

OSVRT NA INKLUZIJU U NASTAVI FIZIČKOG VASPITANJA

^{1,2}Jasmin Gračanin¹, ^{3,4}Igor Tomić, ¹Marko Aleksandrović

¹Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, Univerzitet u Nišu, Niš, Srbija

²OŠ “Stefan Nemanja”, Novi Pazar, Srbija

³JU Resursni centar za djecu i mlade “Podgorica”, Podgorica, Crna Gora

⁴Paraolimpijski komitet Crne Gore, Podgorica, Crna Gora

Apstrakt: Cilj ovog rada jeste sagledavanje i analiziranje karakteristika dugoročnog procesa razvoja inkluzije u nastavi fizičkog vaspitanja u predškolskim ustanovama, osnovnim i srednjim školama. Rad ukazuje na specifičnosti inkluzivne prakse za nastavu fizičkog vaspitanja. Primenom metode teorijske analize i tehnike analize sadržaja sagledani su i analizirani dokumenti kojima se reguliše pitanje razvoja inkluzivne vaspitno-obrazovne prakse u našoj zemlji. U radu se vrši osvrt na dosadašnja istraživanja iz oblasti inkluzivne prakse u fizičkom vaspitanju, sa posebnim osvrtom na nosioce pedagoške prakse u nastavi – vaspitače, nastavnike i profesore fizičkog vaspitanja. Naglašava se neophodnost da za potrebe obrazovanja kadrova za buduća pedagoška zanimanja, pa i za nastavu fizičkog vaspitanja, inicijalno akademsko obrazovanje pruži saznanja iz oblasti inkluzije. Isto tako, potrebno je da se za zaposlene u svim nivoima obrazovanja i vaspitanja, pa i za nastavnike i profesore fizičkog vaspitanja omogući kontinuirana edukacija iz oblasti inkluzije.

Кључне речи: inkluzija, fizičko vaspitanje

Inkluzija – novi kurikularni koncept

Inkluzija podrazumeva integraciju i uokvirivanje, dok u društvenom smislu podrazumeva uključivanje pojedinca u određenu zajednicu (Suzić, 2008). U najširem smislu, inkluzija je proces u kome se pojedinac posmatra kao deo neke celine. S druge strane, inkluzija u užem smislu definiše inkluzivno obrazovanje, tj. aktivnost pojedinca i društva kroz proces učenja (ovaj proces se ne odnosi samo na obrazovni sistem, već i na spontano učenje, učenje samospoznajom i samovaspitanjem). Najuža definicija inkluzije podrazumeva proces uključivanja dece sa smetnjama u razvoju u redovne škole i društveni život u celini (Suzić, 2008).

¹ jasingracanin@live.com

Neki autori smatraju inkluziju kao proces u kome zajedno učestvuju deca sa smetnjama u razvoju i deca tipičnog razvoja (Avramidis & Norwich, 2002; Begeny & Martens, 2007). Nadogradnja ovih mišljenja ide u ekstrem gde neki autori smatraju da potpuna inkluzija podrazumeva da su uključena deca „potpuni i aktivni deo života redovne škole, da su vrednovani kao članovi školske zajednice, kao i da su posmatrana kao njeni integralni članovi (Farrell, 2000). Mitchell (2014) smatra da je najšire prihvaćena definicija inkluzivnog obrazovanja ona koja podrazumeva da su učenici sa „posebnim obrazovnim potrebama“ ravnopravni članovi škola u njihovom susedstvu, te da pohađaju razrede koji su u skladu sa njihovim uzrastom, uz odgovarajuću dodatnu pomoć i uslugu podrške. Inkluzija podrazumeva organizaciju obrazovanja na takav način da bude po meri svakog deteta, bez obzira na sposobnost, talenat, ometenost..., kao i da obezbedi da svako dete u obrazovnom procesu bude deo zajednice (Brojčin, 2013). Generalno, dolazi se do spoznaje filozofije inkluzije, a to je da se ona ne bavi samo obrazovanjem, već razmatra uspešno uključivanje pojedinca u društvo (Flem & Keller, 2000).

Kada se govori o inkluzivnom obrazovanju najčešće se misli na uključivanje dece sa smetnjama u razvoju što podrazumeva obrazovni sistem koji je otvoren za svu decu, podrazumevajući sve stigmatizovane društvene grupe (Došen & Gačić-Bradić, 2005). Zato principi inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja imaju svoje specifičnosti u odnosu na druge pedagoške principe (Suzić, 2008). Uz njih vrede i poznati pedagoški principi u meri koja odgovara svoj deci sa invaliditetom u vaspitnoj grupi (princip očiglednosti će imati izuzetan značaj za decu sa smetnjama sluha i govora, ali ne i sa smetnjama vida). Dakle, svaki od opštih i poznatih principa vredi u meri koja odgovara učeniku.

Inkluzivno obrazovanje i vaspitanje predstavlja interdisciplinarno područje u kome je vrlo teško izvesti zatvorenu ili potpunu klasifikaciju principa, a to je zato što niz opštih pedagoških principa delimično ili potpuno vredi i ovde. Nesporni su po suštini i prioritetu sledeći principi inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja: princip socijalne prihvaćenosti i podrške, princip rane prevencije i rehabilitacije, princip individualizacije, princip funkcionalnog razvijanja sposobnosti i princip stimulacije i kompenzacije (Suzić, 2008).

Kaščelan (2010) smatra da sistem obrazovanja treba da poštuje sledeće principe inkluzije: nediskriminaciju, pristupačnost, prilagođavanje specifičnim potrebama, standardi znanja su zajednički za sve učenike, učešće u procesu obrazovanja svih učenika, obezbeđivanje adekvatnih uslova za rad za sve učenike, priprema za tržište rada, u kontekstu doživotnog učenja i stalnog stvaranja mogućnosti za učenje.

Države koje su imale dobro razvijeni sistem specijalnog školstva (u te zemlje spadaju sve države bivše Jugoslavije), svoje resurse su preusmerile i podržavaju inkluziju uz pomoć raznih vidova podrške. Jedan od tih vidova podrške je i obuka nastavnika, da bi se oni lakše snalazili u neposrednom radu sa decom sa smetnjama u razvoju. Te institucije su tzv. resursni centri, institucije naslednice bivših specijalnih škola, u koje i dalje mogu da idu učenici sa smetnjama u razvoju, ali su se usmerile i ka podršci nastavnicima (ali i deci) u inkluziji, ranoj intervenciji, obuci u korišćenju asistivnih tehnologija (Hrnjica & Sretenov, 2007). U Republici Srbiji od 2022. godine postoji devet resursnih centara.

Zakonska regulativa inkluzije u Srbiji

Inkluzivno obrazovanje u Republici Srbiji se posmatra kao proces koji odgovara na različite potrebe sve dece, mladih i odraslih, kroz kontinuirano povećanje učešća u učenju i progresivno smanjivanje isključenosti iz obrazovanja. „Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine“ je sektorski i nacionalni dokument javnih politika. Između ostalih, ovaj dokument se naslanja na „Strategiju unapređenja položaja osoba sa invaliditetom u Republici Srbiji za period od 2020. do 2024. godine“ (“Sl. glasnik RS”, br. 44/2020) i povezana je sa obrazovanjem, posebno u stvaranju uslova za dostupno obrazovanje dece i učenika sa invaliditetom u redovnim školama (pristupačnost objekata) i uključivanjem i obezbeđivanjem kvalitetnog obrazovanja (inkluzivno obrazovanje) za decu i učenike sa invaliditetom.

Zakonom o osnovama vaspitanja i obrazovanja su postavljeni ključni mehanizmi sprovođenja inkluzivnog obrazovanja: timovi za inkluzivno obrazovanje i timovi za podršku deci i učenicima; individualni obrazovni planovi; interresorne komisije za procenu potreba za dodatnom podrškom na lokalnom nivou koje uključuju sektor obrazovanja, socijalne zaštite i zdravstva. Uspostavljena je međuresorna saradnja i institucionalni kapaciteti za upravljanje, koordinaciju, praćenje i implementaciju inkluzivnih obrazovnih politika. Povećane su nastavničke kompetencije i kvalitet rada u obrazovnim ustanovama, kao i participacija roditelja u odlučivanju o daljem obrazovanju deteta (Zakon o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja, 2023).

Svi nosioci vaspitno-obrazovnog procesa (vaspitači, nastavnici, stručni saradnici) imaju obavezu da prate razvoj i napredovanje učenika. S tim u vezi, izrađuje se individualni obrazovni plan (IOP) kao oblik dodatne podrške prilagođavanju vaspitno-obrazovnog procesa pojedincu, njegovim individualnim snagama i potencijalima, uz uvažavanje individualnih karakteristika u nastavnom procesu (Milojević i Sretenović, 2014). Ukoliko nosilac vaspitno-obrazovnog procesa uoči da učenik ne postiže očekivane ishode obrazovanja i vaspitanja (ili ih nadmašuje), razvija pedagoški profil deteta koji predstavlja osnovu planiranja dodatne podrške (Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje, 2018). Pored identifikovanih teškoća u savladavanju obrazovnih i vaspitnih ciljeva, u pedagoškom profilu se definišu i bliže opisuju važni elementi drugih aspekata razvoja i funkcionisanja učenika (Maksimović et al., 2015).

Uprkos činjenici da mnogi nosioci vaspitno-obrazovnog procesa nemaju ili imaju nedovoljno znanja i veština koje su stekli tokom inicijalnog obrazovanja, ohrabruje činjenica da programi kontinuirane edukacije mogu te praznine da smanje i/ili anuliraju (Reina et al., 2019a), ali su za to potrebni programi kontinuirane edukacije i podrške. Kod stručnog usavršavanja nastavnika nalazi istraživanja usmeravaju na potrebu osiguravanja više edukacija, obezbeđenje količine i kvaliteta informacija koje se nude nastavnicima (Čolakhodžić et al., 2018). Poznato je da Zavod za unapređenje vaspitanja i obrazovanja Republike Srbije nudi više programa koji obuhvataju i sadržaje iz inkluzivne nastave, pa i za unaređenje programskih sadržaja za čas fizičkog vaspitanja.

Prepreke za uključivanja dece sa invaliditetom u redovnu nastavu

Tokom poslednjih dvadesetak godina sprovođenja inkluzivne nastave, locirane su i neke prepreke za uspešnu implementaciju inkluzivnog obrazovanja, a to su: nedovoljno razvijena pravna regulativa za sve stepene obrazovanja; neadekvatni kapaciteti i uslovi samih obrazovnih institucija (arhitektonski prilazi školama, brojnost odeljenja); nedovoljno prilagođeni nastavni planovi i programi (nejasno postavljen metodološki okvir za njihovu izradu, posebno kada su u pitanju standardi znanja učenika); nedovoljna obuka nastavnog kadra; nedovoljna prisutnost i podrška roditelja učenika; nejasno postavljeni kriterijumi kategorizacije dece; nerazvijeni nastavni programi za nivo obrazovanja posle osnovne škole (gimnazije i srednje stručne škole), neosposobljenost nastavnika i nedostatak opreme za rad sa učenicima sa senzornim smetnjama (oštećenje vida i sluha) (Hrnjica & Sretenov, 2007; Kaščelan, 2010).

Ovoliki broj navedenih prepreka za uspešno sprovođenje inkluzivne nastave zahteva njihovo uklanjanje. Te prepreke se rešavaju, između ostalog, i javnom promocijom vrednosti inkluzije u celini (Kaščelan, 2010), većim uključivanjem roditelja i lokalne zajednice (Vukadinović, 2015). Isto tako, treba postaviti jasan metodološki okvir za izradu individualnih obrazovnih programa učenika i jasno definisati standarde znanja (Šakotić et al., 2008). Novija istraživanja sugerišu otklanjanje ili bar ublažavanje prepreka u inkluzivnom obrazovanju kroz osnaživanje nastavnika putem: inicijalnog obrazovanja, sticanjem kompetencija za podršku razvoju ličnosti učenika i kompetencija za komunikaciju i saradnju. Obezbeđivanje dovoljnog broja stručnih lica za individualni rad i razvijanje saradnje između nosilaca obrazovno-vaspitnog procesa (Milošević & Maksimović, 2022).

Koristi od inkluzije sa aspekta dece, porodice

Ispunjenjem principa jednakih mogućnosti kroz inkluzivno obrazovanje pruža se izbor u skladu s individualnim mogućnostima svakog deteta u društvu, sprovodi se edukacija bez diskriminacije. Aktivno se promovise i implementira socijalni model u kojem je akcenat na prilagođavanju društva i otklanjanju prepreka i barijera u okruženju, stavovima, uslugama, a ne smetnji ili teškoći u razvoju deteta. Takođe, omogućava se podrška i kontinuitet na svim nivoima za postizanje obrazovnih ishoda i individualnih karakteristika. Za ostvarivanje ovakvog modela neophodna je bliska saradnja relevantnih javnih subjekata, partnera i civilnog društva koje vode promeni na nivou zajednice i škole (Nikolić-Vučinić et al., 2019).

Svaki nastavnik u inkluzivnoj nastavi treba da stiče, razvija i usavršava lični prilagodljiv stil po kojem će biti prepoznatljiv u inkluzivnoj nastavi. Dobar stil nastavnika u inkluzivnoj nastavi zavisi delimično i od uslova u kojima se sprovodi inkluzivna nastava. Posebno, nastavnik treba stalno da izgrađuje sebe kao osobu, jer samo na taj način će biti uspešan u inkluzivnoj nastavi (Milenović, 2011).

Osnova odnosa škole i roditelja dece u inkluzivnoj nastavi treba da bude shvatanje o roditeljima kao partnerima. Interesi, prioriteti i brige porodica treba da budu u fokusu teorije i prakse škole i predškolske ustanove koju dete pohađa u inkluzivnoj nastavi. Ono što je zajednički problem roditelja i nastavnika i vaspitača je decentriranje sa ograničenja i teškoća dece na potencijale i mogućnosti, sa postignuća na socijalno-afektivne ishode i sticanje životnih veština (Stanković-Đorđević, 2013).

Inkluzivni sistem obrazovanja ali i lokalne zajednice treba da pruže kontinuiranu podršku i stručnu pomoć, stimulatивно i nerestriktivno okruženje za optimalan razvoj i obrazovanje. Usluge treba da budu dostupne, da se neguje participacija i samostalnost, kreira ambijent za puno uključivanje, razvoj potencijala i izgradnju ličnosti, ceneći da je razvoj u ranom detinjstvu ključ za ispunjen i produktivan život deteta. Obrazovna inkluzija treba da podstakne razumevanje, prihvatanje, saradnju i tolerantnost, razvije otvorenost za druge, njihove karakteristike i različitost (Nikolić-Vučinić et al., 2019).

Porodica i institucionalno vaspitanje i obrazovanje su prva okruženja koja utiču na formiranje stavova radi čega je važna njihova usklađenost. Temelj kvalitetnog inkluzivnog obrazovanja su pozitivni stavovi svih njegovih učesnika, a roditelji su jedan od njih. Predrasude ranijih vremena kada su učenici koji su pohađali specijalna odjeljenja nazivani, pejorativno, „specijalci” obeležavali su za ceo život te učenike, njihove roditelje i članove porodice. Ostaci tih predrasuda su osnov za stav nekih današnjih roditelja da ne prihvataju da su im deca „posebnih potreba” (Dmitrović, 2011). Ohrabruje to što roditelji dece tipičnog razvoja sopstvenim vaspitnim uticajem mogu doprineti formiranju odgovarajućih stavova kod svoje dece (Marković et al., 2021).

Moderno obrazovanje, današnje inkluzivno obrazovanje zahteva saradnju sa roditeljima, najčešće u blagovremenoj razmeni informacija, definisanju problema i njegovog uzroka, uključivanju pedagoga i psihologa u pružanje pomoći, ali i angažovanju stručnih lica: defektologa, kliničkog psihologa, psihijatra, lekara i drugih, u smislu sagledavanja problema kod svakog učenika. Poznavanje porodičnih problema polazna je osnova u tumačenju emocionalnih i socijalnih potreba učenika kao osnova u rešavanju problema učenja i ponašanja (Nikolić-Vučinić et al., 2019).

Partnerski odnos između roditelja, nastavnika i stručnih radnika poštujući određene principe (obaveze učenika, učenje jednih od drugih, pružanje adekvatne pomoći roditeljima, ostvarivanje komunikacije, korišćenja jezika koji učenici poznaju, pružanje moralne podrške itd.) predstavlja preduslov uspeha u inkluzivnom obrazovanju. Zato je od izuzetnog značaja da se pre uključivanja dece sa posebnim potrebama u redovnu inkluzivnu nastavu stvori povoljna emocionalna klima kod roditelja (Afolabi et al., 2013).

Uloga i značaj nastavnika i vaspitača u radu sa decom sa invaliditetom

Dosadašnja istraživanja u našem regionu pokazuju da nastavnici u praksi, kao i studenti nastavničkih fakulteta, nemaju jasan doživljaj suštine inkluzivnog pristupa u obrazovanju i ističu da su spremniji za rad sa decom sa lakšim oblicima smetnji, dok

obrazovanje dece sa višestrukim smetnjama treba da se odvija u specijalizovanim ustanovama (Jablan & Maksimović, 2020). U cilju razvoja ideje i prakse inkluzivnog obrazovanja, neophodno je uraditi ozbiljne intervencije kako na planu inicijalnog obrazovanja nastavnika tako i na planu promovisanja njihove uloge u savremenom sistemu obrazovanja dece sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Starije generacije nastavnika nisu inicijalnim obrazovanjem bile pripremljene i za inkluziju u nastavi generalno, pa i u nastavi fizičkog vaspitanja. Ta poražavajuća činjenica predstavlja pravu sliku struke, koja je neinformisana i nespremna na izazove inkluzije. U praksi, ovakvo stanje mora da mobiliše sve donosioce odluka, od vrha države do samog nastavnika fizičkog vaspitanja, da se interventno, kroz neformalno kontinuirano obrazovanje, sačine i sprovede predavanja i seminari na temu adaptirane telesne aktivnosti, čiji značajan deo mora da bude i inkluzija. Teorijsko nepoznavanje inkluzije može da dovede do stresa kod prosvetnih radnika, a dosadašnja istraživanja pokazuju da se kao preduslov za to uočava: nepovoljan status profesije, nedostatak podrške i podsticaja, nedovoljna obučenost za rad, odsustvo saradnje i timskog rada (Stanković-Đorđević, 2018). Da bi očuvali i unapredili svoje zdravlje, fizičko i mentalno, prosvetni radnici treba da budu sistemski podržani i osnaženi (Đorđić et al., 2014).

Proces inkluzije u sistemu vaspitanja i obrazovanja počinje u vrtiću (Manić, 2023) i podrazumeva rast, razvijanje i napredovanje sve dece u toploj vrtićkoj klimi gdje se deca podstiču da izražavaju različita interesovanja, sposobnosti, znanja i veštine. Deca tipičnog razvoja u inkluzivnom vrtiću dobijaju priliku da od najranijeg uzrasta prihvataju različitost i da stiču socioemocionalne kompetencije u odnosu na vršnjake sa razvojnim smetnjama i teškoćama. Vaspitač u ovom procesu preispituje sebe i prilagođava stilove učenja svoj deci, obučava se, saraduje sa inkluzivnim timom, ali i prenosi svoja znanja i iskustva roditeljima (Ilić & Četković, 2016).

Posle vrtića, deca upisuju osnovnu školu, a učitelj je nosilac vaspitno-obrazovnog procesa. Uspešna implementacija inkluzivnog obrazovanja u velikoj meri zavisi od učiteljskih kompetencija za podučavanje u inkluzivnim razredima i njihovim uverenjima o tim kompetencijama (Winter, 2006). Učitelji, a kasnije i nastavnici u višim razredima osnovne škole, deo su šireg tima u sprovođenju inkluzivnog procesa nastave (Nikolić-Vučinić et al., 2019).

Učešće nastavnika u inicijalnoj obuci do sada je doprinelo razvoju određenog nivoa afirmativnih inkluzivnih stavova prema učenicima kojima je potrebna dodatna podrška. Ipak, nedostatke na nivou stručnog usavršavanja – kao i u inicijalnom obrazovanju – tokom prve decenije uspostavljanja inkluzije kao kurikularnog koncepta, ispitanici su najviše isticali kod predmetnih nastavnika i nastavnika u opštem i stručnom srednjem obrazovanju (Šakotić & Veljić, 2010). Do pre više od decenije, istraživanja stavova prema inkluzivnom obrazovanju dece s posebnim potrebama pokazuju da nastavnici redovnih škola „oklevaju“ s prihvatanjem dece s posebnim potrebama, razlog tome je bio subjektivni osećaj nekompetentnosti (Rajović & Jovanović, 2010).

Za uspešnu realizaciju i implementaciju inkluzivnih novih planova i programa potrebno je osposobljavanje nastavnika, posebno u delu podučavanja dece sa

invaliditetom. Međutim, kada je inkluzija postala zakonska obaveza nastavnici je bio velikim delom nespreman, jer predznanja o tome nastavnici nisu imali (Vilotić, 2014). Kurikulumi na fakultetima koji su školovali budući pedagoški kadar nisu obrađivali sadržaje inkluzivne nastave. Zbog decenijama (pa i vekovima) prisutnog i ukorenjenog tradicionalnog pristupa podučavanju, nastavnici teško prepoznaju individualne potrebe učenika, a kad ih i prepoznaju profesionalno su nespremni.

Na motivaciju nastavnika pored neodgovarajućeg društvenog položaja, utiče i nedovoljna podrška uspešnim nastavnicima, pre svega napredovanje u struci, ali i mogućnosti za dalji profesionalni razvoj (Kaščelan, 2010). Nastavnik u inkluzivnoj nastavi prilagođava svoj stil vođstva prema učenicima u inkluzivnoj nastavi. Tako se ispunjavaju ishodi nastave i postiže optimalni razvoj svakog učenika u inkluzivnoj nastavi. Literatura zaključuje da je teško odrediti stil vođstva nastavnika (posebno nedominantan stil), jer nastavnik inkluzivne nastave svoje ponašanje prilagođava konkretnim nastavnim situacijama i učeniku (Milenović, 2011). Novije opservacije sugerišu da uloge, stavovi i kompetencije nastavnika ukazuje da proces inkluzije u našoj zemlji još nije dovoljno zaživeo i da nastavnici ispoljavaju ozbiljne sumnje u svoje kompetencije za rad sa decom iz osetljivih društvenih grupa (Jablan & Maksimović, 2020).

Dodatne edukacije (Reina et al., 2019b), umrežavanje stručnih službi, timski rad, materijalna stimulacija, kvalitetnije inicijalno obrazovanje su značajni činioci koji bi unapredili položaj prosvetnih radnika u uslovima obrazovne inkluzije i doprineli izgradnji resursa za konstruktivno prevladavanje profesionalnog stresa.

Generalno, postoji potreba za unapređenjem inicijalnog obrazovanja (budućih i potencijalnih) nastavnika kroz poboljšanje postojećih i kreiranje novih programa i kurseva od strane interdisciplinarnih timova univerzitetskih nastavnika fakulteta. Ti programi moraju obezbediti da svi (budući i potencijalni) nastavnici u potpunosti razumeju inkluzivnu pedagogiju i steknu osnovno razumevanje različitih grupa smetnji i nauče kako da se prilagode da bi obezbedili da deca sa smetnjama i teškoćama u razvoju učestvuju u redovnom obrazovanju zasnovanom na inkluzivnim načelima (Hutzler et al., 2019). Tome bi doprineli i posebno kreirani sadržaji i zahtevi u okviru studentske profesionalne prakse (Jablan & Maksimović, 2020; Wang et al., 2020), jer i oni značajno pomažu podizanju svesti, znanja, veština i samoeфикаsnosti nastavnika (Alhumaid et al., 2021; Foley et al., 2020).

Nastavnik fizičkog vaspitanja u inkluzivnoj nastavi

Praksa je pokazala da je primena ovog modela nastave praćena brojnim izazovima što ne mimoilazi ni nastavu fizičkog vaspitanja. Inkluzivno fizičko vaspitanje može doneti značajne koristi svim učesnicima obrazovnog procesa i doprineti socijalnoj inkluziji (Đorđić & Tubić, 2012). Mnoga ciljana istraživanja u obrazovanju pokazuju da je šaroliko predznanje o inkluziji, odnosno da je prisutna nejednakost o teorijskom predznanju o inkluzivnoj nastavi. U predškolskom obrazovanju, vaspitači u ciljanim studijama su pokazali da imaju skromno predznanje

o inkluziji (Dimitrova-Radojičić et al., 2014). Učitelji su do pre decenije i po još uvek bili pod veoma jakim uticajem tradicionalnog obrazovanja koji (uglavnom) isključuje decu sa teškoćama u razvoju iz nastave fizičkog vaspitanja, dok je u inkluzivnom obrazovanju situacija znatno bolja (Eminović et al., 2009). Svršeni studenti fizičkog vaspitanja tek u višim razredima osnovne škole imaju pravo da drže nastavu, pa samim tim i da sprovode inkluziju u nastavi fizičkog vaspitanja. Na osnovu sveobuhvatnog preglednog istraživanja (Hutzler et al., 2019), sa praktične tačke gledišta, učesnici obrazovnog procesa treba da budu svesni nekoliko faktora koji utiču na samoeфикаsnost tokom uključivanja dece sa invaliditetom u fizičko vaspitanje: (a) obim i vrsta iskustva nastavnika sa osobama sa invaliditetom u školi, u porodici ili u zajednici; (b) stručno i akademsko obrazovanje za inkluziju; (c) pojedinačni faktori, uključujući pol; (d) školski faktori okruženja, poput procesa, a ne orijentacije na učinak; i, konačno, (e) vrsta i stepen invaliditeta.

U sistemu vaspitanja i obrazovanja, nastava fizičkog vaspitanja kreće u predškolskom uzrastu, a podučavanje vrše vaspitači. Na osnovu dobijenih nalaza istraživanja (Novović & Mićanović, 2018), ustanovljen je afirmativan odnos vaspitača i stručnih saradnika prema inkluzivnom modelu rada, njihove profesionalne spremnosti za rad sa decom sa posebnim obrazovnim potrebama. Ključni izazovi su identifikovani u domenu nepoštovanja pedagoških normativa u broju dece, nedostatku timskog delovanja u mreži podrške i nekonzistentnom planiranju obuke za rad po inkluzivnim načelima.

Uključivanje učenika sa invaliditetom u inkluzivne škole i dalje predstavlja izazov za nastavnike, posebno zbog nesigurnosti koju generiše neodvojivo profesionalno obrazovanje i nedostatak systemske podrške u praksi. Jedan od bitnih faktora za uspešno sprovođenje inkluzije u nastavi fizičkog vaspitanja je psihicka i emocionalna spremnost nastavnika da rade sa decom sa invaliditetom. Iz tih razloga je važna procena njihove samoeфикаsnosti i sigurnosti za uspešnu organizaciju nastave (Block et al., 2010). Samoeфикаsnost nastavnika predstavlja procenu sposobnosti potrebnih za postizanje željenih rezultata u angažovanju učenika i njihovom učenju. To se odnosi i na rad sa učenicima sa invaliditetom i slabom motivacijom (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Samoeфикаsnost nastavnika za inkluzivno obrazovanje podrazumeva individualnu percepciju nastavnika o vlastitoj ефикаsnosti u pogledu planiranja, organizovanja i izvođenja aktivnosti potrebnih da se ostvare ciljevi nastave i učenja inkluzivnog obrazovanja, odnosno da se postignu željeni vaspitni i obrazovni efekti kod učenika sa smetnjama u razvoju (Sharma et al., 2011).

Učitelji sprovode nastavu fizičkog vaspitanja u nižim razredima osnovne škole. Generalno, malo je istraživanja na temu samoeфикаsnosti učitelja o inkluziji na časovima fizičkog vaspitanja. U malobrojnim studijama, natpolovična većina ispitanika nema poverenja u sebe kada je reč o podučavanju dece sa invaliditetom. Zanimljiv broj je pohađao seminare iz inkluzivne nastave fizičkog vaspitanja, a bolja samoeфикаsnost je ispoljenija kod učitelje sa dužim radnim iskustvom i iskustvom u radu sa decom sa invaliditetom (Đorđić & Tubić, 2012; Đorđić et al., 2014). Negativni stavovi odnose se na percepciju da su učitelji u inkluzivnom

odeljenju izloženi većem stresu, da nisu dovoljno osposobljeni za inkluzivnu nastavu i da ostaje manje vremena za rad sa ostalim učenicima.

Zanimanje istraživača u vezi samoefikasnosti budućih nastavnika fizičkog vaspitanja traje duže od dve decenije, a ispitanici se mogu svrstati u tri velike grupe: studenti odnosno budućí nastavnici fizičkog vaspitanja, učitelji kao inicijalni pedagozi koji sprovode nastavu fizičkog vaspitanja u osnovnim školama i nastavnici fizičkog vaspitanja u osnovnim školama.

Potrebno je tokom školovanja kod studenata fizičkog vaspitanja razvijati specifične kompetencije koje su potrebne za rad u inkluzivnom obrazovanju, kao i stvarati nastavnu klimu koja podržava radoznalost i kreativnost kao bitne odrednice otvorenosti za nova iskustva (Orlić et al., 2016). Isto tako, autori uočavaju da prethodno iskustvo sa osobom sa invaliditetom i slušanje određenog predmeta/kursa iz oblasti inkluzije u nastavi fizičkog vaspitanja podižu samoefikasnost budućih nastavnika. Ohrabruje činjenica da visokoškolske ustanove koje obrazuju buduće profesore fizičkog vaspitanja već deceniju i po u svojim studijskim programima imaju predmete koji obrađuju problematiku podučavanja fizičkog vežbanja osoba sa invaliditetom, uključujući inkluziju. To će, kako i dosadašnja istraživanja pokazuju, biti značajan faktor za povećanje nivoa samoefikasnosti budućih pedagoga u fizičkom vaspitanju (Taliaferro et al., 2015; Wang et al., 2020).

Istraživači su opservirali i razlike u polovima kada je reč o samoefikasnosti nastavnika fizičkog vaspitanja prema inkluzivnoj nastavi, rezultati se razlikuju. Naime, dosadašnja istraživanja pokazuju da u inicijalnoj obuci, tokom školovanja za nastavnike fizičkog vaspitanja, nema polnih razlika u segmentu samoefikasnosti prema inkluziji učenika sa invaliditetom u nastavi (Hutzler et al., 2005). S druge strane, novija istraživanja pokazuju višu samoefikasnost kod studentkinja fizičkog vaspitanja u odnosu na kolege suprotnog pola (Jovanović et al., 2014). Novija ciljana pilot istraživanja sprovedena na nastavnicima fizičkog vaspitanja navode slične rezultate (Mirčić, 2020). S druge strane, irsko iskustvo govori da nastavnice fizičkog vaspitanja pokazuju statistički značajno pozitivnije stavove kada je u pitanju rad sa decom sa „specifičnim problemima“ u učenju i umerenim invaliditetom (Meegan & MacPhail, 2006).

Zaključak

Inkluzija je obavezan kurikularni koncept u vaspitanju i obrazovanju. sa ciljem da svako dete u tom sistemu dobije najoptimalnije obrazovanje bez obzira na karakteristike, potencijale, ograničenja, pripadnost, opredeljenje i status. Obavezna je i u sprovođenju nastave fizičkog vaspitanja. Uspešna inkluzija u celokupnom vaspitno-obrazovnom procesu, pa i u nastavi fizičkog vaspitanja, mora da prevaziđe sve barijere, a preduslov za to je saradnja roditelja, dece, pedagoga, psihologa, defektologa, direktora, te predstavnika lokalne samouprave i nadležnog ministarstva. Inkluzija je obavezan kurikularni koncept u vaspitanju i obrazovanju, sa ciljem da svako dete u tom sistemu dobije najoptimalnije obrazovanje bez

obzira na karakteristike, potencijale, ograničenja, pripadnost, opredeljenje i status. Uspješna inkluzija u celokupnom vaspitno-obrazovnom procesu, pa i u nastavi fizičkog vaspitanja, mora da prevaziđe sve barijere, a preduslov za to je saradnja roditelja, dece, pedagoga, psihologa, defektologa, direktora, te predstavnika lokalne samouprave i nadležnog ministarstva. Obavezna je i u sprovođenju nastave fizičkog vaspitanja.

Da bi inkluzija u nastavi fizičkog vaspitanja bila uspešna, potrebno je da pedagoški radnici u obrazovanju koji sprovode tu nastavu imaju znanja i kapacitete koje su stekli tokom inicijalnog obrazovanja, ali i kroz kontinuirano stručno usavršavanje. Inicijalno obrazovanje budućih nastavnika/profesora fizičkog vaspitanja, mora da obiluje predmetima koji na kraju školovanja imaju za ishod uspešno sprovođenje kompleksnog procesa inkluzije. Neophodno je da nastavnici/profesori fizičkog vaspitanja sprovode kontinuiranu edukaciju kroz stručno usavršavanje akreditovanih programa iz oblasti inkluzije, ali učestalije od ostalih tema ili oblasti.

Literatura

- Afolabi, O., Mukhopadhyay, S., & Nenty, H. J. (2013). Implementation of inclusive education: Do parents really matter?. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3), 373–401.
- Alhumaid, M. M., Khoo, S., & Bastos, T. (2020). Self-efficacy of pre-service physical education teachers toward inclusion in Saudi Arabia. *Sustainability*, 12(9), 3898. doi:10.3390/su12093898
- Alhumaid, M. M., Khoo, S., & Bastos, T. (2021). the effect of an adapted physical activity intervention program on pre-service physical education teachers' self-efficacy towards inclusion in Saudi Arabia. *Sustainability*, 13(6), 3459. <https://doi.org/10.3390/su13063459>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129–147.
- Begeny, J. C., & Martens, B. K. (2007). Inclusionary education in Italy: A literature review and call for more empirical research. *Remedial and special education*, 28(2), 80–94.
- Block, M. E., Hutzler, Y., Barak, S., & Klavina, A. (2013). Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(2), 184–205.
- Block, M., Taliaferro, A., Harris, N., & Krause, J. (2010). Using self-efficacy theory to facilitate inclusion in general physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(3), 43–46.
- Bornman, J., & Donohue, D. K. (2013). South African teachers' attitudes toward learners with barriers to learning: Attentiondeficit and hyperactivity disorder and little or no functional speech. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(2), 85–104.
- Brojčin, B. (2013). *Inkluzivna edukacija*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju – CIDD.

- Cappe, E., Poirier, N., Engelberg, A., & Boujut, E. (2021). Comparison of teachers in France and in Quebec working with autistic students: Self-efficacy, stress, social support, coping, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103244. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103244>
- Čolakhodžić, E., Medar, A., & Novaković, R. (2018). Stavovi nastavnika osnovnih i srednjih škola u Hercegovačko–neretvanskom kantonu o inkluziji. *Educa, časopis za obrazovanje, nauku i kulturu*, 11, 77–84.
- De Boer, A., Jan Pijl, S., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
- Dimitrova-Radojčić, D., Čičevska-Jovanova, N., i Canevska, O. R. (2014). Predškolska inkluzija: stavovi i znanje o inkluziji. U Nikolić, M. (Ur.), *V naučno-stručna konferencija „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“* (str. 69-76). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni nadzor djece i mladih. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli.
- Dmitrović, P. (2011). Preduvjeti za primjenu inkluzije. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 6(13), 69–82.
- Došen, L.J. i Gačić-Bradić, D. (2005). *Vrtić po meri deteta-priručnik za primenu inkluzivnog modela rada u predškolskim ustanovama*. Beograd: Save the Children UK.
- Dordić, V. i Tubić, T. (2012). Učitelji kao nosioci inkluzivnog fizičkog vaspitanja. *Sportske nauke i zdravlje*, 2(1), 60–64.
- Dordić, V., Tubić, T., i Protić-Gava, B. (2014). Stavovi učitelja seoskih i gradskih škola prema inkluzivnom fizičkom vaspitanju. *Sportske nauke i zdravlje*, 4(1), 33–40.
- Eminović, F., Šakotić, N., Nikić, R., & Nedović, G. (2009). Teachers' attitudes towards realisation of physical culture program with pupils with developmental difficulties. *Sport Science*, 2(2), 90–95.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153–162.
- Flem, A., & Keller, C. (2000). Inclusion in Norway: a study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2), 188–205.
- Foley, J. T., Santarossa, S., Tindall, D. W., & Lieberman, L. J. (2020). The Impact of a summer sports camp for children with visual impairments on the self-efficacy of physical education pre-service teachers: A pilot study. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 13(1). doi: 10.5507/euj.2019.011.
- Gómez-Marí, I., Sanz-Cervera, P., & Tárraga-Mínguez, R. (2021). Teachers' Knowledge Regarding Autism Spectrum Disorder (ASD): A Systematic Review. *Sustainability*, 13(9), 5097. <https://doi.org/10.3390/su13095097>.
- Greguol, M., Malagodi, B. M., & Carraro, A. (2018). Inclusion of students with disabilities in physical education classes: teachers' attitudes in regular schools. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(1), 33–44.
- Hrnjica S., & Sretenov, D. (2007). *Deca sa razvojnim teškoćama u redovnim osnovnim školama u Srbiji. Istraživačka studija*. Beograd: Save the Children.
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249–266.

- Hutzler, Y., Zach, S., & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education, 20*(3), 309–327.
- Ilić, I. i Četković, D. (2016). Vrtić kao konstrukt inkluzije - mogućnosti muzičkih aktivnosti. *Norma, 21*(2), 325–333.
- Jablan, B. Đ. i Maksimović, J. M. (2020). Razvoj inkluzivnog obrazovanja iz ugla nastavnčkih kompetencija: stanje, problemi i perspektive. *Zbornik radova Pedagoški fakultet u Užicu, 22*, 85–100.
- Jovanović, L., Kudláček, M., Block, M. E., & Djordjević, I. (2014). Self-efficacy of pre-service physical education teacher toward teaching students with disabilities in general physical education classes in Serbia. *European Journal of Adapted Physical Activity, 7*(2), 32–46.
- Kaščelan, V. (2010). Inkluzivno obrazovanje kao vodeći princip obrazovanja za sve. U P. Vuković (Ur.), "Crna Gora u XXI stoljeću - u eri kompetitivnosti - Obrazovanje" Posebna izdanja (monografije i studije) Knjiga 7 Sveska 10 (str. 185–198). Podgorica: Crnogorska akademija nauka i umjetnosti.
- Maksimović, J., Golubović, S., Jablan, B. (2015). Stimulating the development of coordination in pupils with developmental difficulties in elementary school. *Nastava i vaspitanje, 65*(4), 753–767.
- Manić, I. (2023). Razvoj inkluzivne vaspitno-obrazovne prakse u predškolskim ustanovama. *Godišnjak za pedagogiju, 8*(1), 73–84.
- Marković, M., Petrović, Z. S., i Mamutović, A. (2021). Inkluzija u sistemu državnih predškolskih ustanova Srbije iz perspektive roditelja. *Društvene i humanističke studije, 4*(21), 695–720.
- Mirčić, A. (2020). *Samoeftikasnost nastavnika u primeni inkluzije na časovima fizičkog vaspitanja* (Neobjavljena master teza). Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja Univerziteta u Nišu. Niš.
- Meegan, S., & MacPhail, A. (2006). Irish physical educators' attitude toward teaching students with special educational needs. *European Physical Education Review, 12*(1), 75–97.
- Milenović, Ž. (2011). Stil vodstva nastavnika inkluzivne nastave. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 57*(25), 154–166.
- Milojević, M., Sretenović, I. (2014). Individualizovan način rada sa učenicima sa smetnjama u učenju. *Nastava i vaspitanje, 63*(2), 275–285.
- Milošević, D. i Maksimović, J. (2022). Inkluzivno obrazovanje u Republici Srbiji iz ugla nastavnika razredne i predmetne nastave-kompetencije, prednosti, barijere i preduslovi. *Nastava i vaspitanje, 71*(1), 7–27.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. New York: Routledge.
- Nikolić-Vučinić, A., Milić, T., Marić, A., Knezevic, J., Lukačević, J., Klikovac, S., ... & Bošković, D. (2019). Montenegro inclusive education strategy (2019-2025). UNICEF Country Office in Montenegro & Ministry of Education of Montenegro.
- Novović, T. L. i Mićanović, V. I. (2018). Mišljenja vaspitača i stručnih saradnika o kvalitetu inkluzivne prakse u crnogorskim predškolskim ustanovama. *Nastava i vaspitanje, 67*(2), 357–373.

- Orlić, A., Pejić, B., Lazarević, D., & Milanović, I. (2016). The predictors of students' attitude towards inclusion of children with disabilities in physical education classes. *Fizička kultura*, 70(2), 126–134.
- Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje* (2018). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 74/2018.
- Rajović, V. i Jovanović, O. (2010). Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji. *Psihološka istraživanja*, 13(1), 91–106.
- Reina, R., Healy, S., Roldán, A., Hemmelmayr, I., & Klavina, A. (2019a). Inculc-T: a professional development program to increase the self-efficacy of physical educators towards inclusion. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(4), 319–331.
- Reina, R., Santana, A., Montesdeoca, R., & Roldan, A. (2019b). Improving self-efficacy towards inclusion in in-service physical education teachers: a comparison between insular and peninsular regions in Spain. *Sustainability*, 11(20), 5824. <https://doi.org/10.3390/su11205824>
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C., (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Special Education*, 12(1), 12–21.
- Sokal, L., & Sharma, U. (2017). Do I really need a course to learn to teach students with disabilities? I've been doing it for years. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(4), 739–760.
- Stanković Đorđević, M. (2018). Stres i izgaranje prosvetnih radnika u procesu inkluzije. *Godišnjak za psihologiju*, 15, 127–139.
- Stanković-Đorđević, M. M. (2013). Partnerstvo nastavnika i roditelja kao uslov obrazovne inkluzije. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, (43–2), 63–84.
- Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine* (2021). Službeni glasnik, 63/2021.
- Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS Banja Luka.
- Šakotić, N. i Veljić, Č. (2010). Inkluzivno obrazovanje u bolonjskom procesu. *Sociološka luča*, 4(1), 184–195.
- Šakotić, N., Eminović, F., i Nikić, R. (2008). Mogućnost inkluzivnog obrazovanja dece sa posebnim potrebama. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, (1–2), 55–71.
- Taliaferro, A. R., Hammond, L., & Wyant, K. (2015). Preservice physical educators' self-efficacy beliefs toward inclusion: The impact of coursework and practicum. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(1), 49–67.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783–805.
- Vilotić, S. (2014). Uloga i kompetencije nastavnika u inkluzivnom nastavnom procesu. *Nova škola*, 9(1), 76–89.
- Vukadinović, S. (2015). Social moments sociable inclusion people with disabilities. *International Journal of Scholarly Papers for Media and Society Research*, 8(3), 7-16.
- Wang, Y. S., Liu, L., Wei, X. W., & Block, M. E. (2020). The self-efficacy of preservice physical education teachers in disabilities education in China. *Sustainability*, 12(18), 7283. [doi:10.3390/su12187283](https://doi.org/10.3390/su12187283).

Winter, E. C. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for learning*, 21(2), 85–91.

Zakon o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja (2023). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 92 od 27. oktobra 2023.

REVIEW OF INCLUSION IN THE TEACHING OF PHYSICAL EDUCATION

^{1,2}Jasmin Gračanin , ^{3,4}Igor Tomić, ¹Marko Aleksandrović

¹Faculty of Sport and Physical Education, University of Niš, Niš, Serbia

²Elementary school “Stefan Nemanja”, Novi Pazar, Serbia

³PI Resource Center for Children and Youth “Podgorica”, Podgorica, Montenegro

⁴Paralympic Committee of Montenegro, Podgorica, Montenegro

Abstract: The aim of this paper is to review and analyze the characteristics of the long-term development process of inclusive physical education in preschool institutions, primary and secondary schools. The work indicates the specifics of inclusive practice for teaching physical education. Using the method of theoretical analysis and the technique of content analysis, the documents regulating the development of inclusive educational practice in our country were reviewed and analyzed. The paper reviews previous research in the field of inclusive practice in physical education, with a special focus on the bearers of pedagogical practice in teaching - educators, teachers and professors of physical education. It is emphasized the necessity that, for the needs of training staff for future pedagogical professions, and also for teaching physical education, initial academic education should provide knowledge in the field of inclusion. Likewise, it is necessary to provide continuous education in the field of inclusion for employees at all levels of education and training, including teachers and professors of physical education.

Keywords: inclusion, physical education

Primljeno: 30.11.2023.

Prihvaćeno za objavljivanje: 25.12.2023.