

Nataša Matović in Vera Spasenović

Profesionalni razvoj učiteljev na področju inkluzivne vzgoje in izobraževanja: primer Srbije

Povzetek: Usposobljenost učiteljev in drugih strokovnjakov za delo v inkluzivnem okolju je pomemben predpogoj za izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju ter otrok iz drugih ranljivih skupin znotraj rednega šolanja. Uvedba inkluzivnega izobraževanja v Srbiji je sprožila razpravo o tem, kako so učitelji pripravljene na inkluzijo (vključevanje). Namen raziskave je bil ugotoviti, kako učitelji razrednega in predmetnega pouka v Srbiji ocenjujejo svojo pripravljenost na delo z otroki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, kakšne so koristi in učinki nekaterih oblik strokovnega razvoja na njihovo usposobljenost za delo v inkluzivnem okolju ter možne razlike med razrednimi in predmetnimi učitelji. Raziskovalni vzorec je zajel 212 učiteljev iz petih osnovnih šol v Beogradu. Podatke smo zbrali z anketiranjem in lestvičenjem. Izsledki raziskave kažejo, da učitelji ocenjujejo svojo usposobljenost za delo z otroki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju kot povprečno, v začetnem izobraževanju in udeleževanju na seminarjih pa vidijo zelo skromne koristi. Obenem menijo, da je učinek seminarjev predvsem poglobljanje teoretičnega znanja, manj uporabni pa so bili pri izboljšanju potrebnih veščin, še posebno tistih, ki so namenjene spreminjanju odnosa do izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju znotraj rednega šolanja. Članek obravnava možne razloge za takšno stanje in ponuja priporočila za možnosti izboljšanja učiteljskih veščin za inkluzivno prakso.

Ključne besede: inkluzivno izobraževanje, otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, profesionalni razvoj učiteljev, Srbija

UDK: 37.011.3-051

Znanstveni prispevek

Dr. Nataša Matović, izredna profesorica, Univerza v Beogradu, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko, Čika Ljubina 18–20, 11000 Beograd, Srbija; e-naslov: nmatovic@f.bg.ac.rs

Dr. Vera Spasenović, izredna profesorica, Univerza v Beogradu, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko, Čika Ljubina 18–20, 11000 Beograd, Srbija; e-naslov: vspaseno@f.bg.ac.rs

Inkluzivno izobraževanje, ki pomeni enake pravice in izobraževalne priložnosti za vse učence, ne glede na njihove individualne razlike, ter poziva k prožnejšemu pristopu pri izpolnjevanju specifičnih izobraževalnih in socialnih potreb vseh otrok (Ainscow idr. 2006), je v številnih državah eden izmed ključnih ciljev reform izobraževanja. Šola bi morala biti prostor, kjer lahko vsakdo, ne glede na svoje posebnosti ali razlike, zadovolji osnovne potrebe, ki so povezane z osebnim in socialnim razvojem, ne da bi ob tem čutil strah, da bo zapostavljen, izoliran ali stigmatiziran.

V obdobju reform, ki so se začele na začetku preteklega desetletja, so izobraževalni organi v Srbiji – v želji, da bi povečali dostopnost in kakovost izobraževanja – vložili napore v uvedbo inkluzivnega izobraževanja. Leta 2009 so tako tovrstno izobraževanje zakonsko opredelili (Zakon o osnovah sistema izobraževanja in vzgoje 2009), v praksi pa so ga začeli izvajati v šolskem letu 2010/11. Ključne novosti, ki so povezane z zagotavljanjem ustreznih razmer za nemoteno učenje in razvoj vseh otrok/učencev, ki jih predvideva zakon, vključujejo: novo politiko sprejemanja; zagotavljanje dodatne podpore vsem, ki jo potrebujejo; individualno načrtovanje izobraževanja; prilagajanje standardov za dosežke; odstranjevanje fizičnih in komunikacijskih ovir; uvedbo pedagoških pomočnikov; spremembe v načinih financiranja ustanov, ki podpirajo inkluzijo (vključevanje) otrok v izobraževalni sistem ipd. (Zakon o osnovah sistema izobraževanja in vzgoje 2009).

Čeprav je Srbija na ravni izobraževalne politike sprejela moderen, human in inkluziven pristop k izobraževanju, se zastavlja vprašanje, ali so zagotovili tudi razmere, ki so nujne za uspešno uvedbo inkluzije. Usposobljenost učiteljev in drugih strokovnjakov za delo v inkluzivnem okolju je eden izmed pomembnih predpogojev za izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju ter otrok iz drugih ranljivih skupin znotraj rednega šolanja. Kakovost profesionalnega razvoja je ključna pri pridobivanju znanja in razvoju veščin, ki so potrebne za delo v inkluzivnem okolju, pa tudi za spodbujanje pozitivnega odnosa do inkluzije (EADSNE 2011; Forlin 2013). Zato si številne države ne prizadevajo izboljšati le začetnega izobraževanja izobraževalcev, temveč pripravljajo tudi ustrezne oblike njihovega stalnega izpopolnjevanja.

Ob upoštevanju pomena profesionalnega razvoja učiteljev za uspešno uvajanje inkluzivnega izobraževanja smo želeli ugotoviti, kako učitelji v Srbiji ocenjujejo svojo pripravljenost na delo z otroki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju in kako različne oblike profesionalnega razvoja vplivajo na njihove veščine za inkluzivno izobraževanje. Posebno pozornost smo namenili stalnemu izpopolnjevanju učiteljev na tem področju, s posebnim poudarkom na udeleževanju na akreditiranih usposabljanjih (seminarjih). Članek izhaja iz ideje, da je profesionalni razvoj učiteljev proces razvoja in izboljševanja veščin s ciljem povečati kakovost dela učiteljev, kakovost učenja in dosežke učencev. To se uresničuje z začetnim izobraževanjem, uvajalnim obdobjem in različnimi oblikami stalnega izpopolnjevanja (Stamatović 2006).

Učiteljske veščine za inkluzivno prakso

Uspešna uvedba inkluzivne kulture in politike znotraj rednega šolanja je precej odvisna od pripravljenosti izobraževalcev, še zlasti učiteljev, za delo v inkluzivnem okolju. Od slednjih se pričakuje, da bodo poučevanje prilagodili zelo heterogeni skupini učencev ter vsem učencem omogočili enako sodelovanje in učenje. To med drugim pomeni, da bi spodbujali strpnost in socialno povezanost (kohezijo), kazali kulturno občutljivost, se učinkovito odzivali na potrebe učencev z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, učencev iz revnejših okolij, učencev iz jezikovnih in etničnih manjšin ter drugih učencev, ki potrebujejo dodatno podporo. Od učiteljev se pričakuje tudi, da bodo s svojimi sodelavci, starši in lokalno skupnostjo vzpostavili partnerske odnose, da bi lahko učencem ponudili ustrezno podporo (OECD 2005; EADSNE 2012).

Da bi se lahko odzvali na zahteve in izzive, ki jih prinaša inkluzivno izobraževanje, morajo imeti učitelji ustrezno znanje, veščine in odnos. Z drugimi besedami, imeti morajo razvite veščine, ki so bistvene za poučevanje vseh otrok, vključno s sposobnostjo za zmanjševanje ovir za učenje in socialno vključenost. Delo v inkluzivnem okolju pomeni, da učitelji svojim učencem ponujajo priložnosti, da se naučijo razvojno ustrezne vsebine; upoštevajo predhodno znanje in izkušnje učencev; prilagajajo proces poučevanja različnim sposobnostim učencev; od vseh učencev veliko pričakujejo; med učenci spodbujajo sodelovanje in negujejo učno okolje, ki vsakomur omogoča, da sodeluje v aktivnostih (Rink, Macura - Milovanović in Vujisić Živković 2011).

Odnos do inkluzije je zelo pomemben element učiteljevih veščin za inkluzivno izobraževanje. Učiteljeva prepričanja o ciljnih poučevanja in možnostih vseh otrok, da se učijo in napredujejo, se zrcalijo v njegovih pričakovanjih in pripravljenosti, da dela z različnimi skupinami učencev (Macura - Milovanović in Vujisić Živković 2011). Naslednji pomemben predpogoj za uspešno inkluzivno prakso je učiteljeva ocena lastnih veščin za delo v inkluzivnem okolju (Hodkinson 2006). Da bi učitelji lahko razvili pozitiven odnos do inkluzije, morajo biti dobro poučeni in ustrezno pripravljeni (Avramidis in Norwich 2002; Forlin in Chambers 2011). To je treba

upoštevati pri pripravi učnega načrta za začetno izobraževanje ter programe stalnega izpopolnjevanja za učitelje.

Čeprav je pozitiven odnos do inkluzije zelo pomemben, ne zadostuje za uspešno uvedbo inkluzivnega izobraževanja (Winter 2006). Učitelji potrebujejo tudi ustrezno znanje in strokovne veščine, ki jim omogočajo uporabo znanja v praktičnih situacijah (EADSNE 2012). Poleg vsega drugega bi morali poznati in razumeti zadevne teorije o učenju in prepoznati razlike v sposobnostih učencev, učnih stilih ali zanimanjih, pa tudi izobraževalne potrebe različnih skupin učencev. Hkrati bi učitelji morali biti sposobni v vsakdanjem delu uporabljati znanje o sociokulturni raznolikosti in individualnih razlikah, da bi vsakemu otroku omogočili napredovanje, spodbujati razvoj vseh vidikov učenčeve osebnosti, uporabljati različne metode za spodbujanje učenja ipd.

Pri zastavljanju vprašanja glede veščin učiteljev za inkluzivno izobraževanje veliko avtorjev verjame, da delo z različnimi kategorijami otrok zahteva, da imajo učitelji specialistično znanje, ki, denimo, kaže njihovo razumevanje sociokulturnih dejavnikov, ki vodijo k posameznim razlikam, znanje o razvojnih značilnosti učencev z motnjami v telesnem in duševnem razvoju in njihovih potrebah ipd. (Macura - Milanović idr. 2009). Nekateri avtorji navajajo, da se pristopi in strategije, ki se uporabljajo pri delu z učenci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, ne razlikujejo bistveno od tistih, ki se uporabljajo pri poučevanju vseh učencev (Davis in Florian 2004). To se sklada s pogledom, da je treba spodbujati učiteljske veščine, ki so povezane z ustvarjanjem okoliščin za spodbujanje učenja in napredovanja vseh učencev, hkrati pa upoštevati razlike med njimi.

Cilj profesionalnega razvoja učiteljev v Srbiji je krepitev veščin za inkluzivno izobraževanje

Uvedba inkluzivnega izobraževanja v Srbiji je sprožila razpravo o tem, kako so učitelji pripravljani na inkluzijo. Kakovostno začetno izobraževanje je eden izmed ključnih predpogojev za ustrezno pripravljenost na delo v inkluzivni šoli. Kljub temu bi lahko rekli, da v obdobju, ko so uvedli inkluzivno izobraževanje, študijski programi za izobraževanje učiteljev niso bili zasnovani tako, da bi zagotavljali razvoj veščin za delo v inkluzivnih šolah. Tako je denimo največje število pedagoških fakultet ponujalo le en program, ki je bil povezan z inkluzivnim izobraževanjem, pri čemer je bil prevladujoč defektološki (medicinski) pristop (Macura - Milovanović idr. 2011). Za predmetne učitelje je bila situacija še manj ugodna, saj je njihovo začetno izobraževanje potekalo na fakultetah, ki so bile namenjene določenim akademskim strokam, njihov učni načrt pa je vseboval zelo majhen odstotek programov za usposabljanje učiteljev.¹ Kljub temu so se v študijskih programih za izobraževanje učiteljev razrednega pouka v zadnjih nekaj letih pojavile določene spremembe, ki kažejo na uvedbo novih programov, ki so namenjeni inkluziji. Še

¹ Šele leta 2012 je postalo obvezno, da morajo učitelji pridobiti vsaj 30 kreditnih točk (ECTS) s psihološko-pedagoškega in didaktično-metodološkega področja. Vsi učitelji pa morajo obvezno pridobiti še šest kreditnih točk (ECTS) iz prakse poučevanja.

več, v študijskih programih za bodoče svetovalce za izobraževanje (šolske pedagoge in psihologe) se zdaj kaže povečano število tem, ki so povezane z inkluzijo (uvadeni so bili posebni programi in/ali se te teme vključujejo v druge programe).

Poleg začetnega izobraževanja ima pomembno vlogo pri razvoju večšin za delo v inkluzivnih okoljih stalno izpopolnjevanje (kot del profesionalnega razvoja). Usposabljanja za izobraževalce so bila eden izmed ključnih načinov izobraževalnih organov za opolnomočenje učiteljev za inkluzivno prakso. Tik pred uvedbo inkluzije so organizirali dvodnevno usposabljanje za vse šole (na izobraževanju je sodelovalo pet udeležencev iz vsake osnovne šole in en predstavnik iz vsake srednje šole), 320 šol pa je imelo še štiri dodatna usposabljanja. Lahko predpostavljamo, da so izhajali iz ideje o metodi širjenja znanja med učitelji, saj so od udeležencev usposabljanj pričakovali, da bodo pridobljeno znanje prenesli svojim sodelavcem. Ta in poznejša usposabljanja so bila organizirana znotraj različnih nacionalnih programov. Podatki kažejo, da se je v obdobju med letoma 2010 in 2012 več kot 17.000 zaposlenih iz predšolskih ustanov, osnovnih šol in šol za učence z motnjami v telesnem in duševnem razvoju in drugih pomembnih akterjev udeležilo različnih usposabljanj (Latinović 2014).

Poleg tega obstajajo še druge možnosti za stalno izpopolnjevanje učiteljev na področju inkluzivnega izobraževanja. Trenutni predpisi, ki urejajo stalno izpopolnjevanje, predvidevajo različne aktivnosti – tiste, ki se jih učitelji lotijo na lastno pobudo, tiste, ki potekajo v izobraževalnih ustanovah, ali tiste, ki jih organizirajo ministrstva za izobraževanje, visokošolske ustanove in ustanove, ki so povezane z izobraževanjem. Možne oblike stalnega izpopolnjevanja vključujejo akreditirane programe usposabljanja (seminarje), programe, ki jih pripravljajo visokošolske ustanove, strokovna srečanja (kongresi, konference, javne razprave ipd.), zimske in poletne šole ter študijske izlete. Izobraževalci morajo pridobiti 120 točk (ur) stalnega izpopolnjevanja – najmanj 100 točk za sodelovanje v akreditiranih programih in 20 točk za sodelovanje na strokovnih srečanjih (Pravilnik o stalnem strokovnem izpopolnjevanju in pridobivanju znanja učiteljev, vzgojiteljev in strokovnih sodelavcev 2012). Leta 2012 so izdali seznam prednostnih stalnih izpopolnjevanj, ki je vključeval inkluzivni pristop k izobraževanju. Pridobiti je treba vsaj 30 točk s prednostnih področij.

Programe stalnega izpopolnjevanja, ki se izvajajo v obliki usposabljanj (seminarjev), lahko pripravijo in izvajajo izobraževalne ustanove in zveze. Te programe akreditira Inštitut za izboljševanje izobraževanja v obliki odprtega tekmovanja, objavljeni pa so v *Katalogu programov za profesionalni razvoj učiteljev, predšolskih vzgojiteljev in podpornega šolskega osebja*. Če se osredotočimo le na delo z otroki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, postane jasno, da je bil delež teh programov v omenjenem katalogu zadnjih nekaj let stabilen in predstavlja od šest do sedem odstotkov vseh razpoložljivih programov (Matović in Spasenović 2015). Programi, ki so namenjeni otrokom z različnimi motnjami v telesnem in duševnem razvoju, prevladujejo nad programi, ki so namenjeni otrokom z eno samo motnjo v telesnem in duševnem razvoju. V dveletnem obdobju, v šolskih letih 2012/13 in 2013/14, se je iz skupnega števila razpoložljivih programov na tem področju

(70) izvedlo okoli tri četrt programov. Skupno je bilo organiziranih kar okoli 380 seminarjev, ki se jih je udeležilo 9500 izobraževalcev.

Kljub dejstvu, da je bilo udeleževanje na akreditiranih seminarjih zadnjih nekaj let najbolj priljubljena oblika stalnega izpopolnjevanja in da je postalo glavni način za izboljševanje strokovnih veščin izobraževalcev, tako doseženi učinki niso zadovoljivi (Kundačina in Stamatović 2012; Stanković idr. 2013). Obsežna študija, ki so jo izvedli v šolah, vključenih v nacionalne projekte na področju inkluzivnega izobraževanja, je pokazala, da je največje število anketirancev izbralo nacionalna usposabljanja kot najustreznejši način pridobivanja potrebnih znanj za delo z otroki iz ranljivih skupin. Temu sledi podpora šolskega psihologa/pedagoga, podpora šolskega ravnatelja, sodelovanje v projektih, ki so povezani z delom z otroki iz ranljivih skupin, in na koncu akreditirani seminarji, literatura in informacije s spleta. Sodelovanje na znanstvenih srečanjih in konferencah, začetno izobraževanje in sodelovanje s pedagoškimi pomočniki in nevladnimi organizacijami so bila ocenjena kot najmanj koristna (Petrović in Živadinović 2012).

Hkrati je pomembno izpostaviti, da so izobraževalci izrazili potrebo po dodatnem stalnem izpopolnjevanju, ki se ne bi osredotočalo samo na pridobivanje splošnih veščin, temveč tudi na pridobivanje veščin, ki so potrebne v inkluzivni praksi. Največje potrebe po stalnem izpopolnjevanju so povezane z vprašanji razvojnih značilnosti učencev z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, pripravo in uvedbo individualnih učnih načrtov, ocenjevanjem učencev, metodami poučevanja in splošnimi veščinami (Latinović 2014).

Raziskovalni cilji

Čeprav inkluzivno izobraževanje pomeni zagotavlja ustrezni razmer za učenje in socialno vključenost *vseh* učencev znotraj rednega izobraževanja, se članek osredotoča na učence z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Takšna osredotočenost temelji na predpostavki, da so imeli učitelji v Srbiji do uvedbe inkluzivnega izobraževanja najmanj priložnosti za delo s to skupino otrok, ki jim prav lahko predstavlja največji izziv.

V empiričnem delu raziskave smo opredelili naslednje cilje: 1) raziskati, kako učitelji razrednega in predmetnega pouka v Srbiji ocenjujejo svojo pripravljenost na delo z otroki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju ter prednosti nekaterih oblik profesionalnega razvoja za njihovo pripravljenost na delo v inkluzivnem okolju; 2) opredeliti sodelovanje učiteljev² v različnih oblikah profesionalnega razvoja, ki je namenjen izobraževanju otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju s posebnim poudarkom na udeleževanju akreditiranih usposabljanj/seminarjev in njihovih učinkih; 3) raziskati, ali so v zvezi s temi vprašanji kakšne razlike med razrednimi in predmetnimi učitelji.

² Izraz *učitelji* se nanaša na razredne in predmetne učitelje.

Metoda

Vzorec

Raziskavo smo izvedli na priročnem vzorcu, sestavljenem iz 212 učiteljev razrednega (N = 83) in predmetnega pouka (N = 129) iz petih osnovnih šol v štirih mestnih in predmestnih beograjskih občinah. Vzorec vključuje anketirance z različnim številom let zaposlitve: do 5 let – 22,7 %, od 5 do 10 let – 15,9 %, od 10 do 20 let – 35,8 % in več kot 20 let – 25,6 %. Vzorec je sestavljalo 83,8 % učiteljic in 16,2 % učiteljev.

Zbiranje podatkov

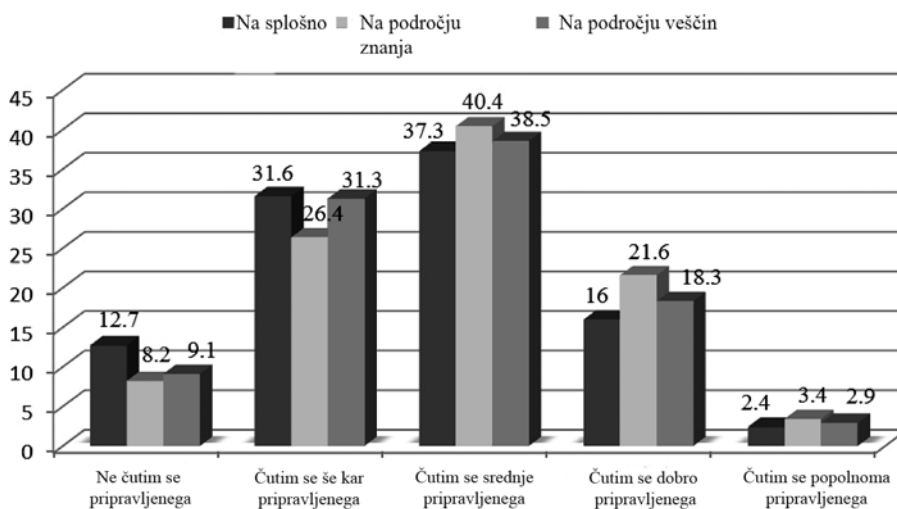
Uporabili smo deskriptivno neeksperimentalno metodo raziskovanja, podatke pa smo zbrali z anketo in tehniko lestvičenja. Posledično je bil uporabljen instrument kombinacija lestvičenja in ankete. Uporabili smo deskriptivne 5-stopenjske lestvice in z njimi določili, kako učitelji ocenjujejo svojo pripravljenost na delo z otroki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, obenem pa smo določili tudi prednosti, ki jih nekateri segmenti profesionalnega razvoja zagotavljajo njihovi pripravljenosti. Uporabili smo anketo in z njo določili angažiranost učiteljev v različnih oblikah stalnega izpopolnjevanja na tem področju, zlasti njihovo sodelovanje na akreditiranih seminarjih in njihov odnos do učinkov teh seminarjev.

Analiza podatkov

Poleg frekvence in odstotkov smo pri analizi podatkov uporabili naslednje statistične postopke: aritmetično sredino, standardni odklon, preizkus parov za neodvisne in odvisne vzorce, χ^2 -preizkus in Cramerjev V-koeficient za merjenje povezanosti.

Rezultati

Učitelji so ocenjevali svojo pripravljenost na delo z otroki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v smislu svoje splošne pripravljenosti in specifično na naslednjih dveh področjih: usvojeni pomembni sklopi znanja in obvladovanje potrebnih veščin. Svojo splošno pripravljenost so ocenili na lestvici od 1 (Ne počutim se pripravljen) do 5 (Počutim se popolnoma pripravljen) s povprečno vrednostjo $M = 2,64$ ($SD = 0,98$). Svojo pripravljenost v zvezi z znanjem in veščinami so ocenili podobno – $M = 2,86$ ($SD = 0,96$) in $M = 2,75$ ($SD = 0,96$). Vse tri aritmetične sredine kažejo na srednjo stopnjo pripravljenosti učiteljev na delo s to skupino otrok. Če smo natančnejši, pridobljene vrednosti ležijo na spodnji meji intervala. Da bi pridobili splošen pregled nad pripravljenostjo učiteljev na inkluzivno izobraževanje, moramo upoštevati dejstvo, da glede na vsakega izmed treh kriterijev le 3 % učiteljev meni, da so popolnoma pripravljeni na takšno delo (slika 1).



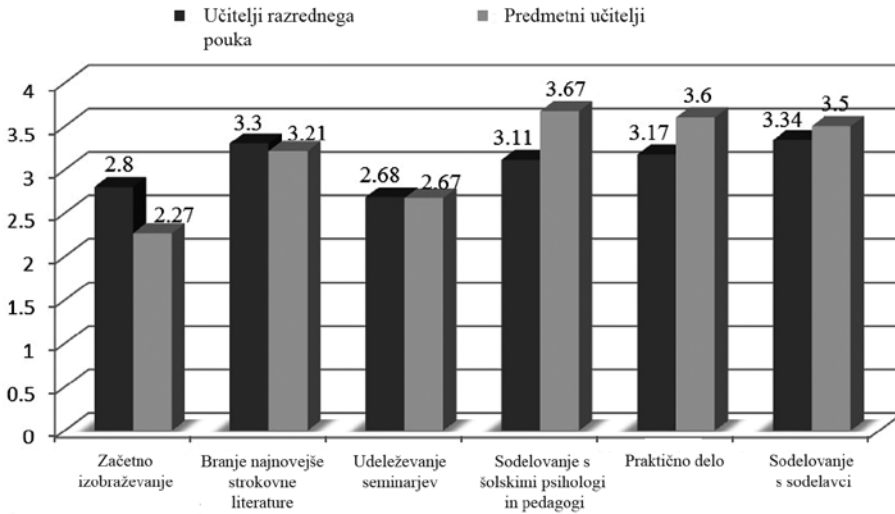
Slika 1: Samoocena učiteljev glede pripravljenosti na delo z otroki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (%)

Glede na izsledke raziskave ni statistično pomembnih razlik med tem, kako razredni in predmetni učitelji ocenjujejo svojo splošno pripravljenost in kako ocenjujejo področje pridobljenega znanja in veščin. Obstajajo pa statistično pomembne razlike pri samooceni predmetnih učiteljev glede pripravljenosti na področju pridobljenega znanja in veščin ($t = 2,722$, $df = 123$, $p = 0,005$). Predmetni učitelji menijo, da so bolj pripravljeni v smislu pomembnih sklopov znanj, ki jih imajo ($M = 2,86$, $SD = 1,015$) kot pa v smislu veščin, ki so potrebne za delo z otroki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju ($M = 2,72$, $SD = 1,009$).

Učitelji menijo, da so naslednje oblike profesionalnega razvoja prinesle največje izboljšanje veščin, ki so potrebne za delo s takšnimi otroki: sodelovanje s šolskimi psihologi in pedagogi – $M = 3,45$ ($SD = 1,17$), izmenjava izkušenj s sodelavci – $M = 3,44$ ($SD = 1,03$), pridobivanje izkušenj s praktičnim delom – $M = 3,42$ ($SD = 1,13$), branje najnovejše strokovne literature – $M = 3,24$ ($SD = 1,08$). Na njihovo pripravljenost najmanj vplivata udeleževanje akreditiranih seminarjev – $M = 2,67$ ($SD = 1,19$) in začetno izobraževanje – $M = 2,49$ ($SD = 1,27$).

Glede na rezultate raziskave (slika 2) se kažejo znatne razlike med razrednimi in predmetnimi učitelji pri njihovih ocenah koristi treh oblik profesionalnega razvoja: začetnega izobraževanja ($t = 2,972$, $df = 192$, $p = 0,003$), sodelovanja s šolskimi pedagogi in psihologi ($t = 3,261$, $df = 151,962$, $p = 0,001$) in pridobivanjem praktičnih izkušenj ($t = -2,668$, $df = 199$, $p = 0,008$). Če smo natančnejši, razredni učitelji v primerjavi s predmetnimi ($M = 2,27$, $SD = 1,28$) menijo, da je imelo začetno izobraževanje koristnejši učinek na delo z otroki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju ($M = 2,80$, $SD = 1,19$). Nasprotno pa predmetni učitelji menijo, da sta pridobivanje praktičnih izkušenj ($M = 3,60$, $SD = 1,04$) in sodelovanje s šolskimi pedagogi in psihologi ($M = 3,67$, $SD = 1,07$) imela največji učinek na nji-

hovo pripravljeno na takšno delo. Razredni učitelji z njimi ne delijo tega mnenja (pridobivanje praktičnih izkušenj – $M = 3,17$, $SD = 1,22$; sodelovanje s šolskimi pedagogi in psihologi – $M = 3,11$, $SD = 1,24$).



Slika 2: Ocena učiteljev glede koristi različnih oblik profesionalnega razvoja za njihovo pripravljenost na inkluzivno prakso

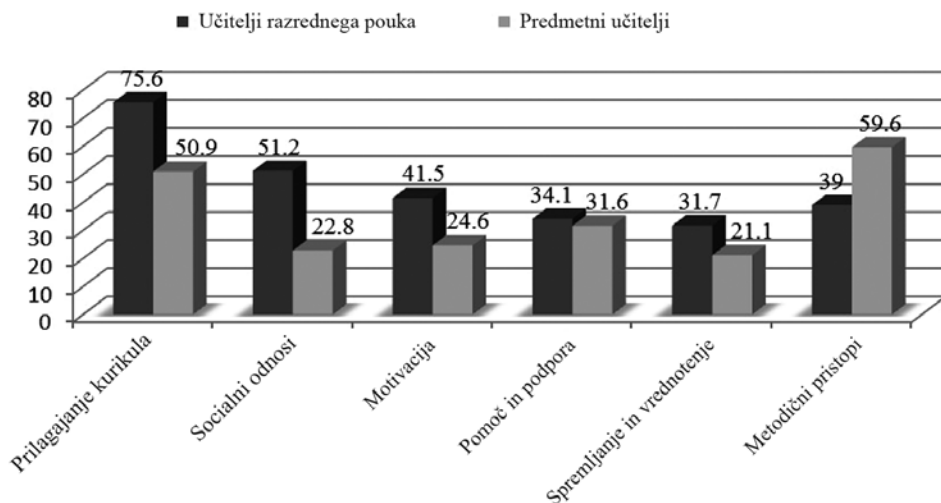
Velika večina učiteljev je izjavila, da so pridobili strokovno znanje, ki je potrebno za delo z otroki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, z branjem strokovne literature (66,5 %), obiskovanjem akreditiranih seminarjev (51 %) in sodelovanjem v različnih aktivnostih, ki so jih organizirale njihove šole (npr. predavanja, razprave, izvajanje raziskav) (42,3 %). Znatno manjše število učiteljev je sodelovalo v naslednjih oblikah profesionalnega razvoja: strokovnih konferencah (12,4 %), strokovnih in študijskih izletih (2,1 %), poletnih in zimskih šolah (1 %). Če upoštevamo tri oblike profesionalnega razvoja, ki se najpogosteje uporabljajo za delo z otroki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, potem obstajajo statistično pomembne razlike med razrednimi in predmetnimi učitelji le glede njihove uporabe strokovne literature ($\chi^2 = 19,476$, $df = 1$, $p = 0,000$, Cramerjev V-koeficient = 0,317). Veliko več razrednih (85,3 %) kot predmetnih učiteljev (54,6 %) je izjavilo, da uporabljajo to obliko profesionalnega razvoja.

Obiskovanje akreditiranih seminarjev za delo z otroki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju je druga izbira za učitelje, ki so izjavili, da sodelujejo v tej obliki profesionalnega razvoja. Med razrednimi in predmetnimi učitelji ni videti razlik glede števila učiteljev, ki so se udeležili akreditiranih seminarjev, in tistih, ki se jih niso. Obstajajo pa statistično pomembne razlike med tema dvema vrstama učiteljev glede števila seminarjev, ki so se jih udeležili ($\chi^2 = 9,466$, $df = 2$, $p = 0,009$, Cramerjev V-koeficient = 0,309), pri čemer je razlika v korist razrednih učiteljev. Več predmetnih (56,9 %) kot razrednih učiteljev (26,8 %) se je udeležilo enega se-

minarja. Nasprotno so, če upoštevamo udeležbo na dveh, treh ali več seminarjih, številke v korist razrednih učiteljev (73,2 %) v primerjavi s predmetnimi (43,1 %).

Skoraj vsi učitelji so izjavili, da so akreditirani seminarji imeli določene učinke (94,9 %). Učitelji so ocenjevali učinke seminarjev z dveh vidikov: kako so vplivali na njihovo pripravljenost in ali so prispevali h kakovosti dela z otroki na različnih področjih. Glede pripravljenosti večina učiteljev trdi, da so seminarji prispevali k širjenju sklopov znanja o temah, ki so pomembne za delo z otroki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (66,3 %); nekoliko manjše število jih meni, da so seminarji vplivali na razvoj veščin, ki so potrebne za delo s temi otroki (51 %), najmanj pa jih je izjavilo, da so ti dogodki prispevali k spremembam v učiteljevih prepričanjih in odnosu do izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (21,4 %). S tega vidika ni statistično pomembnih razlik med razrednimi in predmetnimi učitelji.

Glede na to, kako so seminarji prispevali h kakovosti učiteljevega dela z otroki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, je več kot polovica učiteljev izjavila, da so seminarji izboljšali njihovo delovno prakso v smislu prilagajanja učnega načrta posameznim potrebam in sposobnostim otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (61,2 %) ter pri izbiri ustreznih metod poučevanja in strategij (51 %). Približno tretjina učiteljev meni, da so napredovali pri spodbujanju in razvijanju socialnih odnosov teh otrok z vrstniki (34,7 %), uporabi specifičnih oblik pomoči in podpore za te otroke (32,7 %) ter izboljšanju njihove motivacije za učenje (31,6 %). Najmanj učiteljev je izjavilo, da so opazili napredek pri nadzorovanju in ocenjevanju dela ter napredka učencev z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (25,5 %).



Slika 3: Ocena učiteljev glede učinkov seminarjev, ki so se jih udeležili o različnih področjih svojega poučevanja (%)

Glede na izsledke, pridobljene v raziskavi, so na treh področjih statistično pomembne razlike med razrednimi in predmetnimi učitelji. Ta področja so: a) prilagajanje obveznega učnega načrta individualnim potrebam in sposobnostim učencev z motnjami v telesnem in duševnem razvoju ($\chi^2 = 6,145$, $df = 1$, $p = 0,013$, Cramerjev V-koeficient = 0,250) ter b) spodbujanje in razvoj njihovih socialnih odnosov z vrstniki ($\chi^2 = 8,497$, $df = 1$, $p = 0,004$, Cramerjev V-koeficient = 0,294), ki sta v korist razrednim učiteljem, medtem ko je c) izbira metod in strategij za delo s takimi otroki ($\chi^2 = 4,059$, $df = 1$, $p = 0,044$, Cramerjev V-koeficient = 0,204) v korist predmetnim učiteljem (slika 3).

Razprava

Glede na rezultate raziskave lahko zaključimo, da učitelji na splošno ocenjujejo svojo pripravljenost na delo z otroki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju kot povprečno ($M = 2,64$). Tudi rezultati drugih študij, ki so bile izvedene v Srbiji, kažejo, da se učitelji ne čutijo dovolj pripravljene za tako delo (Ocena kapacitet in potreb učiteljev za razvoj inkluzivnega izobraževanja 2010). Ker je bila večina teh študij izvedena, ko so šele začeli uvajati inkluzivno izobraževanje, lahko predpostavljamo, da do danes ni prišlo do znatnega napredka v kakovosti pripravljenosti učiteljev na delo v inkluzivnem okolju. Po drugi strani ne smemo pozabiti, da tudi v državah s precej daljšo tradicijo inkluzivnega izobraževanja, kot jo ima Srbija, učitelji še vedno izpostavljajo občutek, da niso dovolj kompetentni za delo z otroki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (Forlin in Chambers 2011; McCrimmon 2015; Winter 2006). Če si pogledamo pripravljenost učiteljev na delo s to skupino otrok, rezultati raziskave kažejo, da so učitelji usvojili nekatere sklope pomembnih znanj bolj, kot so usvojili veščine, ki so potrebne za delo s takimi otroki. Ti podatki pritrjujejo izsledkom, da učitelji menijo, da je njihovo znanje o otrocih s posebnimi potrebami bolj teoretično (68,2 %) kot pa praktično (31,8 %) (Meseldžija in Latinović 2014).

Zastavi se vprašanje o razlogih za takšno stanje, ki jih je treba iskati predvsem v začetnem izobraževanju učiteljev. Zdi se, da je dovolj razumno pričakovati, da bo začetno izobraževanje, ki je prvi korak v profesionalnem razvoju, učiteljem ponudilo ustrezno podlago za delo v inkluzivnem okolju. A kot vidimo, je realnost drugačna. To še nadalje potrjujejo izsledki te raziskave, ki kažejo, da učitelji prav za začetno izobraževanje menijo, da je najmanj ($M = 2,49$) prispevalo k njihovi pripravljenosti na delo z otroki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Enake podatke so pridobili v obsežni študiji, ki je zajemala vse šole v Srbiji, ki so sodelovale v nekaterih nacionalnih projektih inkluzivnega izobraževanja (Petrović in Živadinović 2012). Tudi izsledki drugih študij namigujejo na to, da obstaja potreba po spremembi na tem področju profesionalnega razvoja učiteljev. Tako je, denimo, analiza študijskih programov za razredne učitelje pokazala, da so temi inkluzivnega izobraževanja posvetili zelo malo pozornosti (Macura - Milovanović idr. 2011), kar se sklada z izsledki druge študije, ki kaže, da je samo 5,5 % učiteljev izjavilo, da so

imeli med študijem priložnost podrobno razpravljati o ključnih vprašanjih s tega področja in v praksi uporabiti pridobljeno znanje (Spasenović in Matović 2015).

Glede na takšno stanje v zvezi z začetnim izobraževanjem učiteljev lahko aktivnosti stalnega izpopolnjevanja precej pomagajo pri premagovanju vrzeli med pripravljenostjo učiteljev za delo z otroki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju ter izzivi, s katerimi se soočajo v vsakdanji praksi. Večina učiteljev, ki so sodelovali v tej raziskavi, pravi, da izmed vseh oblik profesionalnega razvoja uporabljajo naslednje: branje najnovejše strokovne literature, udeleževanje akreditiranih seminarjev in sodelovanje v različnih aktivnostih, ki jih organizirajo njihove šole (npr. predavanja, razprave, izvajanje raziskav). Nekatere pomembne argumente za njihovo priljubljenost lahko najdemo v raznolikosti, ki se odraža v virih znanja, različnih oblikah izkušenj, ki jih lahko pridobivajo učitelji, in, posledično, specifikah tem, ki jih te aktivnosti lahko pokrivajo. Upoštevati je treba tudi razpoložljivost teh oblik profesionalnega razvoja za učitelje.

Približno polovica učiteljev, ki so bili vključeni v to raziskavo, je izjavila, da so se udeležili akreditiranih seminarjev kot oblike profesionalnega razvoja na področju inkluzivnega izobraževanja. Takšno stanje delno pojasnjuje zakonodaja, ki določa, da mora učitelj v petih letih zbrati vsaj 100 točk za udeležbo na akreditiranih seminarjih in vsaj 30 točk za prednostna področja, eno od njih pa je inkluziven pristop k izobraževanju (Pravilnik o stalnem strokovnem izpopolnjevanju in pridobivanju znanja učiteljev, vzgojiteljev in strokovnih sodelavcev 2012). Nadalje lahko predpostavljamo, da visoko obiskanost seminarjev s tega področja podpira dejstvo, da so šole uvedle inkluzijo v letu 2010, posledično pa so se lahko učitelji pogosteje soočali s težavami v svoji praksi kot v preteklosti.

Ne le da je v praksi udeleževanje seminarjev ena izmed treh najpogostejših oblik profesionalnega razvoja učiteljev, temveč so skoraj vsi učitelji, ki so sodelovali v tej obliki profesionalnega razvoja, izjavili, da je to izboljšalo njihovo delo na tem področju (94,9 %). Po drugi strani so učitelji, poleg začetnega izobraževanja, udeležbo na akreditiranih seminarjih ocenili kot obliko profesionalnega razvoja, ki je najmanj prispevala k njihovi pripravljenosti na delo z otroki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju ($M = 2,67$). Razlago za te rezultate najdemo v načinu, kako so seminarji pripravljani. Kadar so govorili o učinkih seminarjev, ki so se jih udeležili, je večina učiteljev izjavila, da so razširili svoje teoretično znanje o pomembnih vprašanjih glede dela s to skupino otrok. To pomeni, da so bili seminarji pripravljani tako, da se učitelji bolj posvečajo razpravljanju o različnih vprašanjih na teoretski ravni kot pa razvoju veščin, ki jih potrebujejo, da bi lahko delali na tem področju. Čeprav so vidiki dela z otroki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, ki jih učitelji najpogosteje navajajo kot tiste, pri katerih so čutili učinke zaradi udeležbe na seminarjih (npr. prilagajanje obveznega učnega načrta individualnim potrebam in sposobnostim učencev z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, izbira metod poučevanja, spodbujanje in razvoj socialnih odnosov teh otrok z vrstniki, uporaba specifičnih oblik pomoči in podpore za te otroke in izboljšanje njihove motivacije za učenje), sami po sebi praktični, to ne pomeni, da njihovo presojanje na seminarju ne more ostati na teoretski ravni. Še več, pomisleki, ki so jih učitelji na splošno izrekli glede svoje udeležbe na akre-

ditiranih usposabljanjih, kažejo, da obstajajo določene težave v zvezi s tem, kako so seminarji pripravljani. Lahko predpostavimo, da se enake težave pojavljajo tudi pri drugih oblikah usposabljanja na področju inkluzivnega izobraževanja: programi ne zadostijo dovolj potrebam uporabnikov, ki so jim namenjeni, težave se obravnavajo posplošujoče, med skupinami pa se pojavlja neskladje glede na stopnjo zanimanja udeležencev (Kundačina in Stamatović 2012). Te pomanjkljivosti so izoblikovale priporočila izobraževalcev za boljša usposabljanja, ki naj bi krepila večšine za delo z vsemi otroki, še posebno tistimi, ki pripadajo ranljivim skupinam. Ta vključujejo bolj praktične primere, ki se ukvarjajo s konkretnimi težavami, sprejemanjem konkretnih smernic za delo z ranljivimi skupinami otrok, zmanjševanjem teorije na minimum ter eksperimentalnimi (modelnimi) urami, ki jih izvajajo inštruktorji in ponujajo jasnejše in lažje uresničljive rešitve (Petrović in Živadinović 2012). Pomembno je, da izobraževalci ocenijo, zakaj je nekaj vredno uporabiti pri njihovem delu (Podgornik in Mažgon 2015).

Podatke o razlikah v začetnem izobraževanju med razrednimi (te so v korist slednjim) in predmetnimi učitelji v zvezi z delom z otroki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju med drugim najdemo v ocenah učiteljev glede tega, kako vidno so bile te teme vključene v njihovih študijskih programih (Spasenović in Matović 2015) in kako je začetno izobraževanje prispevalo k njihovi pripravljenosti na delo s takimi otroki. Predpostavimo lahko, da je prav ta razlika ena izmed najpomembnejših elementov, ki oblikujejo temelj za razumevanje večine drugih razlik med obema vrstama učiteljev, ki smo jih predstavili v tej raziskavi. Tako lahko, denimo, pojasni, zakaj predmetni učitelji v primerjavi z razrednimi menijo, da lahko njihovo pripravljenost na učenje te skupine otrok pripišemo drugim oblikam profesionalnega razvoja – sodelovanju s šolskimi pedagogi in psihologi ter pridobivanju znanja na podlagi izkušenj. Razlike v začetnem izobraževanju učiteljev nam lahko pomagajo razumeti naslednje »nasprotje«: zakaj je večje število razrednih kot predmetnih učiteljev izjavilo, da uporabljajo določene oblike profesionalnega razvoja, denimo branje najnovejše strokovne literature in udeležbo na večjem številu seminarjev, če menijo, da so bili bolje pripravljani na delo z otroki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju med svojim začetnim izobraževanjem? Morda je že samo dejstvo, da so bili bolje usposobljeni, razrednim učiteljem pomagalo, da se bolj zavedajo in imajo boljše predstavo o vidikih, ki jih morajo izboljšati v svojem delu s to skupino otrok.

Sklep

Ustrezna pripravljenost učiteljev je pomemben predpogoj za kakovostno delo v šolah z otroki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Ko razmišljamo o tem, kako bi učitelje najučinkoviteje pripravili za inkluzivno izobraževalno prakso, je pomembno prisluhniti tudi glasu učiteljev ter dobro razmisliti o njihovih izkušnjah in potrebah. Rezultati raziskave kažejo, da na splošno učitelji ocenjujejo svojo usposobljenost za delo z otroki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju kot povprečno, v začetnem izobraževanju in udeležbi na seminarjih pa vidijo zelo

skromne koristi. Čeprav imajo teme, ki so povezane z inkluzijo, le skromno vlogo pri začetnem izobraževanju, in čeprav obstaja prevladujoč trend, da se znotraj profesionalnega razvoja o njih razpravlja na teoretski ravni, učiteljem predstavljajo očitne ovire, hkrati pa tudi smernice glede tega, kje bi morale priti do sprememb.

Vzorec zajema le učitelje iz beograjskih šol, vendar lahko predpostavljamo, da je možno na podlagi rezultatov raziskave identificirati ključna vprašanja, ki so povezana s profesionalnim razvojem učiteljev v Srbiji, ki delajo z otroki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Predpostavka temelji predvsem na dejstvu, da je vzorec strukturiran tako, da vključuje šole iz mestnih in primestnih beograjskih občin. Kljub temu zgoraj navedeno kaže, da je izsledke te raziskave treba preveriti in razvijati naprej z novimi sklopi raziskav.

Na podlagi izsledkov te študije in študij iz drugih okolij (glej Smith in Gillespie 2007) lahko pripravimo nekatera priporočila za izboljšanje profesionalnega razvoja učiteljev v Srbiji: bolje bo, če vsi učitelji opravijo vsaj nekaj usposabljanj na temo inkluzivnega izobraževanja, kot pa da imamo samo majhno skupino učiteljev, ki je deležna intenzivnejšega usposabljanja; močna povezava med naučenim znotraj programov stalnega izpopolnjevanja in učiteljevim lastnim delovnim kontekstom je ključnega pomena, zato se fokus premika k analizi in refleksiji, stran od ponujanja teoretičnih uvidov; usposabljanje naj vključuje različne aktivnosti, npr. teorijo, predstavitev, prakso, povratno mnenje in izvedbo v razredu. V zadnjih nekaj letih je bil poudarek na prednostih nekaterih drugih oblik profesionalnega razvoja, ki jih najdemo v šoli ali v drugem lokalnem kontekstu in vključujejo aktivnosti, kot so študijske skupine, sodelujoče učenje, delo, ki temelji na povpraševanju ipd. Usposabljanja (seminarje), ki so najpogostejša oblika aktivnosti stalnega profesionalnega razvoja, bi bilo treba povezati z drugimi vrstami in oblikami učenja, denimo učenjem znotraj skupnosti sodelavcev in izmenjavo izkušenj, ter razvijati podporne mreže. Če sklepamo po ocenah učiteljev, ki so predstavljene v tej raziskavi, so se prav te oblike učenja izkazale za precej koristne pri izboljševanju njihovih veščin.

Literatura in viri

- Ainscow, M., Booth, T., and Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Avramidis, E. in Norwich, B. (2002). Teachers' Attitudes towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, št. 2, str. 129–147.
- Davis, P. in Florian, L. (2004). Searching the literature on teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: knowledge production and synthesis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4, št. 3, str. 142–147.
- EADSNE. (2011). *Teacher Education for Inclusion Across Europe – Challenges and Opportunities*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- EADSNE. (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Forlin, C. (2013). Changing Paradigms and Future Directions for Implementing Inclusive Education in Developing Countries. *Asian Journal of Inclusive Education*, 1, št. 2, str. 19–31.

- Forlin, C. in Chambers, D. (2011). Teacher Preparation for Inclusive Education: Increasing Knowledge but Raising Concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39, št. 1, str. 17–32.
- Hodkinson, A. (2006). Conceptions and Misconceptions of Inclusive Education – One Year on: A Critical Analysis of Newly Qualified Teachers' Knowledge and Understanding of Inclusion. *Research in Education*, 76, št. 1, str. 43–55.
- Kundačina, M. in Stamatović, J. (2012). Akreditovani programi usavršavanja nastavnika – stanje i potrebe. *Inovacije u nastavi*, 25, št. 1, str. 68–78.
- Latinović, I. (ur.). (2014). *Okvir za praćenje inkluzivnog obrazovanja*. Beograd: Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva i UNICEF.
- Macura Milovanović, S. in Vujisić Živković, N. (2011). Stavovi budućih učitelja prema inkluziji: implikacije zainicijalno profesionalnoobrazovanje. *Pedagogija*, 66, št. 4, str. 633–647.
- Macura Milovanović, S., Gera, I. in Kovačević, M. (2011). Priprema budućih učitelja za inkluzivno obrazovanje u Srbiji: trenutno stanje i potrebe. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43, št. 2, str. 208–222.
- Matović, N. in Spasenović, V. (2015). In-Service Training Programmes for Inclusive Education in Serbia – Offer and Implementation. V: N. Popov, Ch. Wolhuter, K. Skubic Ermenc, G. Hilton, J. Ogunleye in E. Niemczyk (ur.). *Quality, Social Justice and Accountability in Education Worldwide*. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society, str. 142–148.
- McCrimmon, A. (2015). Inclusive Education in Canada: Issues in Teacher Preparation. *Intervention in School and Clinic*, 50, št. 4, str. 234–237.
- OECD. (2005). *Teachers Matter Education and Training Policy: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing.
- Petrović, D. in Živadinović, I. (2012). *Brza evaluacija stručnog usavršavanja zaposlenih za inkluzivno obrazovanje* (neobjavljen rukopis). Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Podgornik, V. in Mažgon, J. (2015). Self-evaluation as a factor of quality assurance in education. *Review of European Studies*, 7, št. 7, str. 407–415.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika*. (2012). Službeni glasnik RS, št. 13/2012. in 31/2012.
- Procena kapaciteta i potreba učitelja za razvoj inkluzivnog obrazovanja*. (2010). Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja i Savez učitelja Republike Srbije.
- Smith, C. in Gillespie, M. (2007). Research on Professional Development and Teacher Change: Implications for Adult Basic Education. *Review of Adult Learning and Literacy*, 7, str. 205–244.
- Spasenović, V. in Matović, N. (2015). Pripremljenost nastavnika razredne i predmetne nastave za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. *Nastava i vaspitanje*, 64, št. 1, str. 207–222.
- Stamatović, J. (2006). Stručno usavršavanje kao segment profesionalnog razvoja nastavnika - proces i potrebe. *Nastava i vaspitanje*, 55, št. 4, str. 473–482.
- Stanković, D., Djerić, I., in Milin, V. (2013). Pravci unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: perspektiva nastavnika osnovnih škola. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45, št. 1, str. 86–107.
- Winter, E. (2006). Preparing New Teachers for Inclusive Schools and Classrooms. *Support for Learning*, 21, št. 2, str. 85–91. *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. (2009). Službenik glasnik RS, št.72/09.

