dijete.

- *Da li je asistent uključen u rad škole u cilju poboljšanja uslova školovanja učenika s posebnim obrazovnim potrebama? Na koji način?*

Tabela 11

Odgovori	Broj učitelja	%
Da	75	50,67
Djelimično	55	37,16
Ne	18	12,16

Grafikon 10



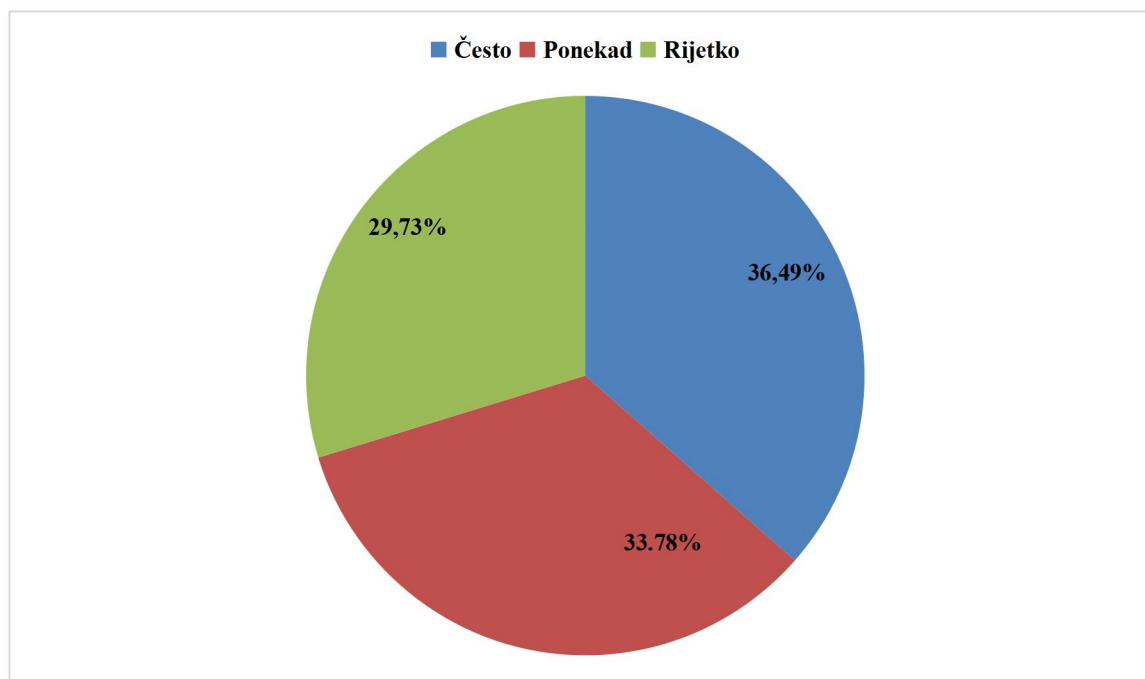
Dobijeni rezultati pokazuju da većina anketiranih učitelja smatra da je asistent uključen u rad škole u cilju poboljšanja uslova školovanja učenika s posebnim obrazovnim potrebama. Asistent svojim angažmanom pozitivno utiče na učenika, pružajući mu podršku i pomoć u svim vaspitnoobrazovnim aktivnostima. Asistenti doprinose efikasnijoj socijalizaciji učenika s posebnim obrazovnim potrebama.

- *Da li se asistent stručno usavršava, po Vašoj percepciji? Na koji način?*

Tabela 12

Odgovori	Broj učitelja	%
Često	54	36,49
Ponekad	50	33,78
Rijetko	44	29,73

Grafikon 11



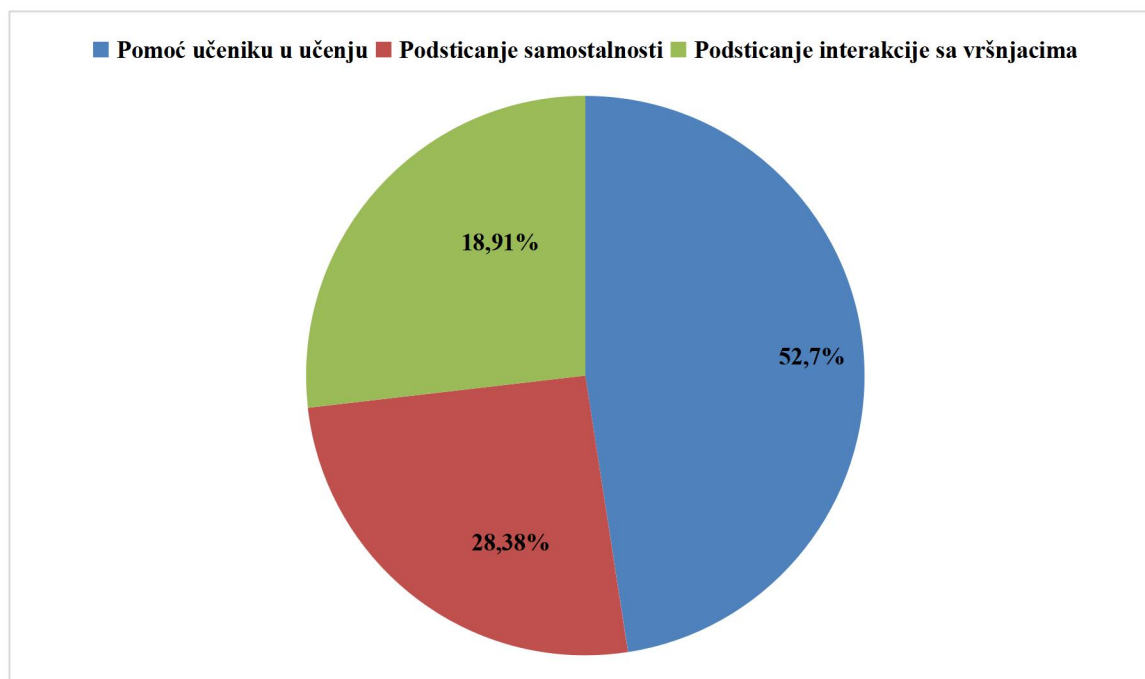
Dobijeni rezultati pokazuju da se asistenti stručno usavršavaju. U pojedinim ustanovama se ne realizuje interno stručno usavršavanje ili se realizuje ponekad na nivou stručnog aktiva. Smatramo da je interno stručno usavršavanje za rad s djecom koja imaju razvojne smetnje veoma značajno jer pruža mogućnost razmjene iskustava, znanja i mišljenja unutar ustanove.

- *U čemu se posebno ogleda doprinos asistenta u radu sa učenikom koji ima posebne obrazovne potrebe?*

Tabela 13

Odgovori	Broj učitelja	%
Pomoć učeniku u učenju	78	52,7
Podsticanje samostalnosti	42	28,38
Podsticanje interakcije s vršnjacima	28	18,91

Grafikon 12



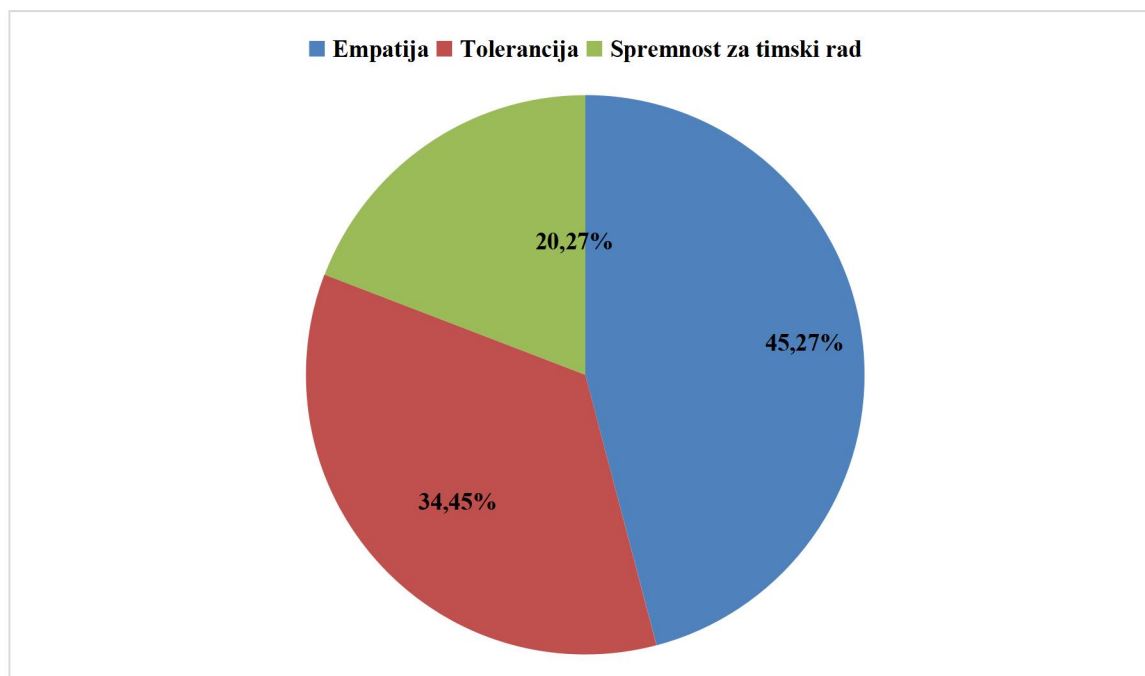
Na osnovu mišljenja učitelja, asistent pruža pomoć učeniku u učenju, podstiče samostalnost, kao i interakcije s vršnjacima. Sve navedeno je izuzetno važno za proces inkluzivnog obrazovanja u praksi vaspitnoobrazovnih ustanova.

- *Navedite jednu osobinu za koju smatrate da je posebno važna kod asistenta.*

Tabela 14

Odgovori	Broj učitelja	%
Empatija	67	45,27
Tolerancija	51	34,45
Spremnost za timski rad	30	20,27

Grafikon 13



Sumirajući rezultate, dolazimo do saznanja da su poželjne osobine asistenta empatija, tolerancija i spremnost za timski rad. Sve ove osobine su značajne za osobu koja se bavi inkluzivnim obrazovanjem. Potrebno je puno ljubavi i topline prema samom pozivu, ali i prema djetetu s posebnim obrazovnim potrebama.

3.2. Rezultati dobijeni intervjuisanjem učitelja

Sva demokratska društva teže ka implementaciji inkluzivnog obrazovanja. Između ostalih, osnovni problem u vaspitnoobrazovnim ustanovama jeste nepostojanje stručnih timova, koji mogu da zadovolje potrebe sve djece s posebnim obrazovnim potrebama koja pohađaju školu. Negativni stavovi nastavnika prema obrazovanju djece sa razvojnim smetnjama izraženiji su kada nastavnici treba da kažu da li su spremni da rade s djecom koja imaju smetnje, nego kada procjenjuju potrebu da se ovoj djeci da šansa da se obrazuju s vršnjacima koji nijesu ometeni u razvoju. Takođe, veoma je bitan partnerski odnos roditelja i nastavnika i njihovo slaganje u pogledu ciljeva razvoja djeteta. Pored nastavnika, s djecom koja imaju posebne obrazovne potrebe rade i asistenti. U narednom tekstu biće predložene percepcije učitelja o ulozi asistenta u inkluzivnom obrazovanju. Istraživanje je realizovano s četiri fokus grupe od po pet učitelja.

- **Doprinos asistenta socijalnim vještinama učenika s posebnim obrazovnim potrebama**

Sa učiteljima smo razgovarali o ulozi i doprinosu asistenta socijalnom razvoju učenika s posebnim obrazovnim potrebama. Izdvajamo sljedeće odgovore ispitanika, grupisane po srodnosti u tri kategorije:

- Motivaciona i tehnička pomoć (60%)
- Učešće u modifikaciji društveno poželjnih modela ponaša (30%)
- Organizacija aktivnosti i zajedničkih igara s vršnjacima (10%)

Izdvajamo i neke karakteristične odgovore.

Kroz zajedničke igre i aktivnosti u kojima djeca sa smetnjama mogu da pokažu očuvane sposobnosti i koje podstiču timski rad i zahtijevaju međusobnu interakciju.

Komunikaciju i socijalnu interakciju djece sa smetnjama u razvoju sa njihovim vršnjacima, podstičemo kroz prilagođene aktivnosti.

Djeca najbolje uče jedna od drugih, pa se organizuju različite aktivnosti u skladu sa mogućnostima.

Asistenti koriste komunikacijske sličice, vizuelna pomagala, te na taj način razvijaju empatiju i povezanost.

Iz odgovora učitelja vidimo da se komunikacija djece sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka koji se razvijaju na tipičan način odvija kroz različite aktivnosti. Asistenti nastoje da uključe dijete sa smetnjama u razvoju u aktivnosti i igre s vršnjacima. Smatramo da je značajno da djeca sa smetnjama u razvoju stupaju u socijalnu interakciju sa svojim vršnjacima i da se osjećaju prihvaćeno.

Dijete sa razvojnim smetnjama se na taj način socijalizuje, osjeća prihvaćenim, što doprinosi boljem razvoju njegovog samopoštovanja i boljem napredovanju. Ukoliko nastavnik u saradnji sa asistentom stvara uslove za saradnju, kontakte, komunikaciju s vršnjacima, dijete s razvojnim smetnjama usvaja adekvatno vršnjačko ponašanje, postaje samostalnije, spremnije da se uključi u aktivnosti.

Sa učiteljima smo razgovarali i o učestalosti i vrstama kooperativnih aktivnosti koje asistenti realizuju. Izdvajamo sljedeće kategorije:

- Često, kroz raznovrsne igre (55%)
- Često, učenici bez razvojnih smetnji pružaju pomoć učeniku koji ima smetnje tokom rada (30%)
- Kada se primjenjuje grupni oblik rada u nastavi (15%)

Izdvajamo i sljedeće zanimljive odgovore:

Veoma često. To su sve one igre i aktivnosti koje zadovoljavaju potrebe i mogućnosti djeteta.

To su uglavnom aktivnosti koje imaju za cilj razvijanje govornih sposobnosti, interakcije. Takođe, zanimljive su i imitacije.

Smatramo da je potrebno često organizovati ove aktivnosti i omogućiti aktivnu participaciju roditelja u tom procesu.

Na temelju dobijenih rezultata, možemo zaključiti da asistenti često realizuju kooperativne aktivnosti djece sa smetnjama u razvoju sa njihovim vršnjacima. To su uglavnom aktivnosti koje su usmjerene na razvijanje socijalne interakcije i komunikacije i omogućavaju djeci sa smetnjama u razvoju uključivanje u splet socijalnih odnosa.

Da bi inkluzivni proces tekao u željenom smjeru, potrebna je kontinuirana saradnja između učitelja i asistenta. Sa učiteljima smo razgovarali na temu saradnje sa asistentima. Izdvajamo sljedeće kategorije odgovora:

- Saradnja je odlična (85%)
- Saradnja je zadovoljavajuća (10%)
- Saradnja bi mogla biti bolja (5%)

Na osnovu dobijenih rezultata, može se konstatovati da je saradnja na relaciji učitelj – asistent u inkluzivnom procesu dobra. Od načina, kvaliteta i kvantiteta saradnje, zavisi i napredovanje učenika s posebnim obrazovnim potrebama. Saradnja između učitelja i asistenta treba da bude bazirana na toleranciji, usaglašavanju i spremnosti za timski rad.

- **Doprinos asistenata lakšem usvajanju gradiva od strane učenika s posebnim obrazovnim potrebama**

Asistenti mogu na efikasan način da doprinesu da učenik s posebnim obrazovnim potrebama usvoji gradivo koje je usklađeno sa njegovim trenutnim mogućnostima i interesovanjima. Sa učiteljima smo razgovarali u tome u kojoj mjeri asistenti doprinose lakšem usvajanju gradiva kod učenika s posebnim obrazovnim potrebama. Izdvajamo sljedeće kategorije odgovora:

- U velikoj mjeri, puno se trude da pruže pomoć (60%)

- Uz saradnju sa učiteljem pružaju adekvatnu pomoć (30%)
- Daju pozitivna potkrepljenja učeniku (10%)

Odnosi između asistenta i djeteta s posebnim obrazovnim potrebama su posebno osjetljivo područje rada. S jedne strane, ova djeca su mnogo osjetljivija od ostale djece, a s druge strane, asistenti su tu da koriguju eventualne greške. Ako je asistent dobro pripremljen za rad s djecom koja imaju posebne obrazovne potrebe i ako ima pozitivan stav prema ovoj vrsti pedagoškog rada, on će biti u stanju da razvije osjetljivost i za male znakove koji ukazuju da je dijete počelo uspješnije da razvija svoje potencijale. Trebalo bi da pokaže strpljivost i dobru volju prema djetetu, pomogne mu da savlada teškoće koje neposredno proizilaze iz postojeće razvojne smetnje, preventivno djeluje na sprečavanju sekundarnih posljedica hendikepa i na taj način razvije kod njega radne navike i motivaciju; pomogne mu u uspostavljanju dobrih odnosa s vršnjacima i tako, u cjelini, podstakne pozitivne procese u razvoju ličnosti djeteta, a posebno osjećaja sigurnosti i samopoštovanja, kao osnove za uspješno prilagođavanje u narednim periodima razvoja.

Na pitanje na koji način asistent pomaže djeci s posebnim obrazovnim potrebama da usvoje gradivo, učitelji su naveli sljedeće:

- Usmjeravanjem pažnje (70%)
- Davanjem jasnih i preciznih uputstava (20%)
- Praćenjem uputstava datih u IROP-u (10%)

Iz dobijenih odgovora se konstatuje da asistenti pružaju pomoć učenicima tako što usmjeravaju pažnju na nastavni sadržaj, daju jasna i precizna individualna uputstva za rad. Takođe, asistenti prate uputstva koja su data u IROP-u. Ova uputstva im u velikoj mjeri olakšavaju rad.

- **Uključivanje asistenata u kreiranje nastavnih ciljeva za rad sa učenicima s posebnim obrazovnim potrebama**

Asistenti su nosioci inkluzivnog obrazovanja i od njihovog aktivnog angažmana zavisi kvalitet inkluzivnog obrazovanja učenika s posebnim obrazovnim potrebama. Može se pouzdano zaključiti da pozitivni stavovi prema djeci uopšte (bez obzira na stepen sposobnosti), prilagođenost asistenta i emocionalna toplina imaju pozitivno dejstvo na odnos asistenta prema djeci, dok emocionalna hladnoća, anksioznost, agresivnost i depresivnost imaju negativno dejstvo na sve aspekte, kako vaspitne, tako i obrazovne.

Na pitanje na koji način su asistenti uključeni u kreiranje nastavnih ciljeva za rad s djecom s posebnim obrazovnim potrebama, dobili smo sljedeće odgovore:

- U saradnji sa učiteljem kreiraju nastavne materijale (55%)
- Štampaju slikovne materijale (30%)
- Daju svoje mišljenje o postignuću učenika (15%)

Asistenti pomažu da učenik, uz individualni rad, napreduje u skladu sa svojim mogućnostima. Individualni rad pretenduje da zadovolji psihofizičke karakteristike, opšta i specijalna interesovanja, individualne trendove razvoja i lične karakteristike pojedinaca. I Bakovljevi (1992) govori o značaju uvažavanja individualnih osobnosti učenika i nastojanju nastavnika da svakom učeniku ponudi sadržaje u obimu kojem je dorastao, na nivou složenosti koji mu je dostupan, pomoću postupaka prilagođenih njegovoj ličnosti.

Na pitanje zašto je važna uloga asistenta u procesu kreiranja nastavnih ciljeva za rad s djecom s posebnim obrazovnim potrebama, dobili smo sljedeće odgovore:

- Asistenti individualno rade sa učenicom i znaju koja su njegova postignuća
- Asistent ima pravo da iskaže svoj stav isto i ostali akteri
- Asistent daje informacije o eventualnim teškoćama učenika

Nastavni proces baziran na individualnom pristupu svakako zahtijeva veći angažman, znanje i iskustvo nastavnog kadra. U ovom odgovornom i kompleksnom poslu, od asistenta i nastavnika očekuje se da učenike posmatraju kao individue i cjelovite ličnosti, koje se međusobno razlikuju u svim aspektima svog razvoja, te da shodno tome organizuju nastavu.

Učitelji ne treba da očekuju da sva djeca napreduju istim tempom i po unaprijed zacrtanom planu. Oni moraju sami, ili uz pomoć asistenta, da sagledaju sposobnosti učenika, da prilagođavaju vrijeme za rad, određuju obim i intenzitet rada, razvijaju motivaciju i slično.

- **Efekti uključivanja asistenta u rad škole u cilju poboljšanja uslova školovanja djece s posebnim obrazovnim potrebama**

U postojećim uslovima, pomoć procesu učenja uključuje individualne obrazovne programe, kompetentno osoblje i timove stručnjaka (psiholozi, pedagozi i defektolozi). Takođe, značajna pomoć je i pozitivna socioemocionalna klima u razredu. Dobar nastavni plan i program je takođe pozitivan element koji omogućava uspješnu inkluziju, kao i edukovano nastavno osoblje.

O efektima uključivanja asistenta u rad škole u cilju poboljšanja uslova školovanja djece s posebnim obrazovnim potrebama, učitelji su naveli sljedeće:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Bolji kvalitet inkluzivnog obrazovanja (55%)• Pružanje individualne pomoći učenicima s posebnim obrazovnim potrebama (40%)• Pružanje podrške roditeljima učenika (5%) |
|---|

Asistenti su doprinijeli da se unaprijedi proces inkluzivnog obrazovanja u vaspitnoobrazovnim ustanovama. Učenicima s posebnim obrazovnim potrebama se pruža individualna pomoć i podrška. Asistenti podršku pružaju i roditeljima učenika s posebnim obrazovnim potrebama.

ZAKLJUČAK

Odnos prema osobama s teškoćama u razvoju prošao je u historiji kroz cijeli niz faza, od prave diskriminacije, do konačnog priznavanja i donošenja propisa o obrazovanju. Glavni oblik obrazovanja onih s posebnim obrazovnim potrebama tradicionalno je bilo školovanje u posebnim vaspitnoobrazovnim institucijama, gdje stručnjaci podučavaju djecu s teškoćama u razvoju odvojeno od druge djece.

Devedesetih godina prošlog vijeka razvila se filozofija inkluzije, koja podrazumijeva potpuno izjednačavanje prava osoba s teškoćama u razvoju s pravima osoba koje se razvijaju na tipičan način. Inkluzija, sama po sebi, ne izjednačava sve ljude, nego naglašava različitosti svakog pojedinca. U tome i jeste njena vrijednost, jer nam kroz razvoj opšte tolerancije prema individualnim razlikama i potrebama omogućava širenje saznanja, obogaćivanje iskustava i razvoj čovječnosti. Svakom pojedincu pruža mogućnost da odlučuje o vlastitom životu i da preuzme odgovornost.

Danas se smatra da je oblast obrazovanja ključna oblast društvene djelatnosti koja treba da bude pokretač i realizator ideje inkluzije kroz zajedničko školovanje djece s posebnim obrazovnim potrebama sa ostalom djecom, a to zovemo inkluzivnim obrazovanjem. Obrazovni sistem u Crnoj Gori nastoji da kroz inkluziju pruži jednake mogućnosti svoj djeci da se obrazuju u skladu sa svojim mogućnostima.

Uloga asistenta u inkluzivnom obrazovanju značajna je za uključivanje učenika s posebnim obrazovnim potrebama u redovni školski sistem. U posljednje dvije decenije posebno se govori o značaju angažovanja asistenata u proces inkluzivnog obrazovanja (Blačford, Rasel & Vebster 2012; Sharma & Salend 2016). Uključivanje asistenata u rad doprinosi boljem položaju učenika s posebnim obrazovnim potrebama u redovnom sistemu vaspitanja i obrazovanja. Ovim istraživanjem željeli smo da pokažemo opravdanost angažovanja asistenta u osnovnim školama.

Dobijeni rezultati su pokazali sljedeće:

- Asistent pozitivno utiče na poboljšanje socijalnih vještina kod učenika s posebnim obrazovnim potrebama.
- Asistent u nastavi doprinosi lakšem usvajanju gradiva od strane učenika s

posebnim obrazovnim potrebama.

- Asistenti su uključeni u kreiranje nastavnih ciljeva za rad sa učenicima s posebnim obrazovnim potrebama.
- Asistent je uključen u rad škole u cilju poboljšanja uslova školovanja učenika s posebnim obrazovnim potrebama.

U skladu s navedenim, možemo potvrditi sporedne hipoteze, a time i glavnu hipotezu, kojom se pretpostavilo da asistenti imaju značajnu ulogu u inkluzivnom obrazovanju učenika s posebnim obrazovnim potrebama.

Neophodno je istaći da asistenti u nastavi doprinose većoj participaciji i emancipaciji učenika s posebnim obrazovnim potrebama. Rezultati istraživanja će moći da se iskoriste na raznim seminarima, skupovima, okruglim stolovima, kao i stručnim tribinama u cilju edukacije učitelja i asistenata. U naučnom pogledu, rezultati mogu poslužiti kao podsticaj za vršenje opsežnijih studija koje bi tretirale ovu problematiku.

LITERATURA

1. Ainscow M., Sandill A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *Int. J. Incl. Educ.* 14, 401–416.
2. Ainscow M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nord. Stud. Educ.* 6, 7–16.
3. Blatchford, P., Russell, A. & Webster, R. (2012). *Reassessing the impact of teaching assistants : how research challenges practice and policy*. New York, London: Routledge.
4. Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare*. Bristol: CSIE.
5. Brajša, P. (1994). *Pedagoška komunikologija*. Zagreb: Školske novine.
6. Bransford, J. D. (2009). Integrating technology and instruction for collaborative learning and assessment. Paper presented at the meeting of the California Council on Teacher Education, San Diego, CA.
7. Bukvić, Z. (2014). Teachers competency for Inclusive Education. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 111(4): 1585–1590.
8. Butt, R. (2018). Pulled in off the street' and available: what qualifications and training do teaching assistants really need? *International Journal of Inclusive Education* 22 (3), 217 – 234.
9. Chopra, G. (2009). Education of children with disabilities: Examining policies and programmes in India. Paper presented at the eleventh biennial conference of the International Association of Special Education, Alicante, Spain.
10. Cerić, H. (2020). *Uloga i značaj asistenata u nastavi u osnovnim školama na području Kantona Sarajevo*. Magistarski rad. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu.
11. Daniels, E. R., i Staford, K. (2002). *Uključivanje djece s posebnim potrebama u redovni vaspitnoobrazovni proces*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica.

12. Dimitrova-Radojičić, D. i Čičevksa-Jovanova, N. (2013). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluzivnom odgoju i obrazovanju u Republici Makedoniji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, Vol. 49, No. Supplement, 2013.
13. Douglas, S. Chapin, N. & Nolan, J. (2016). Special Education Teachers' Experiences Supporting and Supervising Paraeducators: Implications for Special and General Education Settings. *Teacher Education and Special Education*, v. 39, n. 1, p. 60–74, Feb 2016.
14. Drangić, D. (2017). Uloga pomoćnika u nastavi u provođenju inkluzivnog obrazovanja. Izvorni znanstveni članak. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
15. Drotárová, L. (2006). Asistent pedagoga – stav v ČR. Praha: IPPP.
16. Egilson, S. T. & Traustadóttir, R. (2009) Assistance to pupils with physical disabilities in regular schools: Promoting inclusion or creating dependency? *European Journal of Special Needs Education* 24 (1), 21–36.
17. Emanuel, R. (2011). Critical Concerns for Oral Communication Education in Alabama and Beyond. Education Research International.
18. Elizabeth, J. (2013). Collaborative relationships for general education teachers working with students with disabilities, *Journal of Instructional Psychology* 39 (02) 112–118.
19. Giangreco, M. F. (2010). Utilization of Teacher Assistants in Inclusive Schools: Is It the Kind of Help that Helping Is All About? *European Journal of Special Needs Education* 25 (4), 341–345.
20. Giangreco, M. F. & Doyle, M. B. (2007). Teacher Assistants in Inclusive Schools. In L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (p. 429–439). London: Sage.
21. Greenspan, S. I. i Wieder, S. (2003). *Dijete s posebnim potrebama: Poticanje intelektualnog i emocionalnog razvoja*. Ostvarenje: Lekenik.
22. Ilić, M. (2009). *Inkluzivna nastava*, Filozofski fakultet, Istočno Sarajevo
23. Kafedžić, L. i Šušnjara, S. (2016). Stručna potpora u realizaciji odgojno-obrazovnog procesa s ciljem osiguranja obrazovanja za sve. *Suvremena pitanja*. Mostar.

24. Karanac, R. i saradnici. (2012): Profesionalni razvoj nastavnika u funkciji unapređivanja kvaliteta obrazovno-vaspitnog rada. U Časopisu: *Nova škola*, br. VII, Pedagoški fakultet, Biljeljina.
25. Katz, L. G., McClellan, D. E. (2005). *Poticanje razvoja dječije socijalne kompetencije*, Zagreb, Educa.
26. Koskah, E. A. (2020). Teaching Assistants; roles, cooperative working, training, benefits and challenges. *Journal of University Studies for inclusive Research*, Vol. 1, Issue 3 (2020), 45–59.
27. Kranjčec-Milnarić, J., Žic Ralić, A., Lisak, N. (2016). Promišljnje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju, *Školski vjesnik*, vol. 65, Tematski broj, 233–247.
28. Kromydas, T. (2017). Rethinking Higher Education and Its Relationship with Social Inequalities: *Past Knowledge, Present State and Future Potential*. Palgrave Communications, 3 (1), 1–12.
29. Kulić, Ž., (2002). Upravljanje ljudskim resursima, Beograd: Megatrend univerzitet primjenjenih nauka.
30. Lacey, P. (2010). The Role of Learning Support Assistants in the Inclusive Learning of Pupils with Severe and Profound Learning Difficulties. *Educationalan Review*. Volume 53, 2001 – Issue 2.
31. Ljubić, M., Kiš-Glavaš, L. (2003). Razlike u stavovima nastavnika osnovnih i srednjih škola prema edukacijskoj integraciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39 (2): 129–136.
32. Marić-Jurišin S., Klemenović, J. i Marković, B. (2012). Stavovi nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju osoba sa razvojnim teškoćama i invaliditetom, Đukić, Mara, Tematski zbornik pod naslovom *Inkluzivno obrazovanje: Obrazovanje za sve*, Filozofski fakultet u Novom Sadu, Odsek za pedagogiju, str. 43–60.
33. Martin, A. J., Strnadová, I., Hájková, V., Němec, Z., & Květoňová, L. (2019). Teaching assistants working with students who have a disability: The role of adaptability in enhancing their workplace outcomes. *International Journal of Inclusive Education*. DOI.

34. Mićanović, V., Maslovarić, B. i Novović, T. (2012). *Asistenti u nastavi kao podrška uključivanja djece RAE porijekla u obrazovni sistem u Crnoj Gori u okviru projekta Osnovno pravo na obrazovanje u Crnoj Gori*. Sarajevo: Ahmed Pjano i Lidija Pisker.
35. Milić, S. (2007). *Savremeni obrazovni sistemi*. Skripta.
36. Moran, A., and Abbott, L. 2002. Developing inclusive schools: The pivotal role of teaching assistants in promoting inclusion in special and mainstream schools in Northern Ireland. *European Journal of Special Needs Education* 17 (2), 161–173.
37. Moshe, A. & Licht, P. (2016). The Inclusion Assistant: Who Is She Supposed to Be? An Exploratory Study. *Universal Journal of Educational Research* 4 (12), 2795–2805, 2016.
38. Mulaosmanović, N. (2019). Percepcija inkluzivne prakse u srednjoj školi. Konferencija „Promjenjiva priroda obrazovanja nastavnika – praksa i potrebe u Bosni i Hercegovini.
39. Němec, J. & Štěpařová, E. (2008). Edukace sociálně znevýhodněných žáků z pohledu asistentů pedagoga brněnských základních škol. In M. Bartoňová & M. Vítková et al., *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II* (s. 245–262). Brno: Paido.
40. Petković, M., Janićijević, N., Bogićević, B., (2009). Organizacija, Beograd: Ekonomski fakultet.
41. Piller, I. (2007). Linguistics and Intercultural Communication. *Language and Linguistics Compass*, 1, 208–226.
42. Poljak, V. (1991). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
43. Radford, J., Bosankuet, P., Vebster, R & Blatchford, P. (2015). Scaffolding learning for independence: Clarifying teacher and teaching assistant roles for children with special educational needs. *Learning and Instruction* 36: 1–10.
44. Radić-Šestić, M., Šešum, M. i Karić, J. (2020). Samoefikasnost nastavnika osnovne škole u inkluzivnom obrazovanju. *Self-efficacy of primary school teachers in Inclusive education*.
45. Reith-Hall, E., & Montgomery, P. (2019). Communication Skills Training for Improving the Communicative Abilities of Student Social Workers: A Systematic Review. *Campbell Systematic Reviews*.

46. Rot, N. (1983). *Psihologija grupa*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
47. Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review* 4 (2), 67–79.
48. Sharma, U. & Salend, S.J. (2016). Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research. *Australian Journal of Teacher Education* 36 (3).
49. Sharples, J., Webster, R. & Blatchford, P. (2016). Making Best Use of Teaching assistants: Guidance Report. London: Education Endowment Foundation.
50. Teplá, M. (2015). Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách. Praha: Verlag Dashöfer.
51. Uzlová, I. (2010). Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty. Praha: Portál.
52. Šakotić, N. i Veljić, Č. (2010). Inkluzivno obrazovanje u Bolonjskom procesu. *Sociološka luča*, br. 1, Nikšić.
53. Vasić, M. (2004). *Timovi i timski rad*, Banja Luka: Zavod distrofičara.

PRILOZI

ANKETNI UPITNIK ZA UČITELJE

Poštovani učitelji,

U toku je istraživanje na temu „Percepcija učitelja o ulozi asistenata u inkluzivnom obrazovanju“. Molimo da iskrenim odgovorima date doprinos ovom istraživanju. Dobijeni rezultati biće iskorišćeni za potrebu izrade magistarskog rada.

Unaprijed hvala!

1. *Da li smatrate da asistenti imaju značajnu ulogu u inkluzivnom obrazovanju?*

- a) Smatram
- b) Djelimično
- c) Ne smatram

2. *Da li asistenti pomažu učenicima u procesu socijalizacije?*

- a) Uvijek
- b) Često
- c) Ponekad

3. *Kako asistenti pomažu učenicima u procesu razvijanja socijalnih odnosa s vršnjacima?*

4. *Da li ste zadovoljni saradnjom sa asistentom?*

- a) Jesam
- b) Djelimično
- c) Ne

5. *Da li asistent učestvuje u pripremanju nastavnih sadržaja za učenika?*

- a) Uvijek
- b) Često
- c) Ponekad

Na koji način?

6. *Da li se asistent aktivno angažuje kako bi učenik usvojio gradivo?*

- a) Uvijek
- b) Često
- c) Ponekad

7. *Da li je asistent uključen u izradu IROP-a?*

- a) Da
- b) Ponekad
- c) Ne

Na koji način?

8. *Da li se asistenti saraduju s pedagoško-psihološkom službom?*

- a) Uvijek
- b) Često
- c) Ponekad

9. *Koliko često asistenti sarađuju s roditeljima?*

- a) Uvijek
- b) Često
- c) Ponekad

10. *Da li je asistent uključen u rad škole u cilju poboljšanja uslova školovanja učenika s posebnim obrazovnim potrebama?*

- a) Da
- b) Djelimično
- c) Ne

Na koji način?

11. *Da li se asistent stručno usavršava, po Vašoj percepciji? Na koji način?*

- a) Često
- b) Ponekad
- c) Rijetko

12. *U čemu se posebno ogleda doprinos asistenta u radu sa učenikom koji ima posebne obrazovne potrebe?*

13. *Navedite jednu osobinu za koju smatrate da je posebno važna kod asistenta.*

FOKUS GRUPE

- **Doprinos asistenta socijalnim vještinama učenika s posebnim obrazovnim potrebama**
- *Kakva je, prema Vašem mišljenju, uloga asistenta u podsticanju socijalnih vještina djece s posebnim obrazovnim potrebama?*
- *Kroz koje aktivnosti asistent u nastavi podstiče socijalne vještine kod djece s posebnim obrazovnim potrebama?*
- *Kakva je Vaša saradnja sa asistentom u procesu podsticanja socijalnih vještina kod djece s posebnim obrazovnim potrebama?*
- *Navedite primjere aktivnosti kroz koje asistent podstiče socijalne vještine djece s posebnim obrazovnim potrebama?*
- **Doprinos asistenata lakšem usvajanju gradiva od strane učenika s posebnim obrazovnim potrebama**
- *U kojoj mjeri, po Vašoj percepciji, asistent pomaže djeci s posebnim obrazovnim potrebama da usvoje gradivo?*
- *Na koji način asistent pomaže djeci s posebnim obrazovnim potrebama da usvoje gradivo?*
- *Koje strategije motivacije asistent primjenjuje u podsticanju djece s posebnim obrazovnim potrebama na usvajanje nastavnih sadržaja?*
- **Uključivanje asistenata u kreiranje nastavnih ciljeva za rad sa učenicima s posebnim obrazovnim potrebama**
- *Na koji način su asistenti uključeni u kreiranje nastavnih ciljeva za rad s djecom s posebnim obrazovnim potrebama?*

- *Zašto je važna uloga asistenta u procesu kreiranja nastavnih ciljeva za rad s djecom s posebnim obrazovnim potrebama?*
- *U kojoj mjeri je participacija asistenata u procesu kreiranja nastavnih ciljeva za rad s djecom s posebnim obrazovnim potrebama doprinijela boljem postignuću djece?*
- **Efekti uključivanja asistenta u rad škole u cilju poboljšanja uslova školovanja djece s posebnim obrazovnim potrebama**
- *Na koje načine je asistent uključen u rad škole u cilju poboljšanja uslova školovanja djece s posebnim obrazovnim potrebama?*
- *Kakvi su efekti uključivanja asistenta u rad škole u cilju poboljšanja uslova školovanja djece s posebnim obrazovnim potrebama?*