

ТИМОВИ ЗА ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ КАО КОНТЕКСТ ХОРИЗОНТАЛНОГ УЧЕЊА ВАСПИТАЧА

Исидора Кораћ

Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне
информатичаре – Сирмијум, Сремска Митровица, Србија
oisidora@gmail.com

Апстракт

У раду се разматрају проблеми који се односе на актуелну праксу тимова за инклузивно образовање у предшколским установама као контекстима хоризонталног учења васпитача. Циљ истраживања био је да се утврди како васпитачи процењују допринос тимова за инклузивно образовање и тимова за пружање додатне подршке детету у развијању њихових професионалних компетенција за реализацију инклузивног образовања и колико се, по њиховом мишљењу, кроз њих остварује процес хоризонталног учења унутар установе. У истраживању је учествовало 80 васпитача запослених у предшколским установама у различитим градовима у Србији. Примењена је квалитативна анализа прикупљеног материјала. Налази истраживања указују на то да васпитачи препознају да су највеће професионалне добити од учешћа у овим тимовима: пружање и добијање помоћи од стране колега унутар тимова, колективно разумевање проблема, додатна сигурност у раду, преиспитивање, развијање и унапређивање постојећих компетенција потребних за рад у инклузивном окружењу. Модел професионалног развоја васпитача треба посматрати из димензије организационог континуираног процеса учења унутар установе. Системске промене треба да иду у правцу повећања обухвата предшколских установа које учествују у различитим развојним пројектима, акционим истраживањима и другим моделима који подразумевају партнерство, заједничке акције, дугорочан и континуиран процес учења васпитача.

Кључне речи: хоризонтално учење, васпитач, тим за инклузивно образовање, тим за пружање додатне подршке детету, инклузивно образовање.

THE TEAMS FOR INCLUSIVE EDUCATION AS A CONTEXT OF PRESCHOOL TEACHERS' HORIZONTAL LEARNING

Abstract

The paper discusses the problems related to the current practice of the teams for inclusive education in preschool institutions as contexts for teachers' horizontal learning. The aim of the research was to determine how teachers assess the contribution of teams for inclusive education and teams for providing additional support to the child in developing their professional competencies for the implementation of inclusive education and how, from their point of view, the process of horizontal learning within the institution is realized through them. The study included 80 preschool teachers employed in preschools in different cities in Serbia. Qualitative analysis of the collected material was applied. The research findings suggest that preschool teachers recognize the following as the greatest professional gain from participating in these teams: providing and obtaining assistance from colleagues within the team, the collective understanding of the problem, additional self-confidence in the job they do, reviewing, developing and upgrading existing competencies needed to work in an inclusive environment. The model of teachers' professional development should be considered from the dimension of the organizational continuous learning process within the institution. Systemic changes should go in the direction of increasing the coverage of preschool institutions involved in various development projects, action research, and other models that include teachers' partnerships, joint activities, long-term and continuous learning process.

Key words: horizontal learning, preschool teacher, team for inclusive education, team for providing additional support to the child, inclusive education.

УВОД

Увођење инклузивног образовања представља једну од најизазовнијих системских промена са којом су се суочили васпитачи у последњих десетак година. *Законом о основама система образовања и васпитања (Službeni glasnik RS, br. 72/09, 52/11 и 55/13), Законом о предшколском васпитању и образовању (Službeni glasnik RS, br. 18/10)* и пратећим подзаконским актима дефинисана су једнака права и доступност образовања за сву децу, као и различите мере подршке – од продужетка бесплатног припремног предшколског програма, могућности образовања по индивидуалном образовном плану у предшколским установама, формирања интерресорних комисија, па до увођења педагошког асистента и других мера које се предузимају на основу процена потреба за пружањем додатне образовне, здравствене и социјалне подршке деци (Гутвайн и Корач, 2015). Поред наведеног, значајна подршка инклузивној пракси јесте и формирање стручних тимова за инклузивно образовање и тимова за пружање додатне подршке детету у предшколским установама. Један од кључних задатака оба тима јесте конципирање, усвајање и вредно-

вање индивидуалног образовног плана детета, који представља основни инструмент и документ којим се регулише и обезбеђује прилагођавање предшколске установе образовним потребама деце која не могу да се уклопе у постојећи васпитно-образовни процес.

Стручни тим за инклузивно образовање. У складу са поменутиим законским оквирима, стручни тим за инклузивно образовање у предшколској установи формира директор установе, а *Правилником о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање (Službeni glasnik RS, br. 76/2010)* дата је препорука да га чине стручни сарадник и четири васпитача. Стручни тим за инклузивно образовање, даље, предлаже чланове тима за пружање додатне подршке детету, или пак тимова (зависно од броја и врсте области за које је потребно израдити индивидуални образовни план); затим успоставља, прати и примењује процедуре укључивања и боравка деце којима је потребна додатна подршка од пријема у предшколску установу до уписа у наредни ниво образовања; планира стратегије и партнерства са институцијама у локалној заједници које пружају помоћ и подршку породицама, учествује у стручним састанцима; прати и вреднује примену донетих процедура у установи у вези са инклузивном праксом; води документацију у вези са оствареним активностима.

Тим за пружање додатне подршке детету. Овај тим чине: васпитач, стручни сарадник, сарадник у предшколској установи, родитељ, односно старатељ детета, а у складу са потребама детета и педагошки асистент, односно стручњак ван предшколске установе, на предлог родитеља, односно старатеља. Поменути тим учествује у изради и примени индивидуалног образовног плана детета (у даљем тексту ИОП-а), даје подршку родитељима кроз размену информација; учествује у вредновању ИОП-а кроз самовредновање према унапред утврђеној динамици и према указаној потреби. На основу резултата вредновања ИОП-а, тим за пружање додатне подршке детету израђује предлог измене и допуне, односно прилагођавања потребама детета.

Сарадња као кључни чинилац инклузивне праксе. Све наведено недвосмислено указује на то да прописани задаци стручног тима за инклузивно образовање и тима за додатну подршку деци захтевају висок степен сарадње, различитих актера унутар и ван установе, као кључног чиниоца развоја инклузивне праксе. Ово подразумева реконструисање улога, обавеза и одговорности васпитача, стручне службе и родитеља како би се остварила добробит за дете у развојном и васпитно-образовном смислу. Поред тога, неопходно је да се унутар самих тимова успостави партнерски, сараднички однос чланова, који карактерише однос поверења, равноправност, отворена комуникација, аутентичност, уважавање, осећај заједничке припад-

ности и идентитета. Описани односи изграђују се дефинисањем заједничких циљева, јасном поделом улога и одговорности, дефинисаним правилима и процедурама функционисања, регулисаним протоком информација и ефективним лидерством. На тај начин пружају се могућности члановима да се у остваривању заједничких задатака ослоне једни на друге и у том односу изграде узајамно поверење (Halverson, 2003).

Не треба изгубити из вида да је инклузија промена и изазов целокупне предшколске установе, у којој учествују различити актери (деца, васпитачи, стручна служба, управа, родитељи, представници локалне заједнице, различита удружења...) који из различитих улога и одговорности сарађују (Когаћ, 2016). Суштина промене лежи управо у трансформацији, структурирању, рекултурацији и унапређивању предшколске установе као система (Breneselović i Krnjaja, 2012). Дакле, предшколска установа је *јединствени организам*, кога чине односи његових саставних делова. Једно од најважнијих правила организационе динамике јесте међуповезаност елемената који чине систем, што значи да промене у једном сегменту производе, често непредвиђене, ефекте на целину. У том смислу, неопходно је променама прићи системски, а не парцијално. У светлу реченог, ако промену посматрамо из угла процеса учења учесника промене, онда предшколској установи треба да приђемо као заједници учења, учењу као социјалној интеракцији, колаборативном процесу који се одвија у мрежи односа (Stoll et al., 2006). Стога, професионално усавршавање васпитача треба да се остварује не само кроз активности које се спроводе по акредитованим програмима стручног усавршавања већ и кроз моделе који подразумевају партнерство, размену података, заједничке акције, дугорочан и континуиран процес учења и унапређивања компетенција васпитача (Когаћ, 2016).

Хоризонтално учење наставника. Бројне су теоријске концепције које у први план стављају социјалну димензију професионалног развоја и целоживотног учења наставника и васпитача, концепције које истичу важност професионалних заједница, заједница заснованих на организационом, хоризонталном учењу (Fulan, 2005; McLaughlin & Talbert, 2001; Sengi, 2003; Stoll et al., 2006; Džinović, 2011, 2014, и др.).

Хоризонтално учење се у поменутиим приступима поима као карактеристика организације која учи кроз сарадничке активности и узајамну подршку чланова колектива. Оно подразумева међусобно подучавање, учење кроз размену искуства са колегама, сагледавањем праксе из различитих перспектива, разумевањем педагошких ситуација на нов начин, као основе за развијање нових и другачијих пракси (Svendsen & Marion, 2013). Овакво учење одвија се кроз дијалогску праксу (Senge, 1990), у којој сви учесници дијалога образлажу сопствена уверења, дају повратне информације и граде заједничке вредности (Mezirow, 2009).

Хоризонтално учење, као дијалогски процес, подразумева неколико основних квалитета групног процеса: стварање проблемског домена, поделу одговорности између учесника у погледу заједничког решавања задатака, преговарање око значења одређене ситуације и конструкцију заједничког значења. Током хоризонталног учења учесници, у колаборативној групи, користе дијалог у функцији организације сопствених сазнајних активности: препознају проблем, анализирају, објашњавају, аргументују, бране позицију, вреднују доказе, сумњају, интерпретирају (Marcer & Howe, 2012). Индивидуа учи кроз интеракцију са другим, а колективно разумевање проблема се ствара кроз интеракцију чланова унутар групе. Евентуалне разлике у полазиштима саговорника могу се искористити за дубље разумевање проблемске ситуације, стварање нових значења, ново, другачије полазиште које ће бити супериорније у односу на почетна схватања. На овај начин, кроз *рефлексију унутар групе*, кроз групно грађење контекста, групно преиспитивање теоријских поставки кроз праксу, али и преиспитивање праксе и грађење теорије о њој (Mezirow, 2009) одвија се процес учења. Знање се, у том смислу, суконструира кроз разговор (Bascia & Hargreaves, 2000), размену значења у интеракцији унутар групе.

С тим у вези, у раду се разматрају проблеми који се односе на актуелну праксу тимова за инклузивно образовање у предшколским установама као контекстима хоризонталног учења и развоја професионалних компетенција васпитача. Прецизније, *циљ истраживања* био је да се утврди како васпитачи процењују допринос тимова за инклузивно образовање и тимова за пружање додатне подршке детету у развијању њихових професионалних компетенција за реализацију инклузивног образовања и колико се, по њиховом мишљењу, кроз њих остварује процес хоризонталног учења унутар установе.

МЕТОД

Учесници истраживања. Узорак истраживања је пригодан. Обезбеђен је личним контактима ауторке рада стеченим током спровођења истраживања и програма стручног усавршавања запослених у образовању у предшколским установама које су обухваћене узорком. У истраживању је учествовало 80 васпитача запослених у предшколским установама у Београду, Крагујевцу, Сремској Митровици, Новом Саду, Чачку, Жагубици, Рашкој и Нишу. Узорак је чинило 70 васпитача женског пола и 10 васпитача мушког пола. Изразита неуједначеност учесника истраживања према полу је очекивана, будући да се за професију васпитача чешће опредељују припаднице женског пола.

Међу испитаним васпитачима највише је оних који раде од 11 до 20 година (37%), у односу на васпитаче који имају 4 године до 10

година радног искуства (35%), односно васпитаче који раде више од 20 година у предшколској установи (28%). Што се тиче структуре узорка према врсти иницијалног образовања, највише је васпитача који су дипломирали на високој школи (54%), затим на вишој школи (43%), 3% васпитача је са звањем специјалисте.

Начин прикупљања и анализа података. За потребе истраживања сачињен је упитник који је садржао четири питања отвореног типа. Будући да је наша студија експлоративног карактера, определили смо се за квалитативну анализу прикупљеног материјала. Одговори васпитача су кодирани комбинацијом дедуктивног приступа на основу листе унапред утврђених категорија (Creswell, 2007), као и индуктивним приступом, који је омогућио да се створе нове специфичне категорије (Newing, 2011). На основу почетних кодова у прикупљеном материјалу, систематично смо трагали за категоријама одговора на тај начин што смо обележавали скупове података у којима се појављује одређени код (Гутвајн и Шевкушић, 2013). Направљена је табела са потенцијалним категоријама за свако питање из упитника. За потребе збирног приказа урађена је квантификација прикупљених квалитативних података пребројавањем броја добијених одговора који припадају одређеној категорији. У односу на дефинисан циљ и задатке истраживања, у упитнику су садржана питања која су испитивала: 1) како васпитачи процењују личне професионалне добити од учешћа у тимовима за инклузивно образовање и тимова за пружање додатне подршке детету; која су знања, вештине и ставове стекли кроз рад унутар ових тимова; 2) колико се, по њиховом мишљењу, кроз њих остварује међусобно подучавање, учење кроз размену искуства са колегама; 3) кључне потешкоће у раду ових тимова; 4) који су њихови предлози о начинима и ефикаснијим стратегијама за унапређивање рада ових тимова. Поред тога, у упитнику смо издвојили социодемографске варијабле о претходном иницијалном образовању и годинама радног стажа.

РЕЗУЛТАТИ И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

Налази показују да највећи број испитаних васпитача (90%) препознаје личне професионалне добити од учешћа у тимовима за инклузивно образовање и тимова за пружање додатне подршке детету.

Из *Табеле 1* је очигледно да васпитачи као највеће професионалне добити од учешћа у тимовима издвајају сарадњу и учење кроз размену искуства са колегама. Такође, васпитачи наводе да им размена, пружање и добијање помоћи од стране колега дају додатну сигурност у раду. Поменути истраживачки налаз добијен је и у другим истраживањима колаборативног учења унутар колектива. Наиме, налази указују на то да сарадња унутар различитих тимова до-

приноси већем самопоуздању и уверењу наставника и васпитача да имају утицај на постигнућа деце, умањује ефекте стреса и емоционалне исцрпљености, али и подстиче њихову сарадњу са спољашњим партнерима (Andrews and Lewis, 2007; Cordingley et al., 2003, према: Džinović, 2014; Gutvajn, 2014; Đević, 2009; Stoll et al. 2006). Поред наведеног, васпитачи препознају да су учешћем у тимовима стекли и одређена знања потребна за планирање и спровођење инклузивног образовања (знања у вези са планирањем и изразом ИОП-а, изразом педагошког профила детета, планирањем метода и техника рада и сл.), да су учешћем променили одређене ставове у вези са инклузијом, али и осетили лично задовољство када су уочили напредак детета након примене инклузивних мера.

Табела 1. Ранг категорија аспекта професионалне добити васпитача од учешћа у тимовима за инклузивно образовање и тимова за пружање додатне подршке детету

Ранг	Категорија	%
1	Сарадња и учење кроз размену искуства са колегама	77
2	Заједничко решавање проблем-ситуација	67
3	Подизање личног самопоуздања и сигурности у раду	23
4	Знања у вези са планирањем и изразом ИОП-а	21
5	Знања у вези са изразом педагошког профила детета	20
6	Знања у вези са планирањем метода и техника рада	16
7	Знања у вези са организацијом окружења за учење деце предшколског узраста	14
8	Знања о развојним карактеристикама деце	13
9	Лично задовољство када се уочи напредак детета	12
10	Разбијање предрасуда о раду са децом којој је потребна додатна подршка	12
11	Знања у вези са вођењем педагошке документације	10
12	Знања и вештине праћења напредовања детета	10
13	Самовредновање, преиспитивање личних компетенција	8

Надаље, одговори васпитача указују на то да они препознају и важност добре организације тимског рада, поделе улога и одговорности унутар тима, важност укључивања свих чланова, значај удруженог деловања из позиција различитих компетенција. Као илустрацију, наводимо исечак одговора:

Инклузија захтева прикупљање података о деци којима је потребна подршка, дакле потребни су васпитачи, њихова искуства у раду, укључивање родитеља у групу, њихова знања о деци, укључивање стручних сарадника установе, њихова стручна помоћ, те заједничко планирање и документовање. Зато је важно да добро функционишемо као тим, да се јасно подели ко ће шта радити, ко је за шта

компетентан, да се слушамо и сарађујемо (васпитач, 10 година радног стажа).

У последњем рангу, васпитачи препознају да им рад унутар тима, између осталог, помаже да преиспитају личне компетенције.

(...) Рад у тиму, сарадња са родитељима деце којој је потребна додатна подршка учинила је да преиспитамо ниво компетенција запослених за подршку и партнерство са породицама (васпитач, 15 година радног стажа).

Сматрамо да су овакви увиди васпитача значајнији за њихову даљу спремност за стручно усавршавање из одређене области него ако они опажају да им је програм стручног усавршавања наметнут споља, од стране управе установе, министарства задуженог за образовање и сл.

Надаље, налази нашег истраживања показују да поједини васпитачи препознају да учешћем у раду ових тимова, осим личне професионалне добити, постоји и добит за целокупну установу: унапређивање организационе климе предшколске установе; обезбеђивање ангажовања родитеља у активностима установе; боља сарадња предшколске установе са различитим удружењима, локалном заједницом и школом.

(...) У нашој пракси издвојио се „транзициони модел”, који представља сарадњу предшколске установе и основних школа. Модел је јединствен јер представља конкретизацију сарадње у делу инклузивног образовања кроз пружање подршке породицама и деци са додатном подршком при преласку са једног на други ниво образовања (васпитач, 15 година радног стажа).

(...) Кроз мини-пројекте у локалној заједници (подржане од стране УНИЦЕФ-а и МИО мреже) успели смо да, у континуитету, одржимо ресурсе у локалној заједници који раде заједно на пружању подршке сваком детету у остваривању права на квалитетно образовање, али и здравствене и социјалне помоћи (васпитач, 16 година радног стажа).

(...) Научили смо да је снага родитеља велика, да су удружења важна, а да су образовне установе кључне карике повезивања свих. Побољшана је сарадња вртића са родитељима, удружењима, локалном заједницом (васпитач, 16 година радног стажа).

На питање како процењују колико се, по њиховом мишљењу, кроз њих остварује међусобно подучавање, учење кроз размену искуства са колегама – чак 90% испитаних васпитача дало је позитиван одговор.

Кроз дијалог унутар тима ми групно преиспитујемо проблеме у раду са децом, учимо једни од других (васпитач, 14 година радног стажа).

(...) Из сваког појединачног сусрета тима, али и са породицом детета, имали смо прилику да учимо и размењујемо, јер на томе се заснива развој професионалаца (васпитач, 18 година радног стажа).

Дакле, васпитачи препознају важност колективног разумевања проблема, колективног трагања за могућим решењима, заједничког учења и истраживања праксе у оквиру тимова. Налази других истраживања такође указују на то да се кроз интеракцију, дељењем и интеграцијом знања, вештина и искуства запослених гради квалитет праксе предшколске установе (Крнјаја, 2016). Знања се конструишу у процесу размене, стварањем заједничког разумевања ситуације учења на основу удруженог деловања актера у одговарајућем социјалном процесу (Džinović, 2014).

Одговори васпитача који нису препознали да се кроз учешће у тимовима за инклузивно образовање остварује међусобно подучавање, учење кроз размену искуства са колегама – указују на то да васпитачи уједно нису задовољни ефикасношћу и функционисањем тимова (10%). Они наводе да постоји незаинтересованост чланова тима за рад и сарадњу, да су нејасна и недефинисана задужења унутар тима, да је лош проток информација унутар тима, као и да се постојеће конфликтне ситуације не решавају.

Људи то не желе да раде, већ учествују зато што морају. Нема добити, тим нема сврху јер је погрешно конципиран (васпитач, 18 година радног стажа).

Лош проток информација унутар СТИО тима (васпитач, 8 година радног стажа).

Конфликти, неслагања у тиму се заташкавају, на њих се гледа као на нешто негативно (васпитач, 10 година радног стажа).

Налази истраживања указују на то да постоје тимови унутар којих се конфликтне ситуације не решавају и да се на њих не гледа као на прилике за развој тима. У вези са поменутиим, треба имати у виду да се унутар тима, као радне средине, одвија мноштво социјалних интеракција између чланова. У тимовима у којима постоје учестили конфликти који не воде конструктивним решењима, који се не решавају, не постоје или се ретко успостављају сараднички односи. Вештине чланова тима за управљање конфликтима (способност анализирања конфликтне ситуације, способност децентрализације, комуникацијске вештине, вештине активног слушања и изражавања потреба и осећања) представљају важан услов за успостављање и одржавање позитивне и стимулативне радне атмосфере унутар тима, а тиме и важан услов за одвијање хоризонталног учења.

Табела 2. Ранг категорија аспекта кључне потешкоће у раду тимова за инклузивно образовање и тимова за пружање додатне подршке детету према мишљењу васпитача

Ранг	Категорија	%
1	Недовољна сарадња са родитељима деце којој је потребна додатна подршка	73
2	Недовољно развијене компетенције васпитача за рад у инклузивном окружењу	54
3	Количина административног посла	53
4	Недовољна сарадња и подршка стручне службе	34
5	Недовољна међусобна подршка и разумевање колектива и директора установе	30
6	Недовољна сарадња са интересорном комисијом	23
7	Непостојање подршке педагошког асистента	23
8	Непостојање додатних подстицаја за рад у тимовима	20
9	Лоше функционисање тима	10

На питање да наведу кључне потешкоће у раду тимова за инклузивно образовање и тимова за пружање додатне подршке детету, највећи број васпитача наводи недовољну сарадњу са родитељима деце којима је потребна додатна подршка. Поједини васпитачи навели су у одговорима да постоји одсуство планске и континуиране сарадње са родитељима деце којој је потребна додатна подршка (постојање само формалне сарадње). Поред тога, васпитачи су навели као потешкоћу за остваривање сарадње са родитељима и недостатак времена, недостатак поверења родитеља у стручност васпитача за рад са децом са сметњама у развоју, као и постојање превеликих очекивања која се пред тим постављају од стране родитеља. Слични налази добијени су и у истраживању Гутвајн и Ђерић (2013), које је имало за циљ да испита како наставници доживљавају сарадњу са родитељима у пракси инклузивног образовања. Наиме, налази истраживања показују да највећи број наставника описује актуелну сарадњу као формалну, повремену и углавном иницирану неким конкретним поводом. Утврђено је да кључне тешкоће у сарадњи представљају различита гледишта наставника и родитеља у вези са циљевима сарадње, њиховом улогом и обавезама у процесу васпитања и образовања детета. Изнети налази недвосмислено указују на потребу за реконструкцијом улога, обавеза и одговорности васпитача и родитеља, континуирано планирање сарадње током осмишљавања и остваривања заједничких активности.

Категорија одговора која је следећа по заступљености су недовољно развијене компетенције васпитача за рад у инклузивном окружењу. Као основне проблеме васпитачи наводе: недовољна знања о специфичним потребама и способностима деце са сметњама у развоју (посебно наводе недостатак компетенција за рад са децом са

аутизмом и за рад са даровитом децом), знања у вези са израдом мерних инструмената за праћење дечијег развоја и напредовања и недовољно развијене комуникацијске вештине. Слични су налази других истраживања спроведених у нашој земљи (Gašić-Pavišić i Gutvajн, 2011; Gutvajн i Lalić-Vučetić, 2010; Gutvajн, 2014; Korać, 2016; Stani-savljević-Petrović i Stančić, 2010). Тако, на пример, резултати истражи-вања Гутвајн и Лалић-Вучетић (2010) показују да васпитачи имају уопштено позитиван став према укључивању деце са сметњама у развоју у редовне предшколске групе, али најчешће наводе да је један од највећих проблема у раду њихова недовољна професионална оспособљеност за рад са овом групом деце. Један од кључних разлога је тај што у Србији до увођења инклузивног образовања у редован образовни систем није било школа које припремају васпитаче за такав рад, за разлику од школовања стручњака за васпитно-образовни рад са децом у специјалним установама (Gašić-Pavišić i Gutvajн, 2011).

Поменути налази још више стављају у први план важност сарадње васпитача и стручне службе установе која треба да чини део тима за инклузивно образовање и тима за пружање додатне подршке детету. Међутим, налази истраживања, приказани у *Табели 2*, указују на то да поједини васпитачи наводе да им највише у раду недостаје сарадња и подршка стручне службе, али и међусобна подршка и разумевање колектива и директора установе, истичући да од тога у великој мери зависи њихова мотивација за рад и учешће у тиму за пружање додатне подршке детету.

Највише ми смета и отежава рад неразумевање, декларативно прихватање или одбијање нових модела и васпитно-образовних приступа у раду унутар колектива (васпитач, 15 година радног стажа).

Даље, као посебан проблем који васпитачи наводе је непостојање додатних подстицаја за рад у тимовима. Васпитачи опажају учешће у тимовима као захтеван и одговоран посао за који нису довољно професионално мотивисани. Поједини васпитачи су навели да имају специјализацију из области инклузивног образовања, али да се она не вреднује, што умањује њихову мотивацију за рад. Поменути проблем већ дужи низ година не налази системско решење. Наиме, постоје установе у којима васпитачи иако су специјализирали у различитим областима не добијају већи платни коефицијент, иако је то законском легислативом дефинисано.

У контексту наведених проблема и тешкоћа са којима се сучавају у раду тимова за инклузивно образовање, испитивани васпитачи дали су предлоге о начинима и стратегијама за њихово превазилажење. Они предлажу следеће: да се континуирано обогаћују постојећи облици сарадње васпитача, родитељи, стручне службе и интерресорне комисије (77%), као и да се осмисле и подстичу разли-

чити видови ангажовања родитеља у предшколској установи (54%); да се организују програми стручног усавршавања који би били усмерени на развој комуникацијских и вештина тимског рада (35%). У поменуте програме, по мишљењу васпитача, потребно је укључити цео колектив и заинтересоване родитеље. Такође, васпитачи предлажу и повремену организацију супервизијских састанака са стручњацима из ове области, са дефектолозима, али и са реализаторима програма стручног усавршавања из области инклузивног образовања (32%).

Као један од начина за повећање мотивације за учешће у тимовима васпитачи виде подршку окружења у којем раде, посебно колега и директора установе (31%). С тим у вези, један број васпитача (15%) предлаже да се на нивоу система дефинише статус васпитача који је специјализирао из области инклузије и обезбеде додатни подстицаји за његов рад (вредновање кроз систем напредовања у звању, већи платни коефицијент, платни разред и слично).

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Налази истраживања показују да васпитачи препознају личне професионалне добити од учешћа у тимовима за инклузивно образовање и тимова за пружање додатне подршке детету. Као највеће професионалне добити од учешћа у овим тимовима издвајају сарадњу и учење кроз размену искуства са колегама. Пружање и добијање помоћи од стране колега унутар тимова, колективно разумевање проблема, колективно трагање за могућим решењима – даје им додатну сигурност у раду, доприноси већем самопоуздању, али и пружа прилику за самовредновање, преиспитивање, развијање и унапређивање постојећих компетенција потребних за рад у инклузивном окружењу. Осим тога, васпитачи препознају да учешћем у раду ових тимова, осим личне професионалне добити, постоји и добит за целокупну установу. Они препознају да се кроз рад тимова унапређује организациона клима предшколске установе; обезбеђује ангажовање родитеља у активностима установе; унапређује сарадња предшколске установе, различитих удружења, локалне заједнице и школе. Поменути налази су важни, посебно ако имамо у виду да је инклузија изазов целокупне предшколске установе, да у њој учествују различити актери, који треба да се из различитих позиција, улога и одговорности умрежавају. С тим у вези, васпитачи такође сматрају да постојећи облици сарадње са родитељима, стручном службом и интерресорном комисијом треба даље да се континуирано обогаћују у складу са улогама које остварују у пракси инклузивног образовања.

Надаље, налази истраживања показују да васпитачи препознају да је за ефективно функционисање стручних тимова за инклузивно образовање и тимова за пружање додатне подршке детету неопходна јасна подела улога и одговорности унутар тима, укључива-

ње свих чланова у рад тима, добар проток информација, конструктивно решавање постојећих конфликта унутар тима, али и подршка колектива и директора установе. С тим можемо довести у везу и налазе истраживања који указују на то да постоји потреба за организацијом програма стручног усавршавања који би били усмерени на развој комуникацијских вештина, али и вештина тимског рада у којима би учествовао целокупан колектив предшколске установе и сви заинтересовани родитељи.

Да би се развила међуповезаност и укључивање свих у заједничке активности, неопходна је да постоји поверење, уважавање и подршка чланова тима, али и целокупног колектива установе. Промисљајући о могућим правцима промена на нивоу предшколске установе, можемо речи да је потребно организовати такво радно окружење у којем је пожељно да васпитачи пружају подршку једни другима у професионалном развоју, размењују искуства и знања, колективно трагају за могућим решењима. Изнет став ставља директора установе у позицију онога који својим руковођењем у највећој мери *боји* радни амбијент, амбијент у коме се сваки члан тима осећа уваженим и мотивисаним. Директор установе, дакле, треба да ствара, организује и негује климу поверења, сарадничке односе унутар колектива, систем вредности у којем се промовише и подстиче професионални развој колаборативним учењем. Осим тога, улога директора је и ефикасно управљање ресурсима установе. Он треба да тако организује активности установе да оне омогућавају различита повезивања запослених, учествовање свих у активностима професионалног учења.

Надаље, налази истраживања указују на то да се васпитачи осећају недовољно компетентни за рад у инклузивном образовању и да постоји потреба за стручним усавршавањем из ове области. Сматрамо да оно треба да се остварује не само кроз активности које се спроводе акредитованим програмима стручног усавршавања већ и кроз реализацију различитих пројеката установе, акциона истраживања, остваривање угледних активности, фокус групе, супервизијске састанке са стручњацима и реализаторима програма стручног усавршавања из области инклузивног образовања и др. Модел професионалног развоја треба посматрати не само из димензије *индивидуалног* већ и из димензије *организационог* континуираног процеса учења унутар установе. У том смислу, системске промене треба да иду у правцу повећања броја предшколских установа које учествују у различитим развојним пројектима, акционим истраживањима, моделима који подразумевају партнерство, размену података, заједничке акције, дугорочан и континуиран процес учења и унапређивања компетенција васпитача (Когаћ, 2016).

На крају, потребно је рећи да постојање мреже васпитача, која је мотивисана да хоризонтално учи и развија се, може представљати ослонац за системске промене у правцу инклузивности целокупне

предшколске ustanove. Сматрамо да ови тимови могу да пруже осталим васпитачима подршку тако што ће осмислити простор у којем могу да сарађују, промишљају праксу у сарадњи са колегама, размењују професионална искуства, усавршавају личне компетенције.

ЛИТЕРАТУРА

- Bascia, N. & Hargreaves, A. (2000). Teaching and leading on the sharp edge of change, in N. Bascia & Hargreaves, A. (Eds.), *The sharp edge of educational change, teaching, leading and the realities of reform* (3–26). New York: RoutledgeFalmer.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry & Research (Theory, Methods and Techniques)*. London: SAGE Publication.
- Đević, R. (2009). Spremnost nastavnika osnovna škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju [Readiness of Primary School Teachers to Accept Disabled Children], *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 367–382.
- Džinović, V. (2011). Profesionalno učenje kao iskustveni, socijalni i imaginacioni događaj [Professional Learning as Experiential, Social and Imaginary Event]. U: Vonta, T. i Ševkušić, S. (ur.), *Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja*, (71–86). Ljubljana: Pedagoški institut.
- Džinović, V. (2014). *Konstruisanje promene; profesionalni razvoj nastavnika osnovnih i srednjih škola*, (doktorska disertacija) [*Constructing Changes; Professional Development of Primary and Secondary School Teachers*, (doctoral dissertation)] Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Fulan, M. (2005). *Sile promene, nastavak* [*Power of Changes, sequence*]. Beograd: Dereta.
- Gašić-Pavišić i N. Gutvajn (2011). Profesionalna pripremljenost vaspitača i učitelja za rad u inkluzivnom obrazovanju (uvodno saopštenje) [Professional preparation of preschool and school teachers to work in inclusive education (opening statement)]. U: N. Gutvajn i Đerić, I. (ur.): Zbornik rezimea sa II naučne konferencije Inkluzija u predškolskoj ustanovi i osnovnoj školi: Individualizacija vaspitno-obrazovnog rada u inkluzivnim uslovima (1-2). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Sremska Mitrovica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Gutvajn, N. i N. Lalić-Vučetić (2010). Problemi u vaspitanju dece sa smetnjama u razvoju iz perspektive vaspitača [Problems in the Upbringing of Children with Disabilities from the Preschool Teachers' Perspective]. U: E. Lazarević i M. Vujačić (ur.): Zbornik rezimea sa XIII naučne konferencije Pedagoška istraživanja i školska praksa: Vaspitanje i obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju u predškolskoj ustanovi i školi (30–31). Sremska Mitrovica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Gutvajn, N. i I. Đerić (2013). Percepcije nastavnika o saradnji sa roditeljima u inkluzivnom obrazovanju: izazovi i teškoće [Teachers' Perception on Cooperation with Parents in Inclusive Education: Challenges and Difficulties]. U: S. Gašić-Pavišić i S. Jošić (ur.): Zbornik rezimea sa IV naučne konferencije sa međunarodnim učešćem Inkluzija u predškolskoj ustanovi i osnovnoj školi: Kontinuitet inkluzivnog obrazovanja i vaspitanja u predškolskoj ustanovi i osnovnoj školi (23–24). Sremska Mitrovica 14. jun 2013. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Sremska Mitrovica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Gutvajn, N. i Ševkušić, S. (2013). Kako stručni saradnici doživljavaju školski neuspeh učenika. [How School Counselors Perceive Students' Underachievement]. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 45 (2), 341–362.
- Gutvajn, N. (2014). Challenges of lifelong learning: professional competences of educators in inclusive environment, In N. Gutvajn, N. Lalić-Vučetić and D. Stokanić (Ed.), *Book of abstracts of the 5th International scientific conference*

- Inclusion in preschool and elementary school: Contemporary approaches to inclusive education* (7–8; 91–92). Belgrade: Institute for Educational Research; Sremska Mitrovica: Preschool Teacher Training and Business Informatics Collage – Sirmium; Koper: Faculty of Education University of Primorska.
- Гутвайн Н. и И. Корач (2015). Образовательная политика и исследования в области инклюзивного образования в Республике Сербия: задачи и перспективы [Educational Policy and Research in the Sphere of Inclusive Education in the Republic of Serbia: Tasks and Prospects]. *Грани познания*. № 7(41), 133–139.
- Halverson, R. (2003). Systems of Practice: How Leaders Use Artifacts to Create Professional Community in Schools. *Education Policy Analysis Archives*, 11 (37). 11–34.
- Korać, I. (2016). Preschool Teachers' Perception on Professional Training Contribution to the Development of Competences in the Field of Inclusive Education, In: Gutvajin, N. and Vujačić, M. (Ed.): *Challenges and Perspectives of Inclusive Education*, (89–102). Belgrade: Institute for Educational Research, Volvograd State Pedagogical University and Teacher Training Faculty.
- Krnjaja, Ž. (2016). *Gde stanuje kvalitet. Knjiga 3, Razvijanje prakse dečjeg vrtića* [Where does Quality Live Book 3, Developing Kindergarten Education Practice]. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd: Filozofski fakultet Univerzitet u Beogradu.
- Marcer N. & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory, *Learning, Culture and Social Interaction*, Vol. 1 (1), 12–21.
- McLaughlin, M. & W. Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning, In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: learning theorist – in their own words* (90–105). Abingdon, OX: Routledge.
- Newing, H. (2011). *Conducting Research in Conservation (Social Science Methods and Practice)*. New York: Routledge.
- Pavlović Breneselović, D. i Ž. Krnjaja (2012). Perspektiva vaspitača o profesionalnom usavršavanju sa stanovišta sistemske koncepcije profesionalnog razvoja [Preschool Teachers' Perspective on Professional Development from the Point of Systematic Concept of Professional Development], *Andragoške studije*, (1), 145–161.
- Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje [Rulebook on Closer Directions for Establishing Rights to Educational Plan its Application and Evaluation], Beograd: *Službeni glasnik RS*, br. 76.
- Sengi, M. P. (2003). *Peta disciplina: Umeće i praksa organizacije koja uči* [The Fifth Discipline: Skill and Practice of a Learning Organization]. Novi Sad: Adizes MC.
- Stanisavljević-Petrović M. i Stančić, (2010). Stavovi i iskustva vaspitača o radu sa decom sa posebnim potrebama [Preschool Teachers' Attitudes and Experiences on Working with Children with Special Needs], *Pedagogija*, 65 (3), 451–461.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.
- Svendsen, B. & Marion, P. (2013). A School-based Professional Development Programme for Science Teachers Participants' reports on Perceived Impact Over Time. Retrieved January 26, 2017 from the www: <http://www.esera.org/media/esera2013/ESERA>
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja [Law on the Basis of the Education System], Beograd: *Službeni glasnik RS*, br.72/09, 52/11 i 55/13.
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju [Law on Preschool Education], Beograd: *Službeni glasnik RS*, br. 18/10.

THE TEAMS FOR INCLUSIVE EDUCATION AS A CONTEXT OF PRESCHOOL TEACHERS' HORIZONTAL LEARNING

Isidora Korac

Preschool Teacher training and Business Informatics College of Applied Studies –
Sirmium, Sremska Mitrovica, Serbia

Summary

Statutory legislation, as a form of support to inclusive practice in preschools, defines the establishing of a professional team for inclusive education and a team for providing additional support to the child. The tasks of these teams require a high degree of cooperation between different stakeholders within and outside the institution. In this regard, the paper discusses the problems related to the current practice of the teams for inclusive education in preschool institutions as contexts for teachers' horizontal learning. The aim of the research was to determine how teachers assess the contribution of teams for inclusive education and teams for providing additional support to the child in developing their professional competencies for the implementation of inclusive education and how, in their view, the process of horizontal learning within the institution is realized through them.

The study included 80 preschool teachers employed in preschools in different cities in Serbia. For research purposes, a questionnaire which included open-ended questions was developed. Qualitative analysis of the collected material was applied. The questions in the questionnaire are designed to examine: 1) how the teachers evaluate personal professional benefit from participating in the teams for inclusive education and teams for providing additional support to the child; which knowledge, skills and attitudes they acquired through work within these teams; 2) to which extent, in their view, mutual teaching and learning through exchange of experiences with colleagues take place; 3) the key difficulties in the work of these teams; 4) what their suggestions on ways and more efficient strategies for improving work of these teams are.

The research findings suggest that preschool teachers recognize the following as the greatest professional gain from participating in these teams: providing and obtaining assistance from colleagues within the team, the collective understanding of the problem, additional self-confidence in the job they do, reviewing, developing and upgrading existing competencies needed to work in an inclusive environment. They recognize that through the work of the teams they improve organizational climate; provide parental involvement in the activities of the institution; improve cooperation of preschools with various associations, local communities and schools. Preschool teachers recognize that for the effective functioning of the professional teams for inclusive education and teams for providing additional support to the child, it is necessary to have clear division of roles and responsibilities within the team, the involvement of all members in the work of the team, a good flow of information, constructive solution of the existing conflicts within the team, but also support from the preschool team and principal of the institution. Principals of the institution should organize and fosters a climate of trust, collaborative relationships within the team, system of values which promotes and encourages the professional development of collaborative learning. There is a need for the organization of professional development programs that focus on the development of communication skills as well as teamwork skills where the entire team of a preschool and all interested parents could participate. The model of teachers' professional development should be considered from the dimension of the organizational continuous learning process within the institution. The existence of a network of teachers, who are motivated to learn horizontally, can foster a systemic change in the direction of inclusiveness of the entire preschool institution. We believe that these teams can provide assistance to other teachers by creating a space where they can work together, reflect the practice in collaboration with colleagues, share professional experiences and improve personal competence. Principals of the institution should organize and fosters a climate of trust, collaborative relationships within the team, system of values which promotes and encourages the professional development of collaborative learning.