

Univerzitet u Beogradu

Filozofski fakultet

Tijana Z. Jokić

**Psihološka tranzicija ka inkluzivnom
nastavniku u kontekstu inkluzivne obrazovne
politike**

Doktorska disertacija

Beograd, 2021

University in Belgrade

Faculty of Philosophy

Tijana Z. Jokić

**Psychological transition towards inclusive
teacher in the context of inclusive educational
policy**

Doctoral dissertation

Belgrade, 2021

Mentor:

dr Aleksandar Baucal, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Članovi komisije:

dr Dragica Pavlović Babić, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

dr Tinde Kovač Cerović, vanredni profesor u penziji, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

dr Danijela Petrović, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

dr Olja Jovanović Milanović, docent, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Datum odbrane:

Izjave zahvalnosti

Pisanje zahvalnice predstavlja poseban izazov s obzirom na veliki broj pojedinaca koji su, tokom dugog perioda planiranja i realizacije ovog istraživanja, na različite načine doprineli da moja profesionalna putanja danas rezultira odbranom doktorske disertacije.

Pre svega želela bih da se zahvalim svom mentoru dr Aleksandru Baucalu i svim članicama komisije – dr Tinde Kovač Cerović, dr Danijeli Petrović, dr Dragici Pavlović Babić i dr Olji Jovanović Milenović, koji su me zainteresovali za oblast obrazovanja, koji su me tokom dugog niza godina podržavali i uz koje sam se formirala kao sociokulturni psiholog i istraživač (inkluzivnog) obrazovanja. Mentoru dugujem posebnu zahvalnost za strpljenje, otvorenost i spremnost da ovu temu izbrusimo i ponudimo novi ugao gledanja na sprovođenje inkluzivne obrazovne politike.

Želim da se zahvalim Centru za obrazovne politike i svim dragim koleginicama i kolegama, od kojih neki nažalost više nisu sa nama, bez čije nesebične podrške ova disertacija ne bi bila moguća i bez kojih saradnja ne bi imala značenje koje sada ima.

Veliku zahvalnost dugujem školama, stručnim saradnicama i saradnicima, nastavnicama i nastavnicima koji su učestvovali u ovom istraživanju. Prepoznali su značaj ovog istraživanja, toplo me prihvatili i bili raspoloženi da, zajedno sa mnom, naglas razmišljaju o svojim profesionalnim putanjama i pomognu mi da razumem njihova bogata i ne uvek prijatna iskustva.

Zahvaljujem se i svojim koleginicama, Seleni Vračar i Jeleni Milković, koje su svojim profesionalnim doprinosom i odgovornošću omogućile sprovođenje ovog istraživanja.

Maji Jovanović, sekretaru Odeljenja za psihologiju, posebno zahvaljujem na kontinuiranoj brizi i podršci, kao i na vođstvu kroz administrativne avenije ovog procesa, jer navigacija bez nje ne bi bila moguća.

Hvala i svim prijateljima, naročito na tome što su tokom ovog dugog perioda proveravali kada smeju da pitaju za doktorat, a kada želim da druge teme budu u fokusu naših razgovora.

Na kraju, želim da se zahvalim svojoj porodici na bezrezervnoj podršci, beskrajnoj ljubavi i nepresušnom strpljenju da zajedno sa mnom prožive i izguraju svaki korak izrade ove disertacije, kao i na zajedničkoj radosti što je disertacija dobila svoj završni izgled.

Psihološka tranzicija ka inkluzivnom nastavniku u kontekstu inkluzivne obrazovne politike

Sažetak

U skladu sa sociokulturnim teorijskim pretpostavkama, primena nove obrazovne politike je kreativni i interpretativni proces pregovaranja značenja politike kroz svakodnevnu praksu u institucionalnom kontekstu. Cilj istraživanja je razumeti kako su predmetni nastavnici na profesionalnim putanjama pregovarali iskustvo inkluzivnog obrazovanja i kako su medijatori u sociokulturnom kontekstu posredovali to iskustvo. Težimo da razumemo da li je inkluzivno obrazovanje u Srbiji predmetnim nastavnicima donelo prekid profesionalnih putanja, kako je pregovaranjem značenja inkluzivnog obrazovanja uspostavljen kontinuitet profesionalnih putanja (tranzicija) i kako su institucionalni artefakti posredovali te procese. Primenom integrisane sekvencijalne strategije, prikupili smo i analizirali kvantitativne i kvalitativne podatke o profesionalnom iskustvu predmetnih nastavnika tokom desetogodišnjeg sprovođenja inkluzivnog obrazovanja. Rezultati pokazuju da su strukture značenja koje su nastavnike vodile na profesionalnim putanjama postale nedovoljno dobri vodiči za prakse u kontekstu inkluzivnog obrazovanja. Međutim, nisu svi nastavnici prošli tranziciju u pravcu „inkluzivnog nastavnika“. Naime, nastavnici sa različitim profesionalnim ideologijama pregovarali su značenja različite opštosti i u različitim domenima profesionalnog iskustva. Dodatno, nisu svi nastavnici uvek imali na raspolaganju adekvatne resurse koji bi podržali tranziciju ka agensnom nastavniku – systemske prakse nisu uvek bile koherentne u pogledu značenja i pozicija koje propisuju i legitimišu, a različite školske prakse, podele posla i pravila su validirala višestruka poimanja inkluzivnog obrazovanja. Shodno zaključcima, istraživanje je iznedrilo preporuke za dopunu teorijskog okvira i profesionalni razvoj nastavnika.

Ključne reči: psihološka tranzicija, predmetni nastavnici, inkluzivno obrazovanje, pregovaranje značenja, institucionalni medijatori, profesionalna putanja

Naučna oblast: Psihologija

Uža naučna oblast: Opšta psihologija

Psychological transition towards inclusive teacher in the context of inclusive educational policy

Summary

In line with sociocultural theoretical assumptions, implementation of new educational policy is a creative and interpretive process of meaning negotiation through everyday practices in institutional context. Goal of the research is to understand how subject teachers negotiated experiences of inclusive education along their professional trajectories and how artefacts in the sociocultural context mediated these processes. We tend to understand whether inclusive education policy in Serbia caused a rupture in professional trajectories of subject teachers, how negotiation of meaning of inclusive education repaired the rupture (transition) and how institutional artefacts mediated these processes. Through integrated sequential strategy, we collected and analysed quantitative and qualitative data on professional experiences of subject teachers during its ten-year-long implementation. Results showed that meaning structures which teachers used to navigate professional trajectories became inadequate guides for practical action in the context of inclusive education. However, not all teachers transitioned towards “inclusive teacher”. Teachers with different professional ideologies negotiated meanings at different levels of abstraction and in different domains of professional experience. Additionally, adequate resources that would support transition towards “inclusive teacher” were not always at disposal for all teachers – system practices were not always coherent in the meaning and positions they prescribe and legitimate, and different schools’ practices, division of labour and rules validated multiple meanings of inclusive education. Given this, the research offered recommendations for adjusting theoretical framework and for teacher professional development.

Key words: psychological transition, subject teachers, inclusive education, meaning negotiation, institutional mediators, professional trajectories

Scientific field: Psychology

Scientific subfield: General psychology

Sadržaj

1. TEORIJSKI OKVIR	1
1.1 Psihološki procesi nastavnika u kontekstu obrazovnih politika	1
1.2 Teorijski model(i)	3
1.2.1 Semiotička prizma – model za razumevanje psihološke tranzicije.....	4
1.2.2 Sistem aktivnosti – model za razumevanje institucionalnog konteksta u kom su psihološki procesi tranzicije uronjeni	7
1.3 Inkluzivno obrazovanje i „inkluzivni nastavnik“	10
1.3.1 Šta je inkluzivno obrazovanje?	10
1.3.2 Šta se očekuje od „inkluzivnog nastavnika“?	11
1.4 Kratak teorijski osvrt na psihološku tranziciju nastavnika u pravcu „inkluzivnog nastavnika“ u kontekstu inkluzivne obrazovne politike.....	13
1.5 Kontekst inkluzivnog obrazovanja u Srbiji	14
1.5.1 Međunarodni okvir	14
1.5.2 Društveni, politički i institucionalni kontekst u kom je pokrenuta inkluzivna obrazovna reforma u Srbiji	14
1.5.3 Društveni, politički i institucionalni kontekst u kom se sprovodi inkluzivna obrazovna politika.....	15
1.5.4 Nacionalni strateški i zakonski okvir u vreme sprovođenja istraživanja.....	16
1.5.5 Okvir kompetencija nastavnika	17
1.5.6 Neposredan kontekst u kom predmetni nastavnici odigravaju svoju profesionalnu ulogu	19
1.6 Iskustvo inkluzivnog obrazovanja predmetnih nastavnika u Srbiji.....	21
1.7 Diskusija psiholoških procesa nastavnika u kontekstu inkluzivne obrazovne politike u Srbiji	30
2. PREDMET, CILJEVI I ISTRAŽIVAČKA PITANJA	34
3. METODOLOŠKI OKVIR	36
3.1 Kvantitativna faza	36
3.1.1 Uzorak	36
3.1.2 Instrument.....	37
3.1.3 Procedura	39
3.1.4 Analiza.....	39
3.2 Kvalitativna faza	40

3.2.1 Učesnici.....	40
3.2.2 Rekonstruktivni intervju	41
3.2.3 Procedura	43
3.2.4 Analiza.....	43
4. REZULTATI KVANTITATIVNE FAZE ISTRAŽIVANJA.....	48
4.1 Psihometrijske karakteristike skala	48
4.1.1 Skala stavova prema inkluzivnom obrazovanju (Avramidis et al., 2000)	48
4.1.2 Skala samoefikasnosti nastavnika u kontekstu inkluzivnog obrazovanja (Avramidis et al., 2000)	49
4.1.3 Skala semantičkog diferencijala za procenu odnosa prema učenicima sa individualnim obrazovnim planom (Avramidis et al., 2000).....	50
4.1.4 Skala autonomne motivacije za poučavanje (Roth et al., 2007)	51
4.1.5 Skala za procenu školske klime – saradnje i participacije (OECD, 2014)	53
4.1.6 Skala podrške nastavnicima za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja (Kovač Cerović et al., 2016).....	53
4.2 Klaster analiza	55
4.3 Diskriminaciona analiza	58
4.4 Distribucija klastera u 5 škola.....	60
5. REZULTATI KVALITATIVNE FAZE ISTRAŽIVANJA	62
5.1. U kakvom socijalnom kontekstu nastavnici sprovode inkluzivnu obrazovnu politiku i kako se u njemu pozicioniraju.....	62
5.1.1 Obrazovanje se ne vrednuje u društvu.....	62
5.1.2 Učenici su sve ređe podržani za učenje i razvoj u porodici.....	63
5.1.3 Učenici i nastavnici se sve više razlikuju	63
5.1.4 Različiti predmeti imaju različit status u sistemu i društvu	64
5.1.5 Sistemske promene su krupne, brze i raznorodne.....	64
5.2 Kako nastavnici opisuju svoju profesionalnu putanju i kakvo mesto zauzima inkluzivno obrazovanje?	65
5.2.1 Opis profesionalne putanje.....	66
5.2.2 Agensnost	69
5.2.3 Inkluzivno obrazovanje kao važan događaj na profesionalnoj putanji nastavnika.....	73
5.3 Da li je i zašto inkluzivna obrazovna politika donela prekide u sferi profesionalnog iskustva nastavnika?	75
5.4 Kako institucionalni artefakti posreduju iskustvo inkluzivnog obrazovanja?	78
5.4.1 Zajednica (kolektiv).....	79

5.4.2 Podela posla.....	81
5.4.3 Pravila	85
5.4.4 Alati	87
5.4.5 Elementi sistema u pet škola.....	90
5.5 Koja značenja o inkluzivnom obrazovanju se pregovaraju i kako?	92
5.5.1 Diskurzivne teme.....	92
5.5.2 Tenzije među diskurzivnim temama.....	95
5.5.3 Institucionalne prakse koje (p)održavaju tenzije	100
5.5.4 Tri diskursa	101
5.5.5 Orijentacija ka inkluzivnom obrazovanju (klasteri) u svetlu diskurzivnih tema	105
5.6 Kako izgleda tranzicija (transformacija semiotičke prizme) koju su nastavnici prošli u kontekstu inkluzivne obrazovne politike?	106
5.6.1 Nastavnica 1: od predmetne stručnjakinje koja je deo sistema do izolovane eklektičarke (umnožavanje sfera profesionalnog iskustva).....	107
5.6.2 Nastavnica 2: od refleksivne predmetne stručnjakinje do sistematski podržane praktičarke inkluzivnog obrazovanja (adekvatni resursi na nivou škole)	111
5.6.3 Nastavnica 3: od „tradicionalne“ nastavnice u višim razredima do „tradicionalne“ nastavnice u nižim razredima (sužavanje profesionalne sfere iskustva).....	116
5.6.4 Nastavnica 4: od emotivno involvirane i tradicionalne do „umorne i bespomoćne“ nastavnice (nerazrešena neizvesnost).....	119
5.6.5 Nastavnica 5: od nastavnice matematike do agensa kvalitetnog obrazovanja za sve (inkluzivno obrazovanje kao resurs).....	124
5.6.6 Nastavnica 6: od nastavnice matematike koju motiviše izvrsnost učenika do nastavnice matematike koju motiviše i napredak učenika (promena na nižem nivou semiotičkog sistema)	129
6. DISKUSIJA.....	135
6.1 O fenomenu	135
6.1.1 Inkluzivno obrazovanje je donelo neizvesnost (prekid) za funkcionisanje nastavnika u sferi profesionalnog iskustva.....	135
6.1.2 Širi socio-kulturni kontekst tokom decenije sprovođenja inkluzivnog obrazovanja je nekoherentno semiotičko polje za procese stvaranja značenja	139
6.1.3 Različite škole posreduju iskustvo inkluzivnog obrazovanja na različite načine.....	141
6.1.4 Razrešavanje neizvesnosti nije išlo isključivo u pravcu „inkluzivnog nastavnika“	144
6.2 O teorijskom okviru	147
6.2.1 Potencijal teorijskog okvira	147
6.2.2 Psihološka tranzicija u pravcu „inkluzivnog“ nastavnika kao nužna promena u kontekstu inkluzivne obrazovne politike	148

6.3.3 Institucionalni artefakti kao resursi za razrešavanje neizvesnosti u pravcu „inkluzivnog“ nastavnika	150
6.3 O metodološkom okviru	153
7. ZAKLJUČAK I PREPORUKE	156
8. LITERATURA.....	165
9. PRILOZI	182
PRILOG 1 Upitnik za nastavnike.....	182
PRILOG 2 Vodič za intervju sa nastavnicima.....	189
BIOGRAFIJA AUTORKE	191
IZJAVA O AUTORSTVU	192
IZJAVA O ISTOVETNOSTI ŠTAMPANE I ELEKTRONSKE VERZIJE DOKTORSKOG RADA.....	193
IZJAVA O KORIŠĆENJU	194

1. TEORIJSKI OKVIR

1.1 Psihološki procesi nastavnika u kontekstu obrazovnih politika

Socio-kulturni pogled na obrazovnu politiku (Artiles et al., 2006; Canary, 2010; Clandinin & Connelly, 1998; Bartlett & Vavrus, 2014; Braun et al., 2010; Daniels, 2016; Levisnon et al., 2009; Spillane et al., 2002) sugeriraju da **primena politike nikada nije doslovna i da je pregovaranje značenja neizostavni deo i formulacije politika i njene primene**. Pregovaranje značenja se dešava u različitim društvenim i institucionalnim kontekstima na koje se politika odnosi, u kojima se primenjuje. Tako, socio-kulturni analitičari politika preporučuju korišćenje termina „**aproprijacija**“ (prisivajanje) umesto implementacija politika (Levisnon et al., 2009), s obzirom na psihološke aspekte procesa. Ovim terminom poručuju da, kada se politika kreće kroz kontekste – kontekst u kom je formulisana, konteksti u kojima se primenjuje – ona biva preoblikovana kroz procese kreativne interpretacije. Taj proces podrazumeva interpretaciju od strane pojedinaca u zajednici praktičara, odnosno prisvajanje elemenata politike i integraciju ovih diskurzivnih resursa u njihove šeme interesovanja, motivacije, prakse, poglede na svet. Nastavnici pripisuju konkretna značenja pojmovima obrazovnih politika i pretaču ova znanja u praksu u institucionalnom (školskom) kontekstu, koji dodatno oblikuje ovaj interpretativni proces i odnose među nastavnicima (Canary & McPhee, 2009; Canary, 2010). Značenja se stvaraju kroz participaciju u zajednici praktičara, komunikaciju u toj zajednici i kroz reifikaciju (Wenger, 1998; Angelides et al., 2008) – nastavnici učestvuju u svakodnevnoj praksi konstruišu zajednička značenja različitih pojmova i istovremeno operacionalizuju ova značenja u praksi kroz opipljiva sredstva, aktivnosti i strategije. Ta sredstva, aktivnosti i strategije postaju tačke fokusa oko kojih se pregovaranje značenja organizuje. Dakle, važno je uzeti u obzir procese stvaranja i pregovaranja značenja na nivou praktičara u konkretnom institucionalnom kontekstu, jer politika, kada prođe kroz kreativnu i interpretativnu „rešetku“ pojedinca i zajednice u datom institucionalnom kontekstu, dobija novi izgled, odnosno formira se nova verzija politike koja kao takva pripada datoj zajednici (praktičara), ali ne više i onoj koja ju je formulisala. S toga je važno razumeti institucionalni kontekst kako bi se razumelo šta određena obrazovna politika zapravo znači u praksi (Canary, 2010).

Obrazovna politika je i pitanje identiteta. Profesionalni identitet nastavnika se može opisati kao način na koji nastavnici definišu sebe - pred sobom i pred drugima - kao konstrukt koji evoluirao kroz vreme i koji je oblikovan školskim kontekstom, reformama i političkim kontekstom (Lasky, 2005). Nastavnici definišu sebe u odnosu na svoje poimanje profesionalnog konteksta, u odnosu na to kako vide važne druge u tom kontekstu i na to kako drugi vide njih. Internalizovanjem tih glasova, nastavnici zauzimaju različite Ja-pozicije, koje se nalaze u međusobnom dijalogu, koje se mogu kritikovati ili sukobljavati (Assen et al., 2018). Drugi autori govore o narativnoj konstrukciji identiteta (Bruner, 1990; McAdams, 2001), odnosno o identitetu kao priči koje pričamo o sebi, kroz koje osmišljavamo, razumemo i održavamo sebe kroz vreme, kroz koje se predstavljamo drugima i koje predstavljaju vodiče i sredstva za akciju. Pričanje priča o sebi se kontinuirano (re)konstruiše u diskurzivnim kontekstima koji utiču na to kako se iskustva i značenja formiraju i integrišu u identitete. Dakle, profesionalni identitet nastavnika je interpretativni proces.

Procesi identiteta su uronjeni u odnose moći i institucionalne prakse (Zembylas & Chubbuck, 2015). Obrazovni sistem i obrazovna politika kao makro-kulturni faktori kroz svoju strukturu i svoje ciljeve, organizuju psihološke procese (Ratner, 2006), tako što propisuje poželjne i nepoželjne prakse, znanja i ponašanja, legitimiše ili opovrgava značenja, sankcioniše ili nagrađuje

određena ponašanja, određuje pozicije ključnih učesnika politike, daje im određeni stepen agensnosti (Meisenbach et al., 2008, prema Canary, 2010; Levisnon et al., 2009; Liasidou, 2011; Slee, 2014; Vlachou, 2004). U skladu sa tim, o obrazovnom sistemu i obrazovnoj politici trebalo bi razmišljati kao o „**strukturišućoj sili**“, čije je tragove važno prepoznati u psihološkim procesima koji se proučavaju. Mogućnosti za to ko i šta nastavnici mogu da budu nisu neograničeni, već institucije, artefakti, prakse i koncepti (makrokulturni faktori – Ratner, 2006), socijalni, kulturni i institucionalni diskursi (Zembylas, 2003), kao i podela posla unutar institucije, sistem socijalnih odnosa i pravila koja u instituciji važe (Daniels, 2016) postavljaju okvire nastavničkih identiteta.

Profesionalni identitet nastavnika i njegova veza sa obrazovnom politikom i obrazovnim promenama je predmet brojnih istraživanja u oblasti socio-kulturne psihologije. Obrazovne reforme povlače promene u profesionalnom identitetu nastavnika, odnosno podrazumevaju procese kontinuiranog osmišljavanja sebe i svoje prakse i iskustva, svoje sadašnjosti, prošlosti i budućnosti (Geijssel & Meijers, 2005). Na primer, obrazovne promene koje podrazumevaju povećanje raznovrsnosti obrazovnih potreba u učionici, pozivaju nastavnike da osveste to kako poimaju različitost i ciljeve obrazovno-vaspitnog procesa – poimanja koja su internalizovali i formirali tokom svoje karijere. Takođe, pozivaju ih i na preispitivanje odnosa prema različitosti u učionici, suočavaju ih sa novim i drugačijim idejama, ideologijama, značenjima, praksama (Kozleski & Waitoller, 2010). Dakle, stepen u kom se nastavnici prilagođavaju obrazovnim promenama i primenjuju inovacije u učionici, zavisiće delom i od spremnosti da preispitaju i rekonstruišu svoje identitete (Swart & Oswald, 2008; Van Veen et al., 2005).

Svaka (re)konstrukcija značenja i identiteta nastavnika dešava se u institucionalnom kontekstu kojeg odlikuje podela posla, pravila, alati, sistem socijalnih odnosa (Engeström, 2001). Autori objašnjavaju kako nastavnici prihvataju i primenjuju različite alate koji su im dostupni u školskom kontekstu (Grossman et al., 1999), ukazuju na to kako sistem socijalnih odnosa u školi i razlike u pozicijama u tom sistemu oblikuju primenu obrazovnih politika od strane nastavnika (Coburn, 2005; Daniels, 2012), kako posreduju procese identiteta (Gube, 2017), kako tenzije u školskoj strukturi konstituišu kontekst u kom nastavnici uče i profesionalno se usavršavaju (Wei, 2017), kako nastavnici u svojoj svakodnevnoj praksi moraju da pregovaraju više različitih diskursa o obrazovnoj politici koji dolaze sa različitih nivoa upravljanja obrazovnim sistemom (de Jong, 2008). Na primer, u kontekstu inkluzivne obrazovne politike autori opisuju kako institucionalni kontekst posreduje iskustvo inkluzivnog obrazovanja i interpretativne procese nastavnika - kako individualni obrazovni planovi posreduju iskustvo planiranja i pružanja podrške (Hirsh, 2014; Kovač Cerović, Jovanović, & Pavlović Babić, 2016), kako ciljevi na koje je usmerena školska aktivnost oblikuju primenu inkluzivne obrazovne politike (Andrews et al., 2019), kako tenzije između obrazovne politike i elemenata školskog sistema aktivnosti regulišu diskurs nastavnika o sopstvenim pozicijama i o inkluzivnom obrazovanju (Sousa de Melo Mieto et al., 2017), itd.

Gledano sa socio-kulturnog stanovišta, **neophodno je da nastavnici imaju na raspolaganju adekvatne resurse** (medijatore, kulturne artefakte, alate) kako bi procesi pregovaranja značenja, učenja i identiteta išli u pravcu produktivne i smislene participacije u određenoj socijalnoj praksi, na primer inkluzivnom obrazovanju (Arcidiacono & Baucal, 2020). Međutim, kulturni artefakti na nivou institucije (a i šire) često nisu koherentni, već neusklađeni ili čak suprotstavljeni – oblikovale su ih različite zajednice, reflektuju različite vrednosti, značenja i principe. Zato je važno razmotriti poreklo medijatora koji posreduju nastavničko iskustvo neke obrazovne politike i njihovu međusobnu dinamiku, kako bi se razumeo uticaj koji imaju na interpretativne procese nastavnika i njihove prakse (Engeström, 2016).

1.2 Teorijski model(i)

Sociokulturna psihologija (Cole, 1996; Valsiner & Rosa, 2007) predstavlja metateorijski okvir ovog istraživanja. Sociokulturna psihologija se bavi psihološkim fenomenima koji su posledica interpretacije iskustava, bavi se stvaranjem značenja, ko-konstrukcijom znanja, njihovim održavanjem i transformacijom kroz vreme. Ona predstavlja skup srodnih teorija koje dele nekoliko osnovnih pretpostavki. Naglasak je stavljen na socijalnu prirodu čoveka, njegovog uma i praksi, veliki značaj se pridaje jeziku i zajedničkoj aktivnosti kao definišućoj karakteristici, a priroda jezika i zajedničke aktivnosti se vidi i kao lična i kao socijalna.

U okviru sociokulturne psihologije može se izdvojiti nekoliko pravaca (Valsiner & Rosa, 2007). Granice između njih nisu jasno povučene i mnogi pristupi i istraživački poduhvati integrišu više tradicija i prave nove veze među njima.

- Diskurzivni pristup (Parker, 1994; Potter & Wetherell, 1987) – primenjuje se na više nivoa generalizacije, od makro-socijalnog (razvoj i prisustvo različitih diskursa kroz istoriju određenog društva) do mikro-socijalnog (analize specifičnih diskurzivnih iskaza o određenom pitanju u svakodnevnom govoru ili transkriptima intervjua);
- Pristup semiotičke medijacije (Hermans, 2002; Moscovici, 2001) – fokus ovog pristupa je na konstrukciji i upotrebi značenja. Primeri ovog pristupa su tradicija socijalnih reprezentacija i dijaloškog selfa;
- Pristup sistema aktivnosti (Engeström, 2001) – za razliku od prethodna dva konstruktivistička i kulturna pristupa psihološkim procesima, teorije aktivnosti se fokusiraju na uzajamnost osobe i organizacionog sistema u kome osoba funkcioniše (institucije);
- Evolucionistički pristup kulturnim istorijama (Serralonga, 2007) – bavi se nastajanjem kulturnih značenja i alata u specifičnim ekološkim uslovima (npr. kako je čovek postao pripadnik potrošačkog društva).

Ovo istraživanje se oslanja na teorijska razmatranja koja pripadaju pristupu semiotičkoj medijaciji, pristupu sistemu aktivnosti i diskurzivnom pristupu. Integracijom različitih, ali srodnih pristupa, istovremeno se rasvetljava više aspekata jednog fenomena i uvažava se međusobna povezanost i prožetost različitih nivoa promene – sociogenetički, ontogenetički, mikrogenetički i posledično neophodnost sprovođenja analize iskustva na više nivoa (Valsiner & Rosa, 2007). Tako, u ispitivanju psiholoških procesa nastavnika u kontekstu nove obrazovne politike, trebalo bi uzeti u obzir iskustvo nove politike koje nastavnici dele sa drugima u školi i izvan nje (sociogenetički nivo), iskustvo nove politike tokom profesionalne putanje (ontogenetički nivo) i pregovaranje značenja o novoj politici (mikrogenetički).

U skladu sa tim, odabrana su dva teorijska modela. Prvi je model semiotičke prizme (Zittoun, 2006), koji pripada pristupu semiotičkoj medijaciji i koji omogućava razmatranje psiholoških procesa stvaranja i pregovaranja značenja na mikrogenetičkom i ontogenetičkom nivou. Drugi je model sistema aktivnosti (Engeström, 2001, 2016) koji omogućava razmatranje institucionalnog konteksta koji posreduje psihološke procese nastavnika (sociogenetički nivo). Pored toga što kombinovanje ova dva modela omogućava razumevanje dva nivoa iskustva, njihovom integracijom prevazilaze se ograničenja svakog od modela. Naime, model semiotičke prizme je prilagođen psihološkoj tranziciji koja se primarno odigrava u sferi privatnog iskustva i fokusira se na privatne, specifične upotrebe simboličkih medijatora (knjiga, muzike, filmova...). Ovakvi procesi potencijalno obuhvataju više sfera iskustva i promene su potencijalno obuhvatnije u poređenju sa psihološkim procesima koje možemo očekivati kada zahtev za promenom uverenja i praksi dolazi

iz sfere profesionalnog iskustva nastavnika. Sa druge strane, teorija sistema aktivnosti se primarno bavi organizacionim promenama i njihovim uticajem na pojedinca, ali ne nudi koncepte koji mogu pomoći razumevanje (intra)psiholoških procesa.

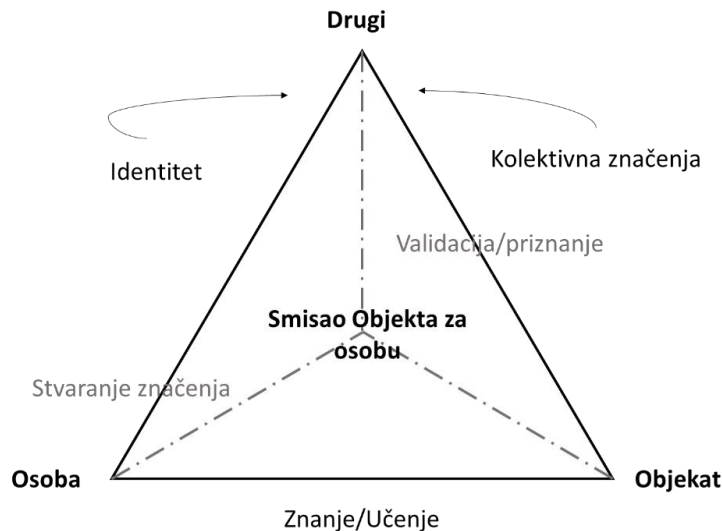
Istraživanje se oslanja i na diskurzivni pristup (istorijska analiza diskursa – Johannesson, 2010) koji na nivou diskursa čini vidljivim rezultate psiholoških procesa pregovaranja značenja koji su posredovani makrokulturnim faktorima. U narednim pasusima najpre je prikazan model semiotičke prizme, a zatim i model sistema aktivnosti. O analizi diskursa biće više reči u poglavlju o metodološkom okviru.

1.2.1 Semiotička prizma – model za razumevanje psihološke tranzicije

Osnovni teorijski model na koji se oslanja ovo istraživanje predstavlja model semiotičke prizme (Zittoun, 2006), koji govori o procesima semiotičke medijacije u cilju umanjivanja neizvesnosti, odnosno o procesima psihološke tranzicije.

Ovaj model pomaže razumevanje mikrogenetičkog procesa stvaranja značenja u susretu osobe sa kulturnim elementima, odnosno organizovanim setom semiotičkih jedinica koji nosi značenja. Iskustvo sa kulturnim elementima Zittoun naziva kulturnim iskustvom. Ono se može internalizovati i na taj način postati deo „lične kulture“. Drugačije rečeno, semiotička prizma je model kojim se opisuju procesi stvaranja značenja kroz internalizaciju kulturnog iskustva, kada kulturni elementi posreduju objekte i misli, kao i kada objekti i kulturni elementi posreduju odnose između osoba.

Model semiotičke prizme uključuje osobu, drugog, (simbolički) objekat i značenje, odnosno smisao objekta za osobu (slika 1). Ovakav model objedinjuje interpersonalne i intrapersonalne procese, a svaka psihološka promena odražava dinamiku upravo ovih procesa (Valsiner, 1998). Semiotička prizma je, kao i ljudsko iskustvo, socijalno situirana (Vygotsky, 1962).



Slika 1. Semiotička prizma (Zittoun, 2006)

Prizma ima četiri ugla:

- osobu (sa svojim iskustvima, mislima, osećanjima, značenjima, znanjima...),
- objekat (kulturni element; postoji kolektivni konsenzus oko njegovog značenja u vezi sa određenim iskustvom),
- značenje objekta za osobu (subjektivni kvalitet vezan za specifično iskustvo) i
- stvarnog ili zamišljenog drugog (socijalna dimenzija prizme) (Zittoun, 2006).

S obzirom na ovakvu strukturu ona dozvoljava razumevanje procesa stvaranja značenja kao procesa koji je smešten u sopstvenom iskustvu i u iskustvu koje delimo sa drugima:

- Interpersonalna dinamika je predstavljena vektorom koji spaja polove Osoba i Drugi i vektorom koji spaja polove Osoba i Objekat – uvođenje drugog u semiotički model uma ukazuje na socijalnu prirodu procesa stvaranja značenja. Neki objekat (kulturni element) može funkcionisati kao medijator samo ukoliko iskustvo sa njim na neki način uključuje druge.
- Intrapersonalni procesi su reprezentovani vektorom koji spaja polove Osoba i Smisao objekta za Osobu - iskustva osobe mogu dobiti određeno značenje ukoliko su posredovana nekim semiotičkim medijatorima (kulturnim elementima), a kulturni element može dobiti smisao za osobu samo ako je u vezi sa njenim drugim iskustvima, emocijama, značenjima.

Takođe, vektorima su reprezentovani i procesi tranzicije (Zittoun, 2008).

- Proces identiteta su predstavljani vektorom Osoba-Drugi
- Znanje je predstavljeno vektorom Osoba-Objekat
- Stvaranje značenja je predstavljeno vektorom Osoba-Smisao objekta za Osobu
- Značenje koje je kolektivno prihvaćeno je predstavljeno vektorom Drugi-Objekat
- Priznanje odnosno validacija ličnih značenja je predstavljena vektorom Drugi-Smisao objekta za Osobu.

Promena u odnosima između uglova prizme može predstavljati *prekid* odnosno veliku promenu koja donosi *neizvesnost* i narušava dosadašnje funkcionisanje osobe. Kao takva zahteva *tranziciju* odnosno izgradnju novih načina funkcionisanja i uspostavljanja ravnoteže.

Prekidi mogu biti različitih nivoa opštosti. Mogu se odnositi na vrlo uzak domen iskustva, na jednu aktivnost, a mogu se javiti i na nivou apstraktnih uverenja (Valsiner 2001a, 2001b, 2003, 2004, prema Zittoun, 2006). Kada se jave na nivou uverenja veće su šanse da će promene biti opsežnije i zahvatiti više aspekata života, mada nije isključeno da i lokalizovani prekidi mogu imati šire efekte. Prekidi i neizvesnosti mogu biti različitog trajanja, mogu biti iznenadni i nagli, a mogu nastati i iz situacije koja traje ili se ponavlja duže vreme, odnosno mogu se doživeti i kao produženi periodi zamagljenosti.

Neizvesnost (eng. *uncertainty*) se može definisati kao nedovoljno dobra prilagođenost između aktuelnog načina razumevanja/funkcionisanja osobe i date situacije (Zittoun, 2006). Neizvesnost se može doživeti kao tenzija i anksioznost, ali i kao uzbuđenje. Doživljaj neizvesnosti može biti parališući, ali s obzirom da označava početak dekonstrukcije prethodnog načina razumevanja stvari i početak eksploracije novih mogućnosti, neizvesnost može biti i ono što pokreće novu psihološku aktivnost.

Tranzicija je psihološki proces čiji je cilj postizanje neke vrste ravnoteže ili zadovoljavajuće usklađenosti sa situacijom i može se opisati kao rekonfiguracija prizme (Valsiner, 1997, prema Zittoun, 2006) i kao proces promene podstaknut velikim prekidom, koji teži novom, održivom uklapanju (eng. *new sustainable fit*) osobe i date okoline (Zittoun, 2009). Svaka rekonfiguracija predstavlja izazov za lični osećaj kontinuiteta, pa ukoliko osoba uspeva da uspostavi/izgradi osećaj kontinuiteta nakon tranzicije, može se reći da je tranzicija imala razvojni karakter (Zittoun, 2006).

Proces tranzicije je usmeren na smanjenje neizvesnosti, pre svega kroz stvaranje novih značenja. Proces stvaranja značenja u cilju redukovanja neizvesnosti posredovan je kulturnim medijatorima (organizovanim setom semiotičkih jedinica koji nosi neka značenja). Svaki kulturni medijator je

organizovan i strukturisan na određen način (npr. knjiga, slika, obrazovno politički dokument, priručnik) što postavlja okvire kulturnog iskustva sa tim medijatorom:

- nudi određena značenja i eliminiše alternativna,
- svaki medijator se „čita“ na različit način (knjiga na jedan, slika na drugi, obrazovno politički dokument na treći itd.),
- može posredovati procese stvaranja značenja na različitim nivoima opštosti (od fiziološkog iskustva do apstraktnih uverenja) istovremeno ili sukcesivno (Zittoun, 2006).

Upravo ova semiotička dinamika treba da bude predmet izučavanja ukoliko želimo da razumemo proces tranzicije.

Tranzicija može biti kratka, a može trajati i mesecima i godinama. Za razliku od Pijažeovog pojma uspostavljanja ravnoteže koji se odnosi na intrapsihološke, mentalne strukture, tranzicija (izazvana prekidom) uzima u obzir prilagođavanje na relaciji osoba-sociokulturno okruženje. Za razliku od Eriksonovog pojma krize i njenog razrešavanja, pojam tranzicije se ne zasniva na unapred utvrđenim poželjnim ishodima procesa promene, već su ishodi nepredvidivi. Takođe, ti ishodi nisu nužno usklađeni sa određenim periodima životnog ciklusa i nisu ograničeni isključivo na pitanja identiteta (Zittoun, 2009).

Pored toga što proces tranzicije podrazumeva restrukturiranje sistema razumevanja odnosno stvaranja značenja (vektor Osoba-Smisao objekta za Osobu), promene se događaju i na nivou identiteta (vektor Osoba – Drugi) i učenja/veština (vektor Osoba – Objekat). Semiotička prizma je otvoren sistem stalno menjajućih i evoluirajućih odnosa koji se dešavaju u nekom vremenu. Promena u bilo kom aspektu prizme povlači promenu i u drugim aspektima.

Artefakti različite „prirode“ posreduju promene identiteta, znanja i značenja i uz pomoć njih se definišu vremenska perspektiva, sistem orijentacije i sfere iskustva gde će nova značenja biti primenjena. Medijacija se može odigrati na različitim nivoima i Zittoun se poziva na Valsinerovo objašnjenje hijerarhije semiotičke medijacije (Valsiner, 2001, 2005). Nulti nivo se odnosi na fiziološke promene. Prvi nivo semiotičke medijacije se odnosi na „ovde i sada“ datog iskustva, kada osoba može prepoznati i opisati svoje stanje kao nelagodno ili neprijatno. Na drugom nivou, semiotički procesi se grupišu i osoba može imenovati doživljaje i osećanja koja ima. Zbog verbalnih markera koji se mogu pripisati procesima, postoji osnova za delanje (na primer osoba zna da je tužna, isplakaće se ili uraditi nešto drugo), a semiotička medijacija se može okončati (na primer, tuga u datoj situaciju će biti otklonjena ili olakšana) ili dalje evoluirati (medijacija trećeg nivoa). Na trećem nivou, semiotička medijacija prevazilazi okvire „ovde i sada“ i ostavlja trajnije efekte na osobu i njeno poimanje sebe i sveta. Semiotička medijacija na ovom nivou poprima odlike kategorija ili reprezentacija koje će se primenjivati i na buduća iskustva (na primer, osoba će sebe doživeti kao tužnu osobu ili svet kao tužno mesto i dalja iskustva će biti sagledavana kroz ove kategorije). Na četvrtom nivou medijacija postaje generalizovana i još udaljenija od konkretnog iskustva – neka uverenja poprimaju status ideologije. Učvršćuju se uverenja, generalna orijentacija i pogled na svet – na primer, svet je tužno mesto i samim tim besmisleno, pa tako u njemu ništa nije vredno raditi. Medijacija na četvrtom nivou usmerava i promovise semiotičke procese nižih nivoa, kao i akciju.

Neizvesnost za funkcionisanje osobe se može pojaviti na bilo kom nivou ove hijerarhije – na nultom nivou osoba nije sigurna da li su fiziološke reakcije u vezi sa nekim osećanjima, na drugom nivou osoba se pita koja su osećanja u pitanju, na trećem nivou se pita kakvom je osobom čine ta osećanja, a na četvrtom nivou preispituje celokupan sistem orijentacije i kakav smisao imao dato iskustvo u

kontekstu celokupnog pogleda na svet, ideologije. Neizvesnost dakle može dovesti do toga da osobi nedostaje odgovarajući medijator kako bi novo iskustvo mogla da osmisli ili će oscilirati između dva načina osmišljavanja iskustva.

Neizvesnost se može razrešiti tako što će se iskustvu dodeliti određeno značenje na nivou na kom se neizvesnost pojavljuje (horizontalno povezivanje) ili će osoba razmotriti iskustvo na nižem ili višem nivou medijacije i dodeliti mu značenje na taj način (vertikalno povezivanje). Takođe, osoba može s namerom „posegnuti“ za novim medijatorima koji joj mogu omogućiti određenu distancu u odnosu na neizvesnost i koji donose dozu izvesnosti. Na primer, u procesu tugovanja osoba se može obratiti psihoterapeutu koji će je voditi kroz proces tugovanja uz pomoć razgovora i različitih procedura.

Dakle, kako bi definisala tranziciju, Zitun (Zittoun, 2009) ističe da je razvoj kontinuirano promenljivo prilagođavanje između organizma i njegove okoline. Ovo prilagođavanje podrazumeva serije relativno stabilnih perioda koji se smenjuju sa važnim promenama. Promene nastaju usled prekida (eng. *ruptures*) tog procesa prilagođavanja. Promena usled ovakvog prekida je nepovratna (eng. *intransitive*), odnosno podrazumeva novu organizaciju sistema, novu dinamiku, bez mogućnosti povratka na staru, koja sada postaje nefunkcionalna. Iz razvojne perspektive, promena inicirana prekidom donosi novitete.

Prekid može doći iz šireg socijalnog konteksta (npr. rat), iz oblasti iskustva i delovanja osobe (npr. novi šef na poslu), iz promene u odnosima sa drugim osobama ili objektima (npr. dete napušta dom) ili iz same osobe (npr. osoba stari). S obzirom da svaka osoba funkcioniše u više sfera iskustva od kojih svaku može voditi donekle različit sistem uverenja, prekid može nastati u bilo kojoj od sfera ili u više sfera istovremeno. Do prekida može doći kada se izgubi određena sfera aktivnosti ili kada osoba kreira novu. Takođe, prekid može nastati i kada se dve sfere ukrste ili kada socijalni kontekst u kome su sfere uronjene iznedri nove uticaje na njih. Ono što odlikuje prekid bez obzira na njegov uzrok jeste da se prekid tiče usklađenosti osobe i njene okoline, da osoba prepoznaje nesklad između svog delovanja ili mišljenja i socijalne, materijalne ili simboličke okoline, ili nesklad unutar svog sistema razumevanja. Prekidi su doživljeni kao promene koje ugrožavaju uobičajenu rutinu i način funkcionisanja osobe kada svakodnevno iskustvo nosi dozu neizvesnosti. Dakle, da bismo mogli da govorimo da je u nečijem funkcionisanju došlo do prekida, ta osoba mora određenu promenu doživeti kao takvu (Zittoun, 2006).

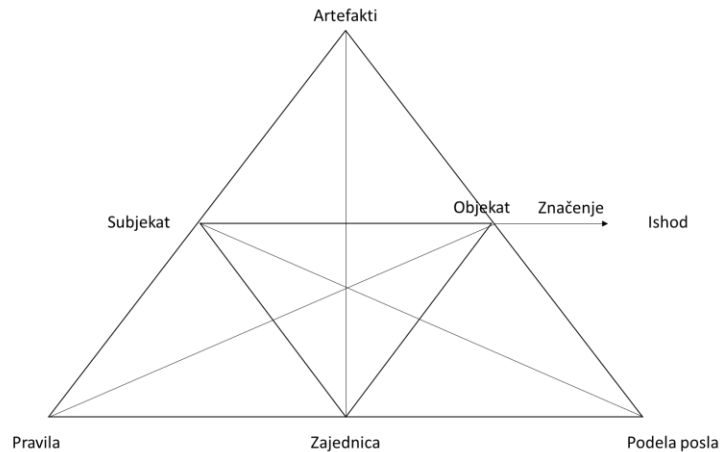
Kako Tanja Zitun (2006) modelom semiotičke prizme ne elaborira kulturne elemente vezane za institucionalni kontekst, a s obzirom da je proces stvaranja značenja u kontekstu nove obrazovne politike smešten u takav kontekst, neophodno je uvažiti ulogu institucionalnih medijatora u nastavničkom iskustvu nove obrazovne politike i njihove implikacije na semiotičku dinamiku. Sa tim ciljem oslanjam se na teoriju aktivnosti Irja Engeströma (1999, 2000, 2001) koja daje mogućnost da elemente sistema aktivnosti, kao što je škola, posmatramo kao medijatore koji posreduju psihološke procese nastavnika, stvaranje značenja, procese identiteta, učenje – sve one procese koje prisvajanje i primena obrazovne politike podrazumevaju.

1.2.2 Sistem aktivnosti – model za razumevanje institucionalnog konteksta u kom su psihološki procesi tranzicije uronjeni

Kulturnoistorijska teorija aktivnosti nastala je kao koherentan teorijski odgovor na brojne teorijske pokušaje da se u oblasti rada i organizacionog učenja prevaziđu dihotomije poput mikro-makro, mentalno-materijalno, kvantitativno-kvalitativno (Engeström, 2000, 2001). Ovu teoriju je inicirao Lav Vigotski 20.-ih i ranih 30.-ih godina XX veka, a nastavio da je razrađuje njegov učenik Aleksej Leontjev '70.-ih i '80.-ih godina. U najranijim fazama teorija je bila organizovana oko pojma

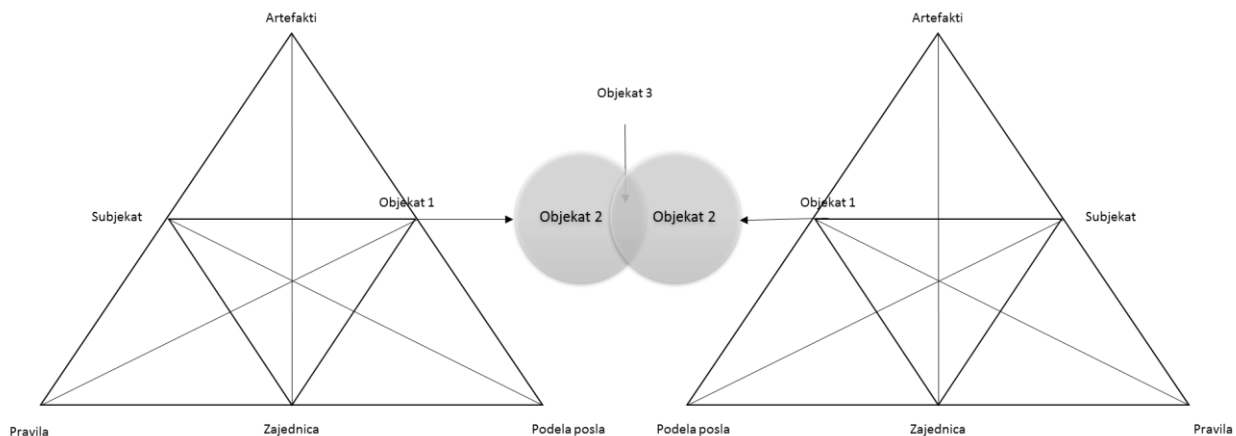
medijacije odnosno kulturno posredovane aktivnosti koja je svoj grafički prikaz dobila u vidu trougla čije su polove činili osoba, objekat i kulturni artefakt ili medijator.

Nedostatak ove prve generacije teorije aktivnosti – njenu fokusiranost isključivo na individuu – prevazilazi Leontjev koji uvodi kolektivnu aktivnost kao ključan pojam. Prema Leontjevu, individualna i grupna aktivnost su uronjene u sistem kolektivne aktivnosti. Ovakva aktivnost je usmerena na objekat i ograničena pravilima, zajednicom i podelom posla (slika 2). Glavnu pokretačku i razvojnu „silu“ u ovakvom sistemu čine kontradikcije – odstupanja od standardnog skripta, i one se mogu pojaviti na bilo kom vektoru sistema aktivnosti (stranici trougla na slici 2).



Slika 2. Struktura sistema aktivnosti (Engeström, 2001)

Treća generacija teorije aktivnosti (slika 3) uvažava dijalektičku prirodu, multiperspektivnost i interakciju više sistema aktivnosti. Sada, objekat prestaje da bude nereflektovani „sirov materijal“, već postaje objekat konstruisan od strane sistema aktivnosti koji nosi kolektivno značenje ili objekat zajednički konstruisan od strane minimum dva sistema, čije značenje dele ovi sistemi.



Slika 3. Dva sistema aktivnosti u interakciji (Engeström, 2001, str. 136)

U sadašnjem obliku, teorija aktivnosti se može sumirati kroz matricu 4 pitanja i 5 principa od kojih polazi (slika 4).

Prvi princip podrazumeva da je kolektivni, kulturnim artefaktima posredovan i na objekat usmeren sistem aktivnosti, koji se nalazi u mreži sa drugim sistemima, primarna jedinica analize.

Pojedinačni elementi sistema se moraju razmatrati samo u kontekstu celokupnog sistema. Sistemi se ostvaruju i reprodukuju kroz akcije i operacije. Elementi sistema su definisani na sledeći način. *Zajednica* je zajednica višestrukih tačaka gledišta, tradicija i interesovanja i nju čine svi zaposleni u u organizaciji (pa tako i školi) i drugi važni akteri koji učestvuju u funkcionisanju sistema aktivnosti. *Zajednica* je ta u odnosu na koju nastavnici mogu odigravati profesionalne identitet, koji nude kolektivna značenja različitih koncepata, koji (in)validiraju lična značenja itd. *Podela posla* se odnosi i na horizontalnu podelu zadataka i na vertikalnu raspodelu moći i statusa. Pod *pravilima* se podrazumevaju eksplicitne i implicitne regulative, norme, konvencije i standardi koji uokviravaju ili strukturiraju aktivnosti u sistemu. *Objekat* drži zajednicu na okupu i daje joj dugoročnu svrhu. Takođe, objekat se kontinuirano menja i preoblikuje.

Drugi princip je višeglasnost sistema aktivnosti – zajednica višestrukih tačaka gledišta, tradicija i interesovanja. *Podela posla* u sistemu stvara različite pozicije učesnicima sistema, svako od učesnika ima svoju istoriju, a sistem po sebi nosi puno slojeva istorije koja se oslikava kroz pravila i konvencije u sistemu i druge artefakte.

Treći princip je istoričnost sistema – sistemi aktivnosti uzimaju oblik i menjaju se kroz dugačak vremenski period, a problemi i potencijali sistema se mogu razumeti samo u kontekstu lokalne istorije sistema.

Četvrti princip podrazumeva centralnu ulogu kontradikcija kao izvora promene i razvoja. Kontradikcije nisu isto što i problemi i konflikti iako im kontradikcije mogu prethoditi, već su to strukturalne tenzije unutar i između sistema, koje mogu pored konflikata izazvati i inovativne pokušaje da se izmeni aktivnost. Kontradikcije se mogu javiti na 4 nivoa (Wei, 2017). *Primarne kontradikcije* se mogu javiti kao tenzije unutar svakog pojedinačnog elementa sistema. *Sekundarne kontradikcije* su tenzije između bilo koja dva elementa sistema. *Tercijarna kontradikcija* se javlja kada se sukobe motiv/objekat dominantne forme aktivnosti sistema sa kulturološki naprednijom formom aktivnosti. *Kvartarna kontradikcija* se javlja između aktivnosti jednog sistema i aktivnosti susednih sistema.

Poslednji princip, *peti princip*, se odnosi na mogućnost ekspanzivne transformacije sistema. Sistem aktivnosti se kroz dugačke cikluse kvalitativno transformiše. Kako se kontradikcije nagomilavaju i jačaju, može se desiti da pojedinci počinju da preispituju i odstupaju od postojećih normi. Ekspanzivna transformacija je gotova kada su objekat i motiv aktivnosti rekonceptualizovani tako da obuhvate radikalno širi opseg mogućnosti nego u prethodnom obliku aktivnosti. Četiri ključna pitanja koja se ukrštaju sa opisanim principima su: 1) Ko sve uči?, 2) Zašto uči?, 3) Šta uči? i 4) Kako uči?

	Sistem aktivnosti kao jedinica analize	Višeglasnost	Istoričnost	Kontradikcije	Ekspanzivni ciklusi
Ko sve uči?					
Zašto uče?					
Šta uče?					
Kako uče?					

Slika 4. Matrica za analizu ekspanzivnog učenja (preuzeto iz Engeström, 2001, str. 138)

Istraživanja koja polaze od ovakvog teorijskog okvira tipično osvetljavaju kako se tekuća aktivnost posredovana elementima sistema odvija i kako promene u elementima sistema vode transformaciji sistema (Canary, 2010). S obzirom na to da je cilj i predmet ovog istraživanja fokusiran na individualne psihološke procese tranzicije, Engeströмова teorija predstavlja samo oslonac za razumevanje uloge institucionalnog okvira tj. škole u psihološkoj tranziciji nastavnika. Ono što će biti „pozajmljeno“ iz ove teorije su dve važne ideje koje inspirišu generisanje istraživačkih pitanja.

Prva ideja se odnosi na elemente sistema kao artefakte (kulturne resurse) i proizvođače artefakata. Tako, biće mapirani elementi školskog sistema koji posreduju procese tranzicije (transformaciju semiotičke prizme), odnosno pravila, podela posla, alati i zajednica biće razmatrani kao medijatori. Alati, zajednica, pravila i podela posla su socijalni i materijalni resursi koji omogućavaju ili ograničavaju agensnost, odnosno posreduju iskustvo sa određenim objektom (Roth et al., 2004). Elementi sistema mogu biti i proizvođači artefakata (Daniels, 2012), na primer diskursa o inkluzivnom obrazovanju, koji takođe može posredovati psihološke procese tranzicije.

Druga ideja se odnosi na kontradiktornosti unutar sistema, s obzirom da tek kada se neka vrsta odstupanja od ustaljenog toka aktivnosti desi, učesnici postanu reflektivni u odnosu na nju (Pierce, 1995, prema Cornish, 2004). Na primer, u školskom sistemu može doći do podele unutar zajednice nastavnika na nastavnike koji su za i protiv inkluzivnog obrazovanja. Može doći i do sučeljavanja motiva, vrednosti, ciljeva pojedinačnih učesnika sa motivima, ciljevima, pravilima i podelom posla unutar sistema. Potencijalne kontradiktornosti unutar i izvan sistema aktivnosti su od značaja za ovo istraživanje jer otvaraju niz pitanja o njihovim efektima na funkcionisanje nastavnika – mogu biti izvor prekida i neizvesnosti koji će pokrenuti procese tranzicije, a mogu i sprečavati promene.

1.3 Inkluzivno obrazovanje i „inkluzivni nastavnik“

U narednim odeljcima data je deskriptivna definicija inkluzivnog obrazovanja i „inkluzivnog nastavnika“, odnosno opisana je slika koju obrazovno-politička, akademska i istraživačka literatura daju o inkluzivnom obrazovanju i „inkluzivnom nastavniku“. Ovi uvidi važni su za razumevanje toga ka čemu bi obrazovna reforma trebalo da teži i kakvog nastavnika da „proizvede“ da bi sprovođenje inkluzivnog obrazovanja bilo uspešno.

1.3.1 Šta je inkluzivno obrazovanje?

Inkluzivno obrazovanje predstavlja odgovor na društveno isključivanje i marginalizaciju društvenih grupa i može se definisati kao **kvalitetno obrazovanje za sve** (Ainscow & Miles, 2008; UNESCO, 2001). Kao takvo, zasniva se na vrednostima kao što su jednakopravnost, poštovanje različitosti, pravednost, solidarnost, saradnja i participacija, kao i na pretpostavci da obrazovanje može imati važnu ulogu u procesima stvaranja i menjanja društvene realnosti (Radivojević i sar., 2010; Vranješević, 2014). Sa inkluzivnim obrazovanjem, pravednost i dostupnost obrazovanja za svu decu, bez obzira na tip i nivo podrške koja im je potrebna, postaju principi na kojima se zasniva obrazovni proces (Ainscow, 2005), a obrazovanje postaje društvena odgovornost (Council of Europe, 2017). Takođe, inkluzivno obrazovanje podrazumeva prilagođavanje i menjanje sadržaja, pristupa, struktura i strategija, koje je vođeno zajedničkom vizijom obuhvatanja sve dece odgovarajuće starosne dobi i zajedničkim uverenjem da je redovni obrazovni sistem odgovoran za obrazovanje sve dece (UNESCO, 2005).

Inkluzivno obrazovanje takođe znači „mogućnost škole da obezbedi dobro obrazovanje svoj deci“ (Radivojević i sar., 2010:27). Polazeći od pretpostavke da prepreke nastaju iz interakcije učenika i okruženja, odnosno da se nalaze u okruženju deteta, a ne u samom detetu (Shakespeare, 2010;

Vigotski, 1996), kao i da mogu biti prisutne u bilo kom aspektu funkcionisanja škole i sprovođenju obrazovnih politika, obrazovne ustanove bi trebalo da na obrazovne potrebe učenika odgovore **otklanjanjem prepreka učenju unutar i oko škole, povećavanjem učešća u učenju, kulturi i zajednici i smanjivanjem isključenosti iz školskog života i obrazovanja**. Od obrazovnih ustanova se očekuje da obezbede fizičke uslove za realizaciju kvalitetnog obrazovanja za sve učenike, potrebnu asistivnu tehnologiju (koje omogućavaju učenicima sa invaliditetom da bez teškoća postižu određene ishode), socijalnu podršku (podržavajuću atmosferu u školi), obrazovnu podršku (znanje i metode koje omogućavaju kvalitetno obrazovanje za sve), dodatnu podršku, adekvatne i pravovremene informacije, promociju aktivnog učešća učenika u svakodnevnom školskom životu i da ulažu u nastavni kadar, njihovo obrazovanje i stručno usavršavanje (Milojević i Zavišić, 2011). Tako se u inkluzivnom pristupu prepoznaje potreba da škole sarađuju sa drugim ustanovama, institucijama, organizacijama, pojedincima, kako bi unapredile kvalitet obrazovanja, socijalne uslove u školi i lokalnoj zajednici (Ainscow & Sandill, 2010). Drugim rečima, u inkluzivnom pristupu obrazovanju dete/učenik se nalazi u centru, a obrazovno-vaspitni proces postaje odgovornost i škole i zajednice i više različitih sektora.

Kada se učenik nalazi u centru, okruženje u kome on živi i uči može se opisati kao niz slojeva koji okružuju učenika (od učionice pa do najšireg društvenog konteksta), a iz kojih potiče mnogo faktora koji utiču na učenje i razvoj učenika. U skladu sa tim, autori kao što su Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1976) i njegovi sledbenici (Anderson et al., 2014) govore o ekologiji obrazovanja. Koristeći se ovim modelom, Anderson, Bojl i Depeler (Anderson et al., 2014) ističu da je za uspešno sprovođenje inkluzivnog obrazovanja neophodno obezbediti određene uslove na svakom nivou ekosistema.

Drugačije rečeno, uspešno inkluzivno obrazovanje podrazumeva individualizovani pristup i diferenciranu nastavu koja odgovara na različite obrazovne potrebe učenika i omogućava učeniku da ostvari obrazovno-vaspitne ciljeve i ishode. Zatim, uključuje i mere koje nisu nužno iz domena obrazovanja, ali predstavljaju nužne uslove za učenje, rast i razvoj, a to su obrazovna, zdravstvena i socijalna podrška usmerena na učenike i roditelje. Takođe, podrazumeva uslove koji su nužni da bi obrazovna ustanova bila inkluzivna: upisne politike koje preveniraju separaciju i segregaciju, profesionalna podrška nastavnicima, sistem profesionalnog razvoja nastavnika koji može da odgovori na potrebe za stručnim usavršavanjem nastavnika nastale u kontekstu inkluzivnog obrazovanja, okvir za intersektorsku saradnju na lokalnom nivou usmeren na potrebe porodica i njihove dece, samoevaluacija obrazovnih ustanova usmerena na unapređivanje kvaliteta rada (zasnovan na saradnji nastavnika i drugih profesionalaca), antidiskriminacione politike i prateći mehanizmi, raspoloživi finansijski i ljudski resursi. Kako bi ovaj ekosistem bio potpuno funkcionalan, neophodno je da viši nivoi upravljanja obrazovnim sistemom takođe budu orijentisani ka inkluzivnosti – kirukulum, budžetiranje, upravljanje ljudskim resursima, sistem odgovornosti itd. (Rado et al., 2016). Na taj način, *učeniku* će biti omogućeno a) da bude uključen u participaciju u svim aspektima školovanja (akademske i društvene), b) da sarađuje sa vršnjacima i da ima bogato iskustvo učenja, c) da bude prihvaćen, poštovan i sposoban i da ostvaruje visoka postignuća. (Anderson et al., 2014)

1.3.2 Šta se očekuje od „inkluzivnog nastavnika“?

Inkluzivna obrazovna reforma usmerena je na povećanje pravednosti i kvaliteta obrazovanja, kao i pravednosti društva (Waitoller & Artiles, 2013), a nastavniku je data centralna uloga u takvoj reformi – eliminisati ili ublažiti barijere za učešće u obrazovno-vaspitnom procesu i za učenje sa kojima se suočavaju učenici. Nastavnik je u literaturi prepoznat ne samo kao najvažniji

unutarškolski faktor postignuća (Hattie, 2003, 2009) i socijalizacije učenika (Grusec & Hastings, 2015), već i kao agens inkluzivne obrazovne promene (Fullan, 2003; Grant & Agosto, 2008; Pantić & Florian, 2015).

S obzirom na to da se od „inkluzivnog nastavnika“ očekuje svojevrsni društveni i stručni angažman u školskom i lokalnom kontekstu, socio-kulturno orijentisani autori zagovaraju **agensnost nastavnika kao koncept kroz koji bi se mogla razumeti spremnost nastavnika za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja** (npr. Pantić, 2017; Lasky, 2005; Li & Ruppap, 2020; Priestley & Drew, 2019). Agensnost nastavnika u kontekstu inkluzivnog obrazovanja se može opisati kao vremenski i sociokulturno situirani i posredovani proces društvenog angažmana koji ima pet ključnih aspekata: ideologija, identitet, reflektivnost, kompetencije i autonomija nastavnika (Li & Ruppap, 2020).

Inkluzivna ideologija obuhvata pozitivne stavove prema inkluzivnom obrazovanju, razumevanje učenja i sposobnosti kao zavisne od konteksta u kom učenik raste i razvija se i od socio-emocionalnog razvoja učenika, kao i razumevanje nastave i poučavanja kao kolaborativnog procesa u kojem učestvuju i nastavnik i učenik (Li & Ruppap, 2020). Pedagoške ideologije nastavnika stoje u vezi sa nastavnim praksama i posledično sa učenjem učenika (Muijs & Reynolds, 2001; Schroeder et al., 2011; Staub & Stern, 2002; Woolfolk Hoy et al., 2006). Naročito su važna uverenja o nastavi, razvoju sposobnosti, različitosti, motivaciji, o strategijama poučavanja jer su značajan prediktor participacije učenika (Baumert & Kunter, 2013; Bartolome, 1994; Jussim et al., 1996; Meijer, 2001; Mitchell, 2008; Radišić, 2013; Schroeder et al., 2011). Za inkluzivan pristup obrazovanju od posebnog značaja je tzv. pristup usmeren na učenika (Lipsky & Gartner, 1992; Mascolo, 2009).

Profesionalni identitet inkluzivnog nastavnika obuhvata uverenja o profesionalnim i društvenim ulogama nastavnika i motivaciju koje nastavniku omogućavaju partnerstvo i saradnju sa drugim nastavnicima, stručnjacima, porodicama, toleranciju dvosmislenosti i neizvesnosti, delovanje u cilju unapređivanja škole (Li & Ruppap, 2020). Identitet inkluzivnog nastavnika bi trebalo da obuhvata posvećenost socijalnoj pravdi i brigu među centralnim vrednostima (Boylan & Woolsey, 2015; Pantić & Florian, 2015; Swart & Oswald, 2008). Nastavnici bi trebalo da budu spremni da prepoznaju različite forme društvene nepravde i diskriminacije i da reaguju u takvim situacijama – bilo da su u pitanju odnosi između učenika, učenika i nastavnika ili institucionalne prakse i politike (Cochran-Smith, 1999; Muller & Perret-Clermont, 1999; Muller Mirza, 2016; Petrović et al., 2016).

Refleksivnost uključuje kontinuirano preispitivanje i praćenje sopstvenih praksi i praksi u (školskom) okruženju, a sve u cilju prilagođavanja učeničkim potrebama i usaglašavanja suprotstavljenih i nekoherentnih praksi (Li & Ruppap, 2020). Od nastavnika se očekuje da budu svesni svojih uverenja i da razumeju da uverenja i prakse utiču na učenje i razvoj učenika (Fraser & Walberg, 2005; Muijs & Reynolds, 2001; Staub & Stern, 2002; Woolfolk Hoy et al., 2006), očekuje se da kritički preispituju i kontinuirano prilagođavaju svoju praksu, tj. da budu reflektivni praktičari (Korthagen, 2004; Radišić et al., 2015; Simić et al., 2017; Vieluf et al., 2012). Od nastavnika se takođe očekuje da razumeju na koji način širi društveni faktori utiču na isključivanje i obrazovne ishode (Baucal, 2006; Bourdieu & Passeron, 1990; Bruner, 1996; Council of Europe, 2016; Collins, 2012; Jovanović i sar., 2017; Slee, 2014).

Profesionalne kompetencije podrazumevaju znanje i sprovođenje inkluzivne pedagogije u čijem središtu takođe leži posvećenost pravednosti. To dalje omogućava kreiranje podržavajućeg okruženja za učenike u kojem se neguje osećanje pripadnosti školi i prilagođavanje potrebama

učenika (Li & Ruppap, 2020). Od nastavnika se očekuju strategije poučavanja koje su usmerene na učenika, diferencijacija nastavnih praksi, različite forme grupnog rada, prilagođavanje materijala, sadržaja, okruženja (Miller et al., 2020). Autori iz Srbije i regiona govore o poznavanju sadržaja predmeta, kao i psihološkim, pedagoškim i metodičkim kompetencijama (Macura Milovanović, Gera & Kovačević, 2010; Pantić i Čekić Marković, 2011). Pored toga, od nastavnika se očekuju pozitivna uverenja o sopstvenim kompetencijama jer tada ispoljavaju veće samopouzdanje i ulažu veći trud u radu sa učenicima koji imaju različite teškoće u učenju (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Van den Berg, 2002; Woolfolk et al., 1990) i značajan su prediktor učeničkog doživljaja kvaliteta odnosa učenik-nastavnik (Summers et al, 2017). Dodatno, pozitivna samopercepcija kompetencija doprinosi pozitivnim stavovima prema inkluzivnom obrazovanju i manjoj brizi o ishodima inkluzivnog obrazovanja (Avramidis & Norwich, 2002; Savolainen et al., 2012).

Autonomija podrazumeva individualnu i kolektivnu efektivnost nastavnika i učešće u donošenju odluka. Na ovaj način nastavnici su spremniji da deluju na kontekst, na školsku kulturu i rukovođenje koji proizvode prepreke za kvalitetno obrazovanje učenika (Li & Ruppap, 2020). Zatim, očekuje se da sarađuju sa ostalim nastavnicima, zaposlenima u školi i drugim akterima obrazovnog sistema (roditeljima, profesionalcima, lokalnim ili regionalnim vlastima itd.) (Ainscow, 2005; Darling-Hammond, 1984; Florian & Black-Hawkins, 2011; Kugelmass, 2001). Saradnja između nastavnika ne podrazumeva isključivo saradnju povodom kontinuiranog praćenja učenika, planiranja podrške ili diferencijacije nastave, već i reagovanje u određenim situacijama. Na primer, kada nastavnici prepoznaju da su teškoće u učenju posledica zanemarivanja u porodici, neophodno je potražiti podršku kolega ili drugih profesionalaca i institucija (Ainscow, 2005). Tako se od nastavnika očekuje i da preuzmu zajedničku odgovornost u odgovoru na različite situacije i izazove. To podrazumeva da nastavnici budu upoznati sa ekspertizom drugih profesionalaca, da poznaju resurse kojima raspolažu i drugi profesionalci i oni sami, da prepoznaju i priznaju kapacitete učenika i njihovih porodica za partnerstvo u planiranju i sprovođenju podrške, kao i da namerno i svrhom usmereno, rade zajedno sa njima na otklanjanju prepreka (Edwards, 2010). Ne samo da saradnja sa kolegama i drugim profesionalcima može pozitivno uticati na učenička postignuća i druge ishode (Cohen et al., 2009), ona doprinosi dobrobiti nastavnika – može pojačati autonomiju nastavnika (Kugelmass, 2001), zatim kolektivnu agensnost (Robinsons, 2012, prema Pantić & Florian, 2015), a može imati pozitivan uticaj i na njihov profesionalni razvoj i osećanje samoefikasnosti (Avramidis & Norwich, 2002; Clement & Vandenberghe, 2000).

Uzimajući u obzir navedeno, možemo pretpostaviti da je inkluzivna obrazovna politika pred nastavnike postavila zahtev za promenom uverenja različitog nivoa opštosti (od identiteta do uverenja koja vode konkretne lokalizovane prakse) i za promenom ustaljenih praksi. Tako, možemo pretpostaviti da je inkluzivna obrazovna politika zahtevala pregovaranje značenja, kao i da je ponudila određene resurse (koncepte, artefakte) koji bi mogli da podrže ove procese promene.

1.4 Kratak teorijski osvrt na psihološku tranziciju nastavnika u pravcu „inkluzivnog nastavnika“ u kontekstu inkluzivne obrazovne politike

U skladu sa teorijskim okvirom, obrazovni sistem usvajanjem inkluzivne obrazovne politike postavlja nove zahteve pred nastavnike u pogledu uloga, veština, znanja i praksi – od nastavnika očekuje da budu agensi obrazovne i društvene promene u pravcu veće pravednosti i kvaliteta obrazovanja (agensni nastavnik – Li & Ruppap, 2020). S obzirom na to da se inkluzivna obrazovna politika zasniva na vrednostima i principima koji su u velikoj meri različiti od ustaljenih, trebalo bi

da je ovakva obrazovna reforma donela neizvesnost za funkcionisanje nastavnika u sferi profesionalnog iskustva – za odigravanje ustaljenih uloga, primenu postojećeg sistema značenja, veština i praksi – i da su psihološki procesi tranzicije pokrenuti (Zittoun, 2006). Kako bi se ova neizvesnost razrešila u pravcu uspostavljanja nove stabilnosti i prilagođenosti između nastavnika i nove situacije, obrazovni sistem bi trebalo da omogući da se psihološka tranzicija nastavnika odvija u pravcu „inkluzivnog“ agensnog nastavnika tako što kroz svoje institucije, prakse i artefakte propisuje, legitimiše i nagrađuje odgovarajuće prakse, znanja, ponašanja itd. (Levison et al., 2009; Ratner, 2006). Od naročitog značaja su škole kao sistemi aktivnosti koje bi trebalo da, kroz svoja pravila, podelu posla, alate i zajedničku misiju, omoguće nastavniku da internalizuje odgovarajuće iskustvo inkluzivnog obrazovanja i da tako inkluzivne vrednosti i principe učine integralnim delom svog sistema orijentacije u sferi profesionalnog iskustva (Engeström, 2016). Dakle, sistemski i institucionalni artefakti bi trebalo da nastavnicima služe kao resursi koji bi podržali psihološke procese tranzicije u pravcu „inkluzivnog nastavnika“ (Arcidiacono & Baucal, 2020).

1.5 Kontekst inkluzivnog obrazovanja u Srbiji

1.5.1 Međunarodni okvir

Međunarodni okvir inkluzivnog obrazovanja čine globalne deklaracije, konvencije i agende kojih je Srbija potpisnica i koje je ratifikovala, a kojima se obrazovanje priznaje kao osnovno ljudsko pravo (UN General Assembly, 1948), kojima se uvodi pravo deteta na obrazovanje bez diskriminacije i pravo na participaciju (UN General Assembly, 1989), kojima se priznaje obrazovanje svoj deci, uključujući i decu sa invaliditetom i postavlja zahtev da obrazovni sistemi budu inkluzivni i da poštuju različitosti među decom (UNESCO, 1994), kojima se naglašava odgovornost obrazovnog sistema da se prilagodi tako da ispuni potrebe svih učenika i da se mora osigurati međusektorska posvećenost inkluzivnom obrazovanju (Sl. Glasnik RS – Međunarodni ugovori, br. 42/2009) i koje su posvećene obezbeđivanju inkluzivnog i kvalitetnog obrazovanja i promovisanju celoživotnog učenja (UN General Assembly, 2015).

1.5.2 Društveni, politički i institucionalni kontekst u kom je pokrenuta inkluzivna obrazovna reforma u Srbiji

Početak 2000.-ih godina, u Srbiji je započeta reforma sistema obrazovanja, koja je išla „rame uz rame“ sa društvenim i političkim promenama, a čiji je cilj bio podrška ekonomskom oporavku i razvoju zemlje, razvoju demokratije i međunarodnoj integraciji zemlje, kroz modernizaciju i reorganizaciju školskog sistema i praksi školskog rada (Kovač Cerović i Levkov, 2002). Polazne osnove na kojima je počivala sveobuhvatna obrazovna reforma bile su decentralizacija školskog sistema (regionalni, lokalni i školski nivo preuzimaju određena ovlašćenja, čime se otvara prostor za participaciju u odlučivanju), demokratizacija vaspitno-obrazovne delatnosti (jednakopravnost u obrazovanju i demokratski principi funkcionisanja institucija) i podizanje kvaliteta obrazovanja (sistem spoljašnje i unutrašnje evaluacije vaspitno-obrazovnog rada, sistem profesionalnog razvoja nastavnika, formiranje različitih državnih i stručnih tela i institucija itd.) (Kovač Cerović i Levkov, 2002).

Rezultati reformskih procesa u prvoj deceniji 2000.-ih godina predstavljali su oslonce za uvođenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji, kao što su jedinstveni zakon za douniverzitetsko obrazovanje, mogućnost učešća lokalne zajednice u školskom radu, stručno usavršavanje nastavnika itd. Drugi oslonci za uvođenje inkluzivnog obrazovanja (Kovač Cerović i sar., 2014) bili su a) međunarodne konvencije (npr. Saopštenje iz Salamanke), b) nacionalne strategije i politike koje imaju za cilj uključivanje marginalizovanih grupa u obrazovanje (npr. Jedinstveni akcioni plan za unapređivanje obrazovanja Roma u Srbiji (2005), Konceptija razvoja obrazovanja: Pravednosti,

kvalitet, efikasnost (2008) itd.), c) analize obrazovanja (najčešće podržane od strane donatora kao što su UNICEF, OEBS itd.), d) pilot projekti¹ kroz koje se razrađivao koncept inkluzije, uveli novi alati, kao što je individualni obrazovni plan (Sl. Glasnik, 74/2018), nastavnici osposobljavali za sprovođenje inkluzivnih praksi, uveli nove profesije poput pedagoškog asistenta (Sl. Glasnik, 87/2019) itd.

Pored ovih oslonaca, politički i društveni kontekst, u kom se obrazovne promene odvijaju, činila je i velika svetska ekonomska kriza (Stanković, 2011), napredak u evropskim integracijama, nove institucionalne strukture (npr., Ombudsman, Ministarstvo za ljudska imanjinska prava, itd.), kao i demografski pad, kada se javila potreba za povećanjem obuhvata dece iz marginalizovanih grupa, kako bi se predupredila racionalizacija mreže škola i otpuštanje velikog broja nastavnika (Kovač Cerović i sar., 2014).

Inkluzivno obrazovanje postaje strateška orijentacija obrazovnog sistema u Srbiji usvajanjem Zakona o osnovama obrazovanja i vaspitanja (ZOSOV) 2009. godine (Sl. glasnik, 72/2009) i njegovom implementacijom koja počinje školske 2010/2011. godine. Ovaj zakon, a naročito član 77., postavio je osnove inkluzivnog obrazovanja, a one su dalje razrađivane kroz podzakonske akte i druge zakone.

Najvažniji elementi inkluzivne politike koji od 2009. godine pa nadalje postaju regulisani zakonom su (Kovač Cerović i sar., 2014): zabrana diskriminacije, segregacije i drugih oblika izdvajanja koji nisu u interesu deteta; upisna politika (npr. umesto testiranja, identifikacija potreba za dodatnom podrškom); programska politika (npr. individualni obrazovni plan); nova politika u oblasti ocenjivanja i vrednovanja (npr. formativno ocenjivanje, završni ispit, standardi za eksternu evaluaciju kvaliteta rada ustanova); nova kadrovska politika (npr. pedagoški asistenti, standardi kompetencija za profesiju nastavnika i direktora itd.); nova politika upravljanja školama (npr. stručni tim za inkluzivno obrazovanje, uključivanje roditelja dece iz osetljivih grupa u školska tela); nova uloga specijalnih škola (npr. pružanje podrške redovnim školama itd.).

Sistemske promene, koje su pokrenute usvajanjem Zakona 2009. godine, nadovezale su se na dugogodišnju obrazovnu reformu koju je odlikovala smena perioda stagnacija, vraćanja par koraka unazad i napredovanja, pa se može reći da je inkluzivna obrazovna reforma započeta na nedovoljno razrađenim politikama, procedurama i praksama vezanim za obrazovnu praksu usmerenu na dete, participativnost, obezbeđenje kvaliteta, kurikulum, demokratizaciju, uključivanje zainteresovanih grupa itd. (Kovač-Cerović, 2006; Radivojević i dr., 2010; Stanković, 2011). Studija koja se bavila predstavama prosvetnih radnika o obrazovnim promenama u Srbiji u prvoj deceniji 2000.-ih zaključuje da su obrazovne promene, iako prema procenama učesnika istraživanja podložne snažnoj kritici, ipak približile Srbiju ostvarenju cilja koji je postavljen na početku decenije, a to je kvalitetno obrazovanje za sve (Stanković, 2011).

1.5.3 Društveni, politički i institucionalni kontekst u kom se sprovodi inkluzivna obrazovna politika

Sprovođenje inkluzivne obrazovne politike je u velikoj meri određeno političkim kontekstom. U periodu od 2009-2012., dominantno je bilo razvijanje lokalnih i školskih mehanizama i mera, a u periodu nakon 2012., zagovaranje od strane nevladinog sektora i inicijative kojima bi se osigurala održivost prethodno usvojenih mera. Razlog tome je promena vlasti i zaokret u pristupu i javnom diskursu o inkluzivnom obrazovanju (Rado et al., 2016).

¹ Indeks inkluzije (2003-2009.), Inkluzija od prakse ka politici (2005-2009.), Romske asistenti (od 1999.), Obrazovni razvojni centri (2002-2012.)

U periodu do 2012., dominantan je holistički pristup obrazovanju - izgrađena je mreža različitih zainteresovanih strana za pokretanje i sprovođenje promene (Rado et al., 2016) i implementaciju inkluzivnog obrazovanja podržavaju različiti nacionalni projekti² kroz koje je razrađivan koncept inkluzije, sprovedene su obuke za škole i vrtiće, pedagoške asistente, dodeljivani su grantovi za škole i lokalne samouprave, obučene interresorne komisije, uspostavljena je Mreža podrške inkluzivnom obrazovanju³, obučene su škole za decu sa smetnjama u razvoju za pilotiranje novih usluga, izrađeni su različiti priručnici i vodiči itd. (Kovač Cerović i sar., 2014).

U 2012. godini usvojena je Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (Sl. glasnik, 107/2012) koja predviđa izgradnju mehanizama podrške inkluzivnom pristupu obrazovanju. Takođe, na političkoj sceni dolazi do promena (formira se nova koalicija u Skupštini Republike Srbije) kada marginalizacija demokratskih institucija postaje sve prisutnija (Pešikan & Ivić, 2021).

Nakon 2012., evaluativna studija koju je podržao UNICEF (Rado et al., 2016) opisuje dešavanja u sektoru obrazovanja kao parcijalizaciju obrazovnih politika i „omekšavanje“ inkluzivnog pristupa obrazovanju (kroz ograničavanje institucionalnih kapaciteta i veću centralizacija obrazovnog sistema). Sličan zaključak navode Pešikan i Ivić (2021), naglašavajući da političke i ekonomske promene u državi dovode do udaljavanja od ideja postavljenih Strategijom (Sl. glasnik, 107/2012) i odustajanja od vrednosti na kojima se Strategija zasniva. Na primer, ekonomske mere štednje i posledično ograničavanje zapošljavanja u javnom sektoru čini mere podrške nedostupnim učenicima (Jović, 2018), donete su uredbe o finansiranju kojima je smanjen broj stručnih saradnika koji su zaposleni u školama (Sl. glasnik, 73/2016), imenovanje direktora škola sada je u nadležnosti Ministarstva, a Nacionalni prosvetni savet (NPS) se formira po novim procedurama, ima novu strukturu, novu ulogu i priroda njihovog posla je drugačija (NPS sada ima manje i postaje savetodavno telo) (Sl. glasnik, 10/2019), itd. U ovom periodu, inkluzivno obrazovanje biva najvećim delom podržano kroz posvećenost nevladinog sektora i kroz koordinisane inicijative donatora (UNICEF, Fondacija za otvoreno društvo, Svetska banka) (Rado et al., 2016), ali upitna je održivost ovih promena. Na primer, osnovana je Grupa za socijalnu inkluziju⁴ pri Ministarstvu prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (2015. godine), koja je i dalje operativna, ali se njena struktura značajno menjala i finansira se iz donatorskih sredstava (u periodu u kom se sprovodi istraživanje).

1.5.4 Nacionalni strateški i zakonski okvir u vreme sprovođenja istraživanja

Strateški okvir u vreme sprovođenja ovog istraživanja čini Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (Sl. glasnik, 107/2012) koja govori o povećanju obuhvata, kvaliteta, efikasnosti i relevantnosti obrazovanja. Stavljajući naglasak na povećanje obuhvata dece iz osetljivih grupa na svim nivoima obrazovanja i na smanjenje njihovog osipanja u toku obaveznog obrazovanja i predviđa izgradnju mehanizama podrške inkluzivnom pristupu u školama, po kojima se podrazumevaju intersektorska saradnja, obrazovanje nastavnika, uspostavljanje mreže institucija i partnera na lokalnom nivou itd. Takođe, predviđa se transformacija dela škola za učenike sa smetnjama u razvoju u resursne centre.

Takođe, strateški okvir čini i niz strategija koje se odnose na socijalno i obrazovno uključivanje marginalizovanih grupa uz zabranu diskriminacije i nasilja. One govore o obrazovanju kao o ključnom faktoru koji doprinosi društvenom uključivanju osoba sa invaliditetom (Sl. glasnik, br. 1/2007), definišu sistem mera i instrumenata javne politike usmerenih na sprečavanje i smanjenje

² „Pružanje unapređenih usluga na lokalnom nivou“ (DILS) i IPA projekat „Obrazovanje za sve“

³ <http://www.mrezainkluzija.org/>

⁴ Sada Grupa za obrazovanje manjina, socijalnu inkluziju i zaštitu od nasilja i diskriminacije

svih oblika i posebnih slučajeva diskriminacije (Sl. glasnik, br. 122/2008, Sl. glasnik, br. 60/2013), upozoravaju na nedovoljan stepen uključenosti dece i mladih iz romske zajednice (Sl. glasnik, br. 26/2016), postavljaju kao jedan od specifičnih ciljeva uključivanje najosjetljivijih kategorija izbeglica u sve nivoe obrazovanja, kao i u lokalnu zajednicu (Sl. glasnik, br. 62/2015), ističu neravnopravnost u pristupu obrazovanju što vodi ranom napuštanju školovanja i neposjedovanju priznatih kompetencija (Sl. glasnik, br. 22/2015). Pojedine strategije su istekle, a nove nisu usvojene (npr. Strategija za unapređivanje položaja osoba sa invaliditetom), dok je za pojedine usvajanje nove na pomolu (npr. Strategija razvoja obrazovanja do 2030. godine).

Strateški okvir razrađen je kroz niz zakona i podzakonskih akata koji priznaju jednakost u ostvarivanju prava na obrazovanje i vaspitanje, pri čemu predviđaju dodatnu podršku i detetu i učeniku i odraslom (Sl. glasnik, br. 10/2019) i nalažu da svako ima pravo na predškolsko, osnovno, srednje i visoko obrazovanje i stručno osposobljavanje pod jednakim uslovima (Sl. glasnik, br. 22/2009).

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (Sl. glasnik, 10/2019) u članovima 7. i 8. naglašava „jednakost i dostupnost ostvarivanja prava na obrazovanje i vaspitanje zasnovanom na socijalnoj pravdi i principu jednakih šansi bez diskriminacije“, „visok kvalitet obrazovanja i vaspitanja za sve“, „obezbeđivanje dobrobiti i podrška celovitom razvoju deteta, učenika i odraslog“ i „obezbeđivanje podsticajnog i bezbednog okruženja za celoviti razvoj deteta, učenika i odraslog, razvijanje nenasilnog ponašanja i uspostavljanje nulte tolerancije prema nasilju“.

Usvojen je i niz pravilnika koji bliže uređuju pitanja od važnosti za inkluzivnost obrazovanja – upisne politike (Sl. glasnik, br. 12/2016-148), prepoznavanje oblika diskriminacije (Sl. Glasnik, br. 22/2016-49), postupanje ustanove u slučajevima diskriminatornog ponašanja (Sl. Glasnik, br. 65/2018-12) ili nasilja (Sl. glasnik, br. 46/2019), pružanje dodatne podrške (Sl. glasnik, br. 70/2018-30, Sl. glasnik, br. 80/2018-5, Sl. glasnik, br. 74/2018-58), kao i nastava (Sl. glasnik, br. 98/2017-30, Sl. glasnik, br. 66/2018-36).

1.5.5 Okvir kompetencija nastavnika

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (Sl. glasnik RS, 10/2019, Član 6) navodi „kompetencije i profesionalni razvoj nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, direktora i sekretara“ kao jedan od principa kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, kao i „saradnju sa roditeljima, odnosno drugim zakonskim zastupnicima i širom zajednicom“. Član 37. istog zakona govori da je zadatak nastavnika „da svojim kompetencijama osigura postizanje ciljeva obrazovanja i vaspitanja i standarda postignuća, uvažavajući principe obrazovanja i vaspitanja, predznanja, potrebe, interesovanja i posebne mogućnosti učenika i odraslog“, a da se ovi zadaci ostvaruju na osnovu Standarda kompetencija.

Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (Sl. glasnik, 107/2012) kao način podizanja kvaliteta procesa nastave i učenja navodi mehanizme podrške inkluzivnom pristupu u školama, odnosno dodatno obrazovanje nastavnika za razumevanje inkluzivnog pristupa i kroz usavršavanje i u programima nastavničkih fakulteta.

Standardi kompetencija nastavnika iz 2011. godine (Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 5/2011) propisuju a) kompetencije za nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave; b) kompetencije za poučavanje i učenje; c) kompetencije za podršku razvoju ličnosti učenika; i d) kompetencije za komunikaciju i saradnju. Pored toga što navedene oblasti kompetencija uključuju niz kompetencija za sprovođenje inkluzivnog pristupa obrazovanju (kvalitetno obrazovanje za sve), ovaj dokument u uvodnom delu naglašava da nastavnik treba da dobro poznaje socijalni kontekst, sistem u kom

radi i zakonsku regulativu, da treba da prati i analizira svoju praksu, menja je u skladu sa potrebama i inovira je, da poštuje univerzalne ljudske i nacionalne vrednosti i da podstiče učenike da ih uvažavaju, da se kontinuirano stručno usavršava i da aktivno doprinosi multikulturalnom i inkluzivnom pristupu obrazovanju.

Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (Sl. glasnik, 48/2018) utvrđuje oblike „stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, prioritetne oblasti za stručno usavršavanje, programe i način organizovanja stručnog usavršavanja i druga pitanja od značaja za razvoj sistema stalnog stručnog usavršavanja“ (Član 1.). Ministar određuje *prioritetne oblasti stručnog usavršavanja* nastavnika za period od tri godine. Inkluzivno obrazovanje se od početka primene sistema stručnog usavršavanja nalazi među prioritetima. U periodu u kom je sprovedeno istraživanje za potrebe ove disertacije, prioritetne oblasti od značaja za kvalitetno i pravedno obrazovanje bile su: a) metodika rada sa decom/učenicima kojima je potrebna dodatna obrazovna podrška (rad sa decom iz osetljivih grupa, decom sa smetnjama u razvoju, migrantima...), b) unapređivanje kompetencija nastavnika u oblasti planiranja i realizacije nastave orijentisane na ishode i c) jačanje vaspitne uloge obrazovno-vaspitne ustanove kroz razvijanje programa prevencije nasilja, diskriminacije, zlostavljanja i zanemarivanja. Takođe, ovaj pravilnik uređuje i uslove i postupak napredovanja i sticanja zvanja (pedagoški savetnik, samostalni pedagoški savetnik, viši pedagoški savetnik i visoki pedagoški savetnik), ali pravednost obrazovno-vaspitanog procesa se ne nalazi među ovim uslovima.

Akreditovani programi stručnog usavršavanja (Katalog⁵) su organizovani u 18 oblasti i njihov cilj je razvijanje kompetencija za uže stručnu oblast, za poučavanje i učenje, za podršku razvoju ličnosti deteta i učenika i kompetencije za komunikaciju i saradnju. Programi iz različitih oblasti bi trebalo da ciljaju na razvijanje više grupa kompetencija, a među oblastima eksplicitno su izdvojene dve od značaja za uključivanje marginalizovanih grupa a) deca/učenici kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju i b) obrazovanje i vaspitanje na jezicima nacionalnih manjina.

Evropska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje, čija je Srbija članica od 2018. godine, definisala je *profil nastavnika koji izvodi vaspitno-obrazovni rad u inkluzivnom okruženju* (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Zasniva se na četiri vrednosti i nizu kompetencija vezanih za svaku od četiri vrednosti. Kompetencije u ovom okviru podrazumevaju stavove, znanja i veštine. Prema ovom profilu, „inkluzivni“ nastavnik uvažava različitost među učenicima, na njih gleda kao na resurs i vrednost za obrazovanje i u skladu sa tim, gaji visoka očekivanja od svih učenika. Timski rad i saradnja su učestale prakse među „inkluzivnim“ nastavnicima, a lični i profesionalni razvoj kao refleksivnog praktičara ima veliku važnost. Veoma je važno pomenuti da, pored refleksivne prakse, profil naglašava i inicijalno obrazovanje nastavnika kao osnovu za kontinuirano profesionalno učenje i razvoj.

Strateški i zakonski okvir⁶, različiti priručnici⁷ koji su na raspolaganju nastavnicima (npr., Pavlović Babić et al., 2017), ali i istraživački nalazi, opisuju različite kompetencije nastavnika, a među njima naglašavaju kompetencije neophodne za individualizovan i deferenciran pristup nastavi i pružanju dodatne podrške, kao ključne za uspešno sprovođenje inkluzivnog obrazovanja. Kao ključan alat

⁵ <https://zuov.gov.rs/katalog-programa-strucnog-usavršavanja-za-skolsku-2018-2019-2019-2020-i-2020-2021-godinu/>

⁶ Na primer *Sl. glasnik, 70/2018-30; Sl. glasnik, 80/2018-5; Sl. glasnik, 74/2018-58; Sl. glasnik, 98/2017-30*

⁷ Na primer *Strategije za podučavanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom*

za kreiranje i planiranje takve obrazovne i dodatne podrške navodi se individualni obrazovni plan (IOP).

Pod *dodatnom podrškom* podrazumevaju se „aktivnosti koje doprinose ostvarivanju ciljeva i ishoda obrazovanja i vaspitanja kroz uključivanje, razvoj i učenje dece, učenika i odraslih sa smetnjama u razvoju i invaliditetom“ (Sl. glasnik, 70/2018-30, Član 2.).

Individualizacija podrazumeva prilagođavanje metoda, tehnika, oblika rada, materijala, učila, ispitivanja, ocenjivanja. Pored individualizacije, mere podrške učenicima uključuju i prilagođavanje prostora i uslova u kojima se uči (uklanjanje fizičkih barijera i postavljanje oznaka, specifični aranžman i raspored aktivnosti), kao izmena sadržaja učenja i standarda postignuća (povećavanje ili smanjivanje sadržaja i zahteva za pojedine predmete ili grupe predmeta). Mere podrške mogu poticati iz vanškolskog konteksta odnosno od drugih pružalaca podrške – socijalna i materijalna podrška, zdravstvena nega i druge mere.

Diferenciran pristup nastavi podrazumeva fleksibilno planiranje i sprovođenje nastave i vrednovanje učenja i postignuća tako što se uzimaju u obzir razlike koje postoje između učenika, tako da učenici nauče što više i što bolje. U diferenciranoj učionici nastavnici raspodeljuju svoje vreme, resurse i aktivnosti tako da svaki učenik ima što bolje prilike za učenje, čime se napušta praksa usmerena na tipičnog ili prosečnog učenika.

Individualni obrazovni plan (IOP) je osnovni alat i dokument kojim se reguliše i obezbeđuje prilagođavanje škole i nastave obrazovnim potrebama dece i učenika. Ovaj dokument sadrži lične podatke i pedagoški profil učenika, procenu potrebe za podrškom, plan aktivnosti sa definisanim oblastima, ciljevima i ishodima, vremenskim okvirom i načinom procene postignuća i saglasnost roditelja/staratelja. Pravo na individualni obrazovni plan je regulisano Pravilnikom (Sl. glasnik, 74/2018-58).

Opšti komentar br. 4 (UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016) na član 24 Konvencije o pravima osoba sa invaliditetom naglašava važnost obrazovanja nastavnika (i inicijalnog obrazovanja i obrazovanja tokom daljeg profesionalnog razvoja) za sticanje kompetencija i vrednosti za rad u inkluzivnim obrazovnim okruženjima. Takođe, ističe da se takav proces obrazovanja mora pokrenuti u što skorijem roku. Kako bi ovo bilo moguće, obrazovni sistem bi trebalo da postiže da prave osobe postaju nastavnici i da svi oblici stručnog usavršavanja vode da oni (p)ostanu efikasni predavači i da mogu da uspostave sisteme podrške, koji bi koristili svakom detetu koje ima potrebu za dodatnom podrškom (Booth & Ainscow, 2010; Milojević i Zavišić, 2011; Rado i sar., 2013).

U Srbiji se nastavničke kompetencije mogu razvijati kroz *inicijalno obrazovanje*, kao i kroz *stručno usavršavanje zaposlenih u obrazovanju*. Inicijalno obrazovanje podrazumeva visoko obrazovanje na studijama drugog stepena i obrazovanje iz pedagoških, psiholoških i metodičkih disciplina (Sl. glasnik, 10/2019), a važno je naglasiti da je ovo slučaj tek nakon 2009. godine. Stručno usavršavanje je uređeno Standardima kompetencija (Sl. glasnik RS, 5/2011) i Pravilnikom o stalnom stručnom usavršavanju (Sl. glasnik, 48/2018).

1.5.6 Neposredan kontekst u kom predmetni nastavnici odigravaju svoju profesionalnu ulogu

Kako je obuhvat učenika iz osetljivih grupa porastao (Jovanović Milanović i sar., 2018) i kako je udeo učenika sa smetnjama u razvoju koji upisuju specijalne škole smanjen (IPSOS, UNICEF i MPNTR, 2016), nastavnici se suočavaju sa većom raznovrsnošću učeničkih obrazovnih potreba. Dodatno, nejednaka raspodela učenika sa IOP-om po odeljenjima u školama (na primer 6% odeljenja u Srbiji pohađa po 2 učenika sa IOP-om, 3,2% odeljenja pohađa 3 ili više učenika sa IOP-

om, a 72% odeljenja učenici sa IOP-om uopšte ne pohađaju – Jovanović i sar., 2017; Kovač Cerović et al., 2016) povećava opterećenost pojedinih nastavnika i razrednih starešina. S tim u vezi, nastavnici se sreću i sa socijalnim distancama, predrasudama i stereotipima vršnjaka (i nastavnika) prema učenicima iz osetljivih grupa, koji su u godinama pre inkluzivne obrazovne reforme bili veoma izraženi (npr. Jovanović, Simić, & Rajović, 2014; Macura Milovanović, 2006; Miladinović, 2008).

Rezultati nekoliko istraživanja ukazuju da nisu svi nastavnici imali jednake šanse da u školskom okruženju budu podržani za promenu u pravcu inkluzivnih praksi, odnosno da su različite škole omogućavale različito iskustvo inkluzivnog obrazovanja i legitimisale različite prakse i značenja koja nastavnici vezuju za inkluzivno obrazovanje. Studija iz 2012. godine (Stanković i sar., 2012), pokazuje da samo oko 30% nastavnika iz uzorka smatra da je inkluzivna obrazovna reforma naišla na dobar prijem u njihovim školama i da njih 37% smatra da je reforma uticala na to da nastavnici i škole promene način rada na bolje. Nakon 2012. godine, kao prepreke u školama za uspešno sprovođenje inkluzivnog obrazovanja, nastavnici navode negativnu školsku kulturu, izostanak podrške direktora, nisku kompetentnost nastavnika, nedostatak međusobne komunikacije u školi (Knežević Florić i sar., 2018; Jošić et al., 2014). Dodatno, tri studije sprovedene nakon 2012. godine (Baucal i Pavlović Babić, 2016; Pavlović Babić et al., 2017; Rado et al., 2016) ukazuju na razlike između škola u kapacitetima da apsorbuju obrazovnu promenu, o tome da su škole koje su pre inkluzivne reforme bile uključene u pilot projekte uspešnije u primeni inkluzivnih praksi, kao i o značaju inkluzivne školske klime i otvorenosti ka saradnji sa drugim institucijama za uspešnost sprovođenja inkluzivnog obrazovanja. Takođe, smanjen broj stručnih saradnika u ustanovama ne predstavlja samo prepreku za uspostavljanje i razvijanje usluga dodatne podrške unutar škola, već i smanjen obim podrške za nastavnike za sprovođenje inkluzivnih praksi (Jović, 2018).

Prakse i resursi na lokalnom nivou koji su važni za uspešno sprovođenje inkluzivnog obrazovanja na nivou nastavnika i škola takođe nisu ujednačeni, a neki čak i reprodukuju ili dodatno produbljuju nejednakosti među učenicima. Studija iz 2012. godine (Stanković i sar., 2012) navodi da je oko 30% nastavnika iz uzorka smatralo da je komunikacija škole sa nadležnim institucijama bila adekvatna (da je školi bilo omogućeno da ukaže na probleme, kao i da dobije povratnu informaciju), dok studija iz 2018. godine navodi da tek oko 20% nastavnika iz uzorka vidi koordinaciju škole i drugih institucija kao adekvatnu (Knežević Florić i sar., 2018). Druge studije ukazuju na ograničene kapacitete lokalnih institucija da pruže adekvatnu podršku školama, nastavnicima i učenicima – poslovi koordinacije IRK predstavljaju dodatno opterećenje za službenike lokalnih samouprava (Jeremić i Mladenović, 2017); članovi IRK nemaju svoje zamenike što vodi tome, da kada je neko od članova nedostupan, komisija neće funkcionisati (Jovanović i sar., 2017); na lokalnu nedostaje stručni kadar koji će se baviti praćenjem i drugim pitanjima obrazovne i socijalne inkluzije (Jovanović i sar., 2018); što je mreža škola razvijenija i prosvetni savetnici opterećeniji, inkluzivnost škola je manje razvijena (Jovanović i Jokić, 2016); škole za učenike sa smetnjama u razvoju u različitim delovima zemlje u različitoj meri pružaju podršku redovnim školama u implementaciji inkluzivnog obrazovanja (Nikolić et al., 2019). Dalje, analiza rada IRK i dodatne podrške u 10 opština (Centar za socijalnu politiku, 2015) pokazuje da IRK polaze od uvida šta je najverovatnije da će opština moći da finansira, pa ono što ne smatraju verovatnim ni ne preporučuju. Pored toga, IRK navode da najčešće nisu u mogućnosti da prate ostvarivanje planova podrške, s obzirom da se izveštavanje iz škola ka IRK dešava sporadično ili na neuređen način, kao i zbog toga što kapaciteti komisija najčešće nisu dovoljni (preveliki broj zahteva za izdavanje mišljenja onemogućava praćenje individualnih planova). Studija o integritetu inkluzivnog obrazovanja (Jovanović, Kovač Cerović, & Milovanovitch, 2018) sprovedena tokom 2017. i 2018.

godine, prva je studija koja ukazuje na koruptivne radnje koje su vezane za inkluzivno obrazovanje (na primer falsifikovanje dijagnoze uz materijalnu nadoknadu, plaćanje usluga pisanja IOP-a „ekspertima“ koji ne poznaju učenika).

Istraživanja ukazuju i da resursi i prakse na nacionalnim nivou koji oblikuju neposredno okruženje nastavnika su neusklađeni. Od svih nivoa upravljanja obrazovnim sistemom, na nacionalnom nivou promene relevantne za inkluzivnost u obrazovanju su se dešavale najbrže (Rado et al., 2016), što može predstavljati veliki izazov za nastavnike s obzirom da praćenje zakonodavnog okvira nije česta nastavnička praksa (Knežević Florić i sar., 2018; Kovač Cerović et al., 2016). Takođe, finansijski, stručni i drugi kapaciteti institucija su i dalje nedovoljni da isprate sve ove promene (Jovanović et al., 2018), pa samim tim i da podrže škole i nastavnike u njihovoj primeni. Dalje, inicijalno obrazovanje nastavnika se ne nalazi među resursima na koje se nastavnici oslanjaju za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja (npr. Macura Milovanović et al., 2010; Knežević Florić i sar., 2018), što ne iznenađuje, s obzirom da sistemi inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika nisu reformisani u skladu sa postavkama Strategije razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. (Sl. glasnik, 107/2012). Na kraju, sistem finansiranja je takođe prepreka za adekvatno sprovođenje inkluzivnog obrazovanja (Rado et al., 2016) – programsko finansiranje ne postoji pri planiranju budžeta i ne postoje specifično opredeljena sredstva za inkluzivnu obrazovnu politiku (osim donatorskih ili projektnih), što između ostalog znači da su nemogući finansijski podsticaji (ili druga vrsta nagrađivanja) za nastavnike, škole, opštine ili druge aktere koji su uspešni u sprovođenju inkluzivnog obrazovanja.

Za nastavnike ovo znači da je pred njima težak zadatak – pravedno i kvalitetno obrazovanje za sve učenike u društvenom i institucionalnom kontekstu koji je sve manje demokratičan i inkluzivan, a koji se ubrzano menja.

1.6 Iskustvo inkluzivnog obrazovanja predmetnih nastavnika u Srbiji

U ovom odeljku prikazani su rezultati istraživanja u oblasti inkluzivnog obrazovanja u kojima su predmetni nastavnici primarna interesna grupa odnosno učesnici istraživanja.

Cilj ovog odeljka je razumevanje nastavničkih iskustava inkluzivnog obrazovanja tokom desetogodišnjeg perioda sprovođenja inkluzivnog obrazovanja. Takođe, cilj je mapiranje pitanja koja su i dalje otvorena, a na koja bi bilo važno odgovoriti ukoliko želimo da razumemo inkluzivno obrazovanje u Srbiji iz ugla nastavnika.

Pregled istraživanja je uključio istraživanja objavljena u periodu između 2010. i 2019. godine, odnosno istraživanja koja pokrivaju deceniju sprovođenja inkluzivnog obrazovanja. Identifikovano je 18 istraživanja koja su uključila nastavnike predmetne nastave i koja su iznedrila rezultate o nastavnicima i inkluzivnom obrazovanju. Šest istraživanja objavljeno je u periodu do 2012. godine (Rajović i Jovanović, 2010; Pešikan et al., 2010; Macura Milovanović et al., 2010; Vujačić i sar., 2011; Pantić et al., 2011; Stanković et al., 2012), a dvanaest istraživanja nakon 2012. (Baucal i Pavlović Babić, 2016; Jošić et al., 2014; Jovanović i sar., 2017; Jovanović et al., 2014; Knežević Florić, Nikolić, i Tančić, 2018; Kovač Cerović et al., 2016; Pavlović Babić et al., 2017; Rado et al., 2016; Simić, 2013; Spasenović i Matović, 2015; Stepanović, 2019; Zobenica i Kolundžija, 2019). U 2020. godini nije identifikovano nijedno istraživanje sprovedeno u Srbiji koje uključuje predmetne nastavnike kao učesnike i tiče se inkluzivnog obrazovanja.

Predmeti istraživanja su raznoliki – predstave o obrazovnim promenama (Vujačić et al., 2011; Stanković et al., 2012), kompetencije nastavnika (Knežević Florić i sar., 2018; Macura Milovanović et al., 2010; Pantić et al., 2011; Pešikan et al., 2010; Simić, 2014; Stepanović, 2019), percepcije

nastavnika o inkluzivnom obrazovanju, učenicima kojima je potrebna dodatna podrška i nastavničkim ulogama (Jovanović i sar., 2017; Jovanović et al., 2014; Knežević Florić i sar., 2018; Kovač Cerović et al., 2016; Rajović i Jovanović, 2010), faktori inkluzivnosti (Baucal i Pavlović Babić, 2016; Jovanović i sar., 2017; Jošić et al., 2014; Knežević Florić i sar., 2018; Pavlović Babić et al., 2017; Rado et al., 2016), rezultati sprovođenja inkluzivnog obrazovanja (Kovač Cerović et al., 2016; Rado et al., 2016).

Istraživanja se razlikuju i u pogledu metodološkog okvira. Neka istraživanja su koristila isključivo kvantitativnu metodologiju (Kovač Cerović et al., 2016; Knežević Florić i sar., 2018; Pantić et al., 2011; Rajović i Jovanović, 2010; Simić, 2014; Stanković et al., 2012), samo jedno istraživanje je primenilo isključivo kvalitativnu metodologiju (Vujačić et al., 2011), dok su ostala istraživanja primenila mešovitu metodologiju, kombinujući desk istraživanje, kvantitativne i kvalitativne metode prikupljanja podataka i koja pored upitnika i skala procene uključuju i intervjue, fokus grupe, posmatranje časova itd.

U skladu sa primenjenom metodologijom, istraživanja se razlikuju i u pogledu uzorka. Veličina uzorka varira od minimum 6 (Jovanović i sar., 2017) do 1441 nastavnika (Jošić et al., 2014). Neka istraživanja su zauzela multiperspektivni pristup (Jokić et al., 2016) i pored nastavnika uključila i druge aktere obrazovnog sistema (učenike, direktore, roditelje, predstavnike lokalnih zajednica, donosioce odluka itd.), ali o njihovim perspektivama neće biti reči s obzirom na fokus ovog istraživanja.

Pored ovih istraživanja, uključeno je i jedno istraživanje čiji su učesnici razredni nastavnici (Jovanović, 2018) s obzirom na važnost predmeta istraživanja, pouzdane metodologije i relevantnih rezultata koji se mogu odnositi i na predmetne nastavnike. Ovo istraživanje je istraživalo dominantne kulturološke stereotipe i njihovu povezanosti sa praksama nastavnika, primenilo je mešovitu metodologiju (jedna kvantitativna i dve kvalitativne faze) i uključilo 452 razredna nastavnika iz 32 škole u Srbiji. Pored toga, uključeno je i istraživanje čiji su učesnici učenici iz škola za učenike sa smetnjama u razvoju i tipičnih škola (Nikolić et al., 2019), s obzirom na to da predmet ovog istraživanja stoji u bliskoj vezi sa kompetencijama nastavnika. Istraživanje je ispitivalo razlike u akademskom postignuću učenik koji pohađaju različite tipove škola i uključilo je 249 učenika iz 7 tipičnih i 11 škola za učenike sa smetnjama u razvoju.

U nastavku su prikazani rezultati u okviru ključnih tema koje su identifikovane u ovim istraživanjima, a to su a) percepcija uključenosti u planiranje i sprovođenje inkluzivne reforme, b) percepcija podrške nastavnicima za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja, c) stavovi prema inkluzivnom obrazovanju i pružanju dodatne podrške, d) percepcije uloge nastavnika, e) kompetencije za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja i f) „inkluzivne“ škole kao podržavajuća sredina za jačanje kompetencija nastavnika za inkluzivno obrazovanje.

1.5.3.1 Percepcija uključenosti nastavnika u planiranje i sprovođenje inkluzivne reforme

Nastavnici koji su već bili zaposleni u obrazovnom sistemu u inkluzivnu obrazovnu reformu ušli su sa iskustvom obrazovnih promena u prvoj deceniji 2000-ih koje opisuju kao intenzivne i za koje navode da su rezultirale umorom i zasićenošću promenama (Pavlović, 2011).

Studija koja je realizovana u prvim godinama sprovođenja inkluzivnog obrazovanja (Stanković i sar., 2012) i koja je prikupila podatke o predstavama o obrazovnim promenama u Srbiji na uzorku od preko 1800 prosvetnih radnika iz 150 škola (od toga 1407 nastavnika), uključujući inkluzivnu obrazovnu reformu, pokazala je da su nastavnici i ostali zaposleni imali doživljaj niske uključenosti u planiranje i implementaciju promena. Ispitanici su smatrali da Ministarstvo nije imalo dobar uvid

u stanje u obrazovanju pre pokretanja inkluzivne reforme (oko 50%), da nisu bili pitani za mišljenje o tome šta su najveći problemi u obrazovanju (oko 70%) i navode da su nastavnici među najređe uključivanim interesnim grupama u proces kreiranja inkluzivne obrazovne politike.

Istraživanje iz 2017. godine (Jovanović, 2018), iako je uključilo samo razredne nastavnike, iznedrilo je rezultate koji mogu biti relevantni i kada se razmatra pozicija predmetnih nastavnika. Rezultati ukazuju da razredni nastavnici doživljavaju delovanje različitih aktera školskog i obrazovnog sistema kao neusklađeno, odnosno veoma udaljeno od delovanja nastavnika, što vodi osećanju isključenosti iz društva u kom nastavnici deluju. U skladu sa tim, razredni nastavnici svoj posao opisuju kao individualan i nevidljiv.

1.5.3.2 Percepcija podrške nastavnicima za sticanje i primenu kompetencija za inkluzivno obrazovanje

Istraživanja s početka implementacije inkluzivne obrazovne politike pokazuju da su nastavnici i drugi zaposleni smatrali da nisu imali adekvatnu podršku za uspešnu implementaciju reforme. U prvoj godini reforme, izveštavali su da nisu imali dovoljno profesionalne podrške, da im nedostaju nastavna pomagala, da u odeljenjima ima prevelik broj učenika kako bi se kvalitetno radilo sa svima (Rajović & Jovanović 2010; Jovanović et al., 2010) i da ne postoji dovoljno kvalitetnih programa stručnog usavršavanja (Pešikan et al. 2010; Vujačić et al., 2011). Takođe, izveštaj Evropske fondacije za trening za Srbiju objavljen s početka sprovođenja inkluzivne reforme (Macura Milovanović, Gera & Kovačević, 2010) zaključuje da inicijalno obrazovanje nastavnike ne priprema za rad u raznovrsnim učionicama. I u narednim godinama, nastavnici izveštavaju da ih inicijalno obrazovanje ne priprema adekvatno za rad u inkluzivnom okruženju (Jovanović, Simić i Rajović, 2014; Jovanović i sar., 2017; Knežević Florić i sar., 2018).

Studija iz 2012. godine (Stanković i sar., 2012) pokazuje da je oko 30% ispitanika navelo da je u njihovim školama inkluzivna reforma naišla na dobar prijem, ali da zakoni i ostali propisi koji se odnose na reformu nisu bili dovoljno jasni, kao i da obuke za sprovođenje reforme nisu bile odgovarajuće. Nešto veći procenat ispitanika (37%) smatrao je da je reforma uticala na to da nastavnici i škole promene način rada na bolje. Sa druge strane, oko 55% ispitanika je smatralo da bi sprovođenje reforme bilo uspešnije da postoje mehanizmi nagrađivanja i sankcionisanja nastavnika (49%).

Prvi monitoring inkluzivnog obrazovanja koji je uključio 741 nastavnika (Kovač Cerović et al., 2016) pokazuje da je stručna služba škole prva i najvažnija adresa na koju se nastavnici obraćaju kada im je potrebna podrška za sprovođenje inkluzivnih praksi. Sledeća u nizu je podrška koleginica i kolega. Obuke/seminari, priručnici i konsultacije sa Mrežom podrške inkluzivnom obrazovanju se nalaze među najmanje važnim izvorima podrške za nastavnike. Iako su konsultacije sa drugim kolegama veoma značajan izvor podrške, izveštavanje sa seminara i stručnih skupova i prikazi tema ili literature na većima i sastancima od strane kolega nisu procenjeni kao značajni.

Kada je reč o stručnom usavršavanju, ista studija (Kovač Cerović et al., 2016) pokazuje da je nešto više od polovine nastavnika (62,6%) do 2015. godine već pohađalo obuke iz oblasti IO, a da je samo 50% nastavnika planiralo dalje usavršavanje u ovoj oblasti. Pored toga, nakon 2009. godine, oko polovine nastavnika počelo je češće da pohađa seminare iz oblasti inkluzivnog obrazovanja, ali seminari i obuke iz ove oblasti nisu činili veći procenat pohađanih obuka u odnosu na obuke iz drugih oblasti (Kovač Cerović et al., 2016). Međutim, istraživanje iz 2017. pokazuje da je glavni kriterijum odabira obuka koje će nastavnici pohađati finansijski, a ne potreba za usavršavanjem u datoj oblasti (Jovanović i sar., 2017)

Dva istraživačka poduhvata (Pavlović Babić et al., 2017; Rado et al., 2016) govore u prilog tome da su škole, koje su i pre zakonskih promena bile posvećene jačanju pravednosti i kvaliteta nastave, bile uspešne i u sprovođenju inkluzivne reforme – podrška nastavnicima u ovakvim školama leži u školskom etosu, organizacionim aspektima rada škole i adekvatnom rukovođenju. Nažalost, istraživanje iz 2018. pokazuje da nastavnici i dalje ukazuju na negativnu školsku klimu kao jednu od barijera za uspešno sprovođenje inkluzivnog obrazovanja (Knežević Florić i sar., 2018).

Nastavnici koji smatraju da im je nedostajalo podrške za implementaciju inkluzivnog obrazovanja, češće imaju negativne stavove prema inkluzivnom obrazovanju (Jovanović et al., 2014).

1.5.3.3 Stavovi prema inkluzivnom obrazovanju i pružanju dodatne podrške

Stavovi nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju su se menjali od prvih obrazovnih reformi (2002) pa do donošenja Zakona (2009). Stavovi su se menjali od najnegativnijih s početka (oko 2002), preko najpozitivnijih stavova (oko 2005), pa do umerenih uoči uvođenja Zakona (oko 2009), kada se pad može povezati sa anksioznošću i osećanjem nespremnosti za rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna obrazovna podrška (Rajović i Jovanović, 2013). Nakon usvojenog zakona i nekoliko godina sprovođenja inkluzivne obrazovne politike, prvi monitoring inkluzivnog obrazovanja beleži negativne stavove kod svakog petog nastavnika (Kovač Cerović et al., 2016). Istraživanje iz 2016. godine (Jovanović i sar., 2017) beleži i da u svakoj petoj školi u Srbiji dominiraju negativni stavovi prema inkluzivnom obrazovanju. Isto istraživanje otkriva i da su najčešći argumenti predmetnih nastavnika za ovakve stavove to što uključivanje učenika kojima je potrebna dodatna podrška negativno utiče na akademska postignuća drugih učenika. Argumenti su slični i među nastavnicima razredne nastave (Karić et al., 2014). Istraživanje sprovedeno u 2018. godini na uzorku od 106 nastavnika iz 8 osnovnih vojvođanskih škola ukazuju na blago pozitivne stavove nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju i njihovu pozitivnu statistički značajnu povezanost sa emocionalnim reakcijama prema deci sa različitim tipovima smetnji u razvoju (Zobenica i Kolundžija, 2019).

S početka obrazovne reforme, istraživanja su zabeležila selektivan pristup inkluzivnom obrazovanju od strane nastavnika, odnosno stav da uspešnost inkluzivnog obrazovanja zavisi od tipova i stepena smetnji u razvoju koje imaju učenici uključeni u redovne škole (Hrnjica i sar., 2009), što je rezultat sličan rezultatima inostranih istraživanja (npr. Avramidis & Norwich, 2002). Međutim, slični stavovi zabeleženi su i kasnije, 2014. godine, kada nastavnici govore da bi inkluzija bila uspešna kada bi redovne škole pohađali samo učenici sa invaliditetom, blažim intelektualnim smetnjama i hroničnim bolestima, ali ne i učenici sa hiperaktivnošću ili sa problemima u ponašanju (Jovanović et al., 2014). Isto istraživanje pokazuje da nastavnici govore afirmativnije o uključivanju romskih učenika i učenika iz siromašnih porodica u redovno obrazovanje, nego o uključivanju učenika sa smetnjama u razvoju, a da se pri tom fokusiraju isključivo na akademska postignuća ovih učenika, bez osvrtnja na emocionalne ili socijalne dobiti od obrazovanja za sve učenike. Međutim, ono što je važan rezultat jeste i da nastavnici, iako govore pozitivno o romskim učenicima i njihovim sposobnostima, govore i o niskim očekivanjima od ovih učenika i snižavanju kriterijuma pri ocenjivanju, što je bio slučaj i pre usvajanje inkluzivne obrazovne politike (Baucal, 2006). Godinu dana kasnije, 2015. godine, više od polovine nastavnika koji su učestvovali u prvom monitoringu inkluzivnog obrazovanja (Kovač Cerović et al., 2016) saopštava da nije voljno da pruži dodatnu podršku učenicima kojima je ona potrebna, dok istraživanje iz 2016. godine (Jovanović i sar., 2017), koje govori o praksama koje mogu biti u vezi sa takvim stavovima, pokazuje da pojedine škole (8%) skoro nikada ne revidiraju pedagoški profil učenika, da većina škola to čini samo

ponekad (69%), a da se u čak 70% odeljenja osnovnih škola u Srbiji ni ne školuju učenici sa IOP-om.

1.5.3.4 Percepcije uloge nastavnika

Nekoliko istraživanja govori o tome da li nastavnici vide sebe kao reformatora društva odnosno kao agense obrazovnih i društvenih promena.

Dve studije s početka sprovođenja reforme (Pantić et al., 2011; Pantić i Čekić Marković, 2012) pokazuju da nastavnici smatraju širi uvid u kontekst i sistem obrazovanja i spremnost na uključivanje u razvoj sistema izvan učionice mnogo manje važnim nego veštine koje su u vezi sa predmetnim sadržajima, pedagogijom i dečjim razvojem.

Zatim, kvalitativno istraživanje iz 2013. (Simić, 2014) koje je uključilo predmetne nastavnike pokazuje da nastavnici ne vide svoju ulogu u razvoju društva kao važnu i ne vide nastavu kao proces društvene reforme, što autorka objašnjava različitim sistemima vrednosti koje nastavnici promovišu u odeljenju i koje su promovisane izvan školskog konteksta. Sličan nalaz je dobijen i u istraživanju iz 2017. koje je uključilo nastavnike razredne nastave (Jovanović, 2018), a koji ukazuje da nastavnici u svojim narativima ne dovode u vezu politike i prakse obrazovanja i društvo u kom se obrazovanje odvija, a među brojnim ulogama koje zauzimaju ne navode ulogu u izgradnji pravednijeg društva.

Istraživanje iz 2014. (Jovanović, Simić, i Rajović, 2014) ukazuje da samo 17% nastavnika vidi kao deo svoje uloge podsticanje učenika romske nacionalnosti na redovno pohađanje časova i smanjenje izostajanja, a samo 8,6% nastavnika smatra da može da utiče na njihovo ponašanje i odnose sa vršnjacima. Pored toga, nastavnici koji afirmativno govore o uključivanju učenika sa smetnjama u razvoju u redovne škole, takođe kao deo svoje uloge vide motivisanje svih učenika, kreiranje prihvatajuće i podržavajuće klime u odeljenju, emocionalni i socijalni razvoj učenika, saradnju sa kolegama i roditeljima i širenje takvog sistema vrednosti, kao i prilagođavanje nastave. Još jedno istraživanje iz 2014. godine (Jošić et al., 2014) pokazuje da većina nastavnika kao deo svoje uloge ne vidi pitanja motivisanja učenika, njihov karijerni razvoj i ponašanje u školi.

Prema istraživanju iz 2016. godine (Jovanović i sar., 2017) saradnja sa roditeljima je takođe izazovna za nastavnike, koji kao najčešći argument navode da je potrebno da postoji bolji balans između prava i obaveza koja su data roditeljima u obrazovnom sistemu. U 2017. godini (Knežević Florić i sar., 2018) oko 60% nastavnika je imalo iskustva u radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju, ali nastavnici u značajno većoj meri odgovornost u identifikaciji i kreiranju IOP-a pripisuju stručnoj službi u školi nego sebi.

Drugo istraživanje iz 2017. godine (Jovanović, 2018) rasvetljava nužne uslove kako bi (razredni) nastavnici prihvatili ulogu agensa promene. Neophodno je da nastavnik prepozna da postoje nejednaki odnosi u društvu, da ih opaža kao nepravedne, da kritički preispita svoju poziciju u društvu i da ima osećaj profesionalne odgovornosti za delovanje. Dakle, delovanje mora biti aspekt profesionalnog identiteta nastavnika. Autorka vidi ograničenja za preuzimanje ovih uloga u uticaju kulturološki dominantnih stereotipa o učenicima iz marginalizovanih grupa na nastavnike, percepcijama uzroka marginalizacije ovih grupa (deficit u pripadnicima i deficit u kulturi kojoj pojedinac pripada), u doživljaju sopstvene misije u pogledu učenika iz marginalizovanih grupa (radije teže ostvarivanju pozitivnih socio-emocionalnih ishoda, nego obezbeđivanju društveno relevantnih znaj za učenike, što može voditi akumuliranju nejednakosti među učenicima) i niskim očekivanjima od učenika iz marginalizovanih grupa. Pored toga, beleži i ograničenja koja dolaze sa drugih nivoa obrazovnog sistema: karakteristike profesije, neusklađenost delovanja različitih

aktera obrazovnog sistema (npr. nastavnika, roditelja, donosioca obrazovnih politika, medija...), što vodi osećanju isključenosti iz društva u kom nastavnici deluju. U skladu sa tim, razredni nastavnici svoj posao opisuju kao individualan i nevidljiv.

1.5.3.5 Kompetencije za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja

Na početku sprovođenja reforme, nastavnici su procenjivali da im nisu u potpunosti jasne kompetencije važne za pravedno i kvalitetno inkluzivno obrazovanje (Pantić et al., 2011) ili da te kompetencije imaju isključivo defektolozi (npr. Milojević i Zavišić, 2011). Dodatno, istraživanje iz 2013. godine (Simić, 2014) pokazuje da se briga koja se tiče raznovrsnosti u odeljenju, odnosno prepoznavanja potreba različite dece i adekvatnog odgovaranja na obrazovne potrebe učenika iz osetljivih grupa javlja i kod nastavnika početnika i kod iskusnih nastavnika.

Dalje, istraživanje iz 2014. godine (Jovanović et al., 2014) beleži doživljaj niske kompetentnosti za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju kod nastavnika sa negativnim stavovima prema njihovom uključivanju u redovnu školu. Drugo istraživanje objavljeno iste godine (Jošić et al., 2014) pokazuje i da predmetni nastavnici, ređe nego razredni nastavnici, vide sopstvenu (ne)kompetentnost kao potencijalnu barijeru za razvoj škole i kvalitetnog obrazovanja.

Istraživanje iz 2015. godine (Spasenović i Matović, 2015) pokazuje da se u uzorku predmetnih nastavnika javljaju statistički značajne razlike u proceni pripremljenosti u različitim domenima, pa se tako predmetni nastavnici osećaju pripremljenijim u pogledu predmetnih znanja nego u pogledu metodičkih, psiholoških i pedagoških veština.

Iako istraživanja svedoče o nastavničkim percepcijama nedostatka systemske podrške za razvijanje kompetencija za rad u inkluzivnom okruženju (npr. neadekvatnost ili nedostatak obuka), prvi monitoring inkluzivnog obrazovanja (Kovač Cerović et al., 2016) govori da nastavnici visoko procenjuju samoefikasnost (prosečna samoefikasnost iznosi 73 na skali od 1 od 100, gde 100 označava maksimalno razvijene kompetencije) i visokim očekivanjima koje nastavnici imaju od svih učenika (skoro svi nastavnici izveštavaju o visokim ili veoma visokim očekivanjima). Sa druge strane, rezultati iste studije pokazuju da su učeničke procene koje ukazuju na nastavničku kompetentnost manje pozitivne. Manje od 30% učenika izveštava da im se učenje dešava u školi, a samo oko 15% učenika izveštava da ima priliku da komunicira sa drugim učenicima i sa nastavnikom tokom časa. Ovakvi rezultati nisu iznenađujući jer oko petine nastavnika koji su učestvovali u ovom istraživanju smatra da motivisanje učenika nije sastavni deo uloge nastavnika, samo oko 24% nastavnika je upoznato sa zakonskom regulativom, samo 48,6% nastavnika je pohađalo seminare/obuke iz oblasti IO, samo 50,2% planira da se nadalje usavršava u ovoj oblasti i oko 50% nastavnika nije koristilo nijedan od postojećih priručnika iz oblasti inkluzivnog obrazovanja.

Istraživanje iz 2016. godine (Jovanović i sar., 2017) dodatno pokazuje da predmetni nastavnici smatraju da im nedostaju veštine poučavanja i podrške razvoju ličnosti učenika. Isto istraživanje pokazuje da se uspeh na završnom ispitu između odeljenja koja pohađaju učenici sa IOP-om pojavljuje kao statistički značajan u dva slučaja: a) kada je u školi veći udeo nastavnika sa radnim stažom između 10 i 25 godina, i to u korist odeljenja koja ne pohađaju učenici sa IOP-om, i b) kada je u školi veći udeo nastavnika sa radnim stažom između 6 i 10 godina, i to u korist odeljenja koja pohađaju učenici sa IOP-om. Naime, nastavnici koji su završili inicijalno obrazovanje pre početka reforme, kompetencije nastavnika sticali su u drugačijem kontekstu i gradili ih na drugačijim principima.

Istraživanje sprovedeno u 2018. godini (Knežević Florić i sar., 2018) beleži opšti osećaj nekompetentnosti u uzorku nastavnika koji su učestovali u istraživanju (102 nastavnika). Samo oko 20% nastavnika sebe smatra kompetentnim za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju, ali oko 75% nastavnika veruje u svoje veštine prilagođavanja nastavnih zadataka individualnim potrebama učenika. Oko polovine nastavnika smatra da im je potrebno dodatno usavršavanje u pogledu prepoznavanja i razumevanja specifičnih oblika smetnji u razvoju, kao i u pogledu rada sa učenicima koji ispoljavaju agresivno ponašanje. Takođe, oko trećine nastavnika smatra da nije u mogućnosti da adekvatno informiše druge o zakonskim osnovama inkluzivnog obrazovanja.

Istraživanje iz 2019. godine (Stepanović, 2019), koje je podrazumevalo posmatranje časova (382 časa realizovanih u odeljenjima šestog i sedmog razreda u 16 škola, od strane 69 nastavnika), imalo je za cilj da pokaže zastupljenost različitih nastavnih metoda na časovima koje pohađaju učenici sa oštećenim sluhom. Rezultati pokazuju da je monološka metoda najzastupljenija i u uvodnom (45,5% posmatranih časova) i u završnom (44,8%) delu časa, dok su u središnjem delu časa najzastupljenije dijaloške metode (36,6%). Autor takođe ističe da se ove metode retko kada kombinuju.

Prva evaluacija postignuća učenika sa smetnjama u razvoju u četiri specijalne (74 učenika) i jednoj redovnoj školi (48 učenika) u Srbiji je sprovedena školske 2009/2010. godine i govori o višim postignućima učenika četvrtog i osmog razreda sa oštećenjem vida u redovnim školama u odnosu na učenike iz škola za telesno invalidnu decu, decu oštećenog sluha i decu sa lakšim intelektualnim smetnjama (Nikolić i Popović, 2013). Istraživanje objavljeno 2020. godine (Nikolić i sar., 2020), u kojem se procenjuju postignuća 249 učenika sa blažim intelektualnim smetnjama petog i šestog razreda u redovnim i školama za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom (na osnovu testa konstruisanog na osnovu Standarda postignuća za kraj osnovnog obrazovanja i preporuka za procenu postignuća učenika koja se školuju po IOP-u koje daje Strategija razvoja obrazovanja do 2020. godine) pokazuje da učenici oba razreda koji pohađaju škole za učenike sa smetnjama u razvoju imaju bolja postignuća iz matematike nego učenici sa istim teškoćama istih razreda koji pohađaju tipične škole.

Važno je pomenuti da tri istraživanja iz različitih perioda sprovođenja inkluzivnog obrazovanja (Jovanović et al., 2014; Knežević Florić i sar., 2018; Rajović i Jovanović, 2010) pokazuju da profesionalno iskustvo nastavnika sa učenicima sa smetnjama u razvoju ne utiče na formiranje stavova prema inkluzivnom obrazovanju. Za razliku od profesionalnog, privatno iskustvo ima značajan efekat (Rajović i Jovanović, 2010). Ovakvi rezultati mogu sugerisati da ono što obuhvata profesionalno iskustvo nastavnika u radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju ne dovodi do učenja, koje bi za posledicu moglo da ima promenu stavova u pozitivnom smeru.

Međutim, istraživanja dobre prakse pokazuju na koji način nastavnici mogu biti uspešni praktičari inkluzivnog obrazovanja. Istraživanje iz 2017. (Pavlović Babić et al., 2017) otkriva da nastavnici koji su uspešni u sprovođenju inkluzivnih praksi uspevaju da naprave dobar balans između individualnog rada (koristeći specifično dizajnirane materijale sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška) i grupnog rada na času. To postižu planiranjem časa i aktivnosti tokom časa u kojima sva deca mogu da učestvuju i u kojima učenicima kojima je potrebna dodatna podrška mogu da pokažu svoje snage. Pored pažljivog planiranja časa, „inkluzivni nastavnici“ u velikoj meri saraduju sa drugim nastavnicima i školskim timom za inkluzivno obrazovanje (najčešće povodom praćenja učenika i individualizacije), imaju pozitivne odnose sa roditeljima i vanškolskim institucijama. Takođe, nastavnici imaju dobru saradnju i sa pedagoškim i personalnim asistentima, kao i sa defektolozima (kada defektolozi pored individualnog rada sa decom koja imaju invaliditet

ili smetnju u razvoju, savetuju nastavnike oko nastavnog materijala i roditelje kako da pružaju podršku detetu kod kuće).

1.5.3.6 „Inkluzivne“ škole kao podržavajuća sredina za jačanje kompetencija nastavnika za inkluzivno obrazovanje

Iako rezultati istraživanja u proseku ne pokazuju veoma pozitivnu sliku nastavnika u Srbiji kome je povereno sprovođenje inkluzivnih praksi, ne sme se izgubiti iz vida da su istraživanja zabeležila i primere dobrih praksi (npr. Baucal i Pavlović Babić, 2016; Pavlović Babić et al., 2017). Ova istraživanja su pokazala da uspešni „inkluzivni“ nastavnici rade u školama koje bi se isto tako mogle nazvati „inkluzivnim“ školama, odnosno u školama koje predstavljaju podržavajuća okruženja za razvoj i napredovanje i učenika i nastavnika.

Literatura takođe ističe važnost školskog okruženja za uspešno sprovođenje kvalitetnog i pravednog obrazovanja (Ainscow & Sandill, 2010), pa će u narednim pasusima ukratko biti opisani nalazi dva istraživanja sprovedena u Srbiji koja govore o tome kako izgleda inkluzivna škola u Srbiji. Odabrana su samo dva istraživanja zbog obuhvatnosti kriterijuma dobrih školskih praksi, kao i zbog pouzdanosti metodologije.

Istraživanje objavljeno 2017. godine (Pavlović Babić et al., 2017), oslanja se na Bronfenbrennerov ekološki model i postavke Ejnscow i saradnika (Ainscow et al., 2004; Booth & Ainscow, 2010) da uspešne inkluzivne škole kombinuju inkluzivnu politiku, inkluzivnu kulturu i inkluzivne prakse. Takve škole su profesionalne zajednice učenja, koje nisu sklone brzim rešenjima, već kroz timski rad i demokratisko rukovođenje iniciraju održive promene.

Inkluzivna politika. Nacionalna inkluzivna obrazovna politika prožima školsku politiku, odnosno prisutna je u svim važnim školskim dokumentima.

Inkluzivna kultura. Školska kultura oslikava uverenja, vrednosti i norme koje su operacionalizovane u prihvatajućem, tolerantnom i kolaborativnom okruženju, kao i proaktivnosti i deljenoj odgovornosti među zaposlenima za unapređivanje škole i sprovođenje inkluzivnih praksi. Drugačije rečeno, postoji orijentacija ka celoživotnom učenju (formalno, neformalno, samostalno), proaktivnost i refleksivnost (istraživanje sopstvene prakse samostalno i u grupi nastavnika), timski pristup radu, sofisticirane lične teorije o razvoju i učenju i unutrašnji lokus kontrole, prihvatanje razlika (ne samo u pogledu invaliditeta, teškoća ili socioekonomskog statusa, već i u bilo kom drugom pogledu, na primer roda, seksualne orijentacije itd.).

Inkluzivne prakse. Inkluzivne prakse uključuju individualizaciju i upotrebu IOP-a (nivo mikrosistema), saradnju između nastavnika i stručnog tima za inkluzivno obrazovanje, saradnju sa stručnim saradnicima škole, pedagoškim asistentom, IRK i vanškolskim profesionalcima, saradnju sa roditeljima i saradnju sa lokalnom zajednicom (nivo mezosistema i egzosistema). Saradnja sa različitim akterima se pokazala kao ključni faktor, od kojih je najvažnija interakcije između nastavnika i učenika, pre svega spremnost nastavnika i njegova kompetentnost da prilagodi nastavu učeničkim potrebama. Zatim, jako važan faktor je i saradnja i otvorena komunikacija između zaposlenih, koja je samoda utiče na školsku kulturu uopšte, već i na klimu u odeljenju. Saradnja sa vanškolskim profesionalcima omogućava sveobuhvatan pristup učeniku u pružanju podrške.

Druga studija nosi naziv Prepoznaj, promoviši, proširi – Priče o uspešnim školama (Baucal i Pavlović Babić, 2016) i prikazuje 10 uspešnih škola u Srbiji. Škole su opisane u 11 dimenzija kvaliteta. Ono što izdvaja ovu studiju u odnosu na mnoge druge, jeste operacionalizacija kvaliteta kroz primere praksi različitih aktera školskog sistema. S obzirom na obimnost rezultata ove

studije, u narednim pasusima biće navedene sve dimenzije kvaliteta, ali samo ukratko opisane kroz ključne prakse. Nije svih 11 kvaliteta podjednako izraženo u svim školama, ali ono što jeste zajedničko za svih 10 škola jesu neki ključni uslovi koji dovode do razvoja škole - kolektivi su motivisani za uspeh i postignuće (istražuju mogućnosti za napredak i angažuju sve resurse koji su raspoloživi), unutrašnja koherentnost kolektiva (zajednički ciljevi, podela uloga, način rukovođenja) i učenje u saradnji (na relacijama nastavnik-učenik, nastavnik-nastavnik, nastavnik-stručni/spoljni saradnika, škola-druge institucije/lokalna zajednica).

Kvalitet nastave i učenja. Nastava se odvija u saradnji i otvorena je za posmatranje, ocenjivanje, deljenje i unapređivanje. Praktikuju se zajednički časovi, učenici bivaju predavači, časovi se snimaju i šalju na konkurse, u zajedničke baze i prikazuju na stručnim skupovima. Neguju se kompleksniji formati nastave, očekuju se visoka postignuća. Učenici se neposrednu uključuju i u planiranje i u realizaciju nastave, slobodni su da pitaju i greše. Motivacija učenika je eksplicitno postavljena kao cilj, a formativno ocenjivanje je mehanizam za ostvarivanje ovog cilja. Nastavnici poseduju predmetna, pedagoška, psihološka i metodička znanja i veštine, dosta saraduju sa stručnom službom. Nastavnici su inovativni.

Dodatna podrška učenicima. U pitanju su svi mehanizmi podrške (formalni i neformalni) postignućima, emocionalnom i socijalnom razvoju i uključivanju u okruženje. Mehanizmi se vide kao univerzalni i namenjeni svoj deci, a ne samo učenicima sa smetnjama u razvoju. Kreira se atmosfera međusobnog prihvatanja i demonstrira tamo gde postoji različitost. Osnovni mehanizam za ovo je učenje po modelu (modeli koji najopštije stavove i vrednosti umeju da prevede u male gestove i neformalne postupke su pre svega nastavnici, a zatim i učenici i roditelji). Koristi se ekspertska podrška i pomoć, traga se za rešenjima i ona se proveravaju, ali su nastavnici poprilično samostalni u donošenju procena i individualizaciji nastave, ne prepuštaju odgovornost isključivo drugome. Škola deli odgovornost i učestvuje u svim procesima pružanja podrške.

Dete u centru. Škola uspostavlja procedure, rešava probleme i donosi odluke pitajući se šta je u najboljem interesu sve dece. Deca imaju slobodu i priliku da se aktivno angažuju u životu škole.

Rukovođenje školom. Redovno se prate i aktivno implementiraju mere i procedure predviđene regulativnim okvirom, rad škole se usklađuje sa promenama sistema, pa je rukovođenje školom tako jasno definisana uloga, koja nije zasnovana na ličnoj formuli. Kolektiv radi kao profesionalna zajednica (postoji podela odgovornosti, zaduženja, definisani su zajednički ciljevi politike, o ciljevima se redovno izveštava). Direktor takođe poseduje određena psihološka i pedagoška znanja. Rešavanje problema podrazumeva pravljenje mreže podrške oko učenika. Postoji orijentacija ka dobrobiti nastavnika (pohvale, česti razgovori, podrška autonomiji i inicijativama nastavnika). Škola je aktivan akter u lokalnoj zajednici

Orijentacija ka razvoju. Kultivisane su strategije koje škola koristi da bi učila i napredovala, strukturiran je način razmene informacija, postoji otvorenost prema inicijativama, prati se realizacija inicijativa i informiše se o rezultatima. Škole učestvuju u projektima i tragaju za njima.

Pozitivna školska klima. Škola i kolektiv se tretiraju kao druga porodica, poštuje se i neguje sopstvena tradicija i uvažavaju se doprinosi prethodnika. Sve ovo se ne dešava samo u školi već i u mreži institucija oko škole i lokalnoj zajednici.

Timski rad. Timski rad je shvaćen kao organizaciona forma, a ne samo lična kompetencija. Rukovođenje je zahvaljujući tome distribuirano na članove kolektiva i decentralizovano je. Postoje brojni timovi, definisane su uloge i zaduženja, ali i zajednički cilj.

Vannastavne aktivnosti. Ponuda je bogata i raznovrsna, poštuju se inicijative učenika i nastavnika u kreiranju i odabiru vannastavnih aktivnosti. Koriste se raspoloživi resursi lokalne zajednice. Aktivnosti se promovišu i učenici afirmišu i izvan škole.

Profesionalni razvoj nastavnika. Shvaćen je šire od usavršavanja kroz formalni sistem. Znanja stečena kroz obuke se primenjuju u nastavi i prate se efekti. Horizontalno učenje i povezivanje s drugim nastavnicima je često. Nastavnici osmišljavaju, akredituju i realizuju autorske programe stručnog usavršavanja, stiču status sertifikovanih trenera. Učestvuje se u projektima kada se simultano razvijaju više kompetencija. Neke škole imaju status model škola.

Saradnja sa roditeljima. Roditelji su resurs, a saradnja s njima je redovna obaveza. Saradnja s roditeljima se planira. Roditelji su podržani da gaje visoka očekivanja od učenika, komunikacija s roditeljima je neposredna, uključuju se oba roditelja kada god je to moguće. Organizuju se različite edukativne radionice za škole.

Organizacija rada škole. Dobra organizacija svakodnevnih obaveza, elastična i dobro planirana satnica, poštovanje satnice, podela zaduženja, poštovanje pravila da se posao završi. Članovi tima su u jednogodišnjem mandatu, a promena sastava tima podrazumeva da jedan član iz prethodno sastava ostaje u timu i naredne godine, kada ostaje rukovodilac tima. Svi su uključeni u planiranje rada škole, planovi su živi dokumenti, planira se na osnovu raspoloživih podataka. Praktikuje se redovno i brzo informisanje, dokumentovanje i promocija aktivnosti.

1.7 Diskusija psiholoških procesa nastavnika u kontekstu inkluzivne obrazovne politike u Srbiji

Strateški i zakonski okvir obrazovanja u Srbiji definiše važne koncepte i propisuje uloge i odgovornosti različitih aktera i institucija u sistemu obrazovanja, kao i postupke i procedure. Na osnovu izloženog, može se reći da u velikoj meri to čini u skladu sa međunarodnim okvirom inkluzivnog obrazovanja i u skladu sa principima i preporukama koje daju istraživačka i akademska literatura u oblasti inkluzivnosti obrazovanja. Dakle, regulativni okvir, pre svega Strategija razvoja obrazovanja do 2020. godine (Sl. glasnik, 107/2012) i Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (Sl. glasnik, 10/2019), propisuje da su pravednost i dostupnost obrazovanja za svu decu, bez obzira na tip i nivo podrške koja im je potrebna principi na kojima se zasniva obrazovni proces. Zatim, propisuje da bi škole trebalo da na obrazovne potrebe učenika odgovore otklanjanjem prepreka učenju unutar i oko škole, povećavanjem učešća u učenju, kulturi i zajednici i smanjivanjem isključenosti iz školskog života i obrazovanja i to kroz intersektorsku saradnju. Definiše ulogu nastavnika ne samo kao predmetnog i metodičkog stručnjaka, već i reflektivnog praktičara, koji gaji visoka očekivanja od svih učenika, koji podržava celoviti razvoj učenika, koji poseduje kritičko razumevanje sebe i šireg konteksta, relaciju agenciju, kao i kapacitet da bude nosilac obrazovne i socijalne promene. Istovremeno, zakonski okvir je nakon 2012. godine pretrpeo promene koje odstupaju od demokratskog pristupa obrazovanju (npr., NPS gubi autonomiju, smanjuje se broj stručnih saradnika u školama, itd.), što pojedini autori (Pešikan & Ivić, 2021) opisuju kao udaljavanje od ciljeva i vrednosti propisanih Strategijom (Sl. glasnik, 107/2012).

Dalje, prikaz konteksta u kom je pokrenuta inkluzivna obrazovna reforma (npr., Kovač-Cerović, 2006), konteksta u kom se sprovodi inkluzivna obrazovna politika (npr., Rado et al., 2016) i neposrednog konteksta u kom nastavnici odigravaju svoju profesionalnu ulogu (npr., Jovanović i sar., 2018), sugerišu da različite socijalne prakse i institucionalni mehanizmi (npr. Liasidou, 2011; Ratner, 2006; Slee, 2014; Vlachou, 2004) nisu promovisali i posredovali jedinstvena značenja i

koncepte inkluzivnog obrazovanja i nisu kreirali jedinstvene diskurzivne prostore (npr. Zembylas, 2003; Daniels, 2016) u kom bi se predviđene uloge i odgovornosti konstituisali.

Na primer, inkluzivno obrazovanje se uvodi u trenutku velikog demografskog pada, pa su tako ciljevi inkluzivnog obrazovanja mogli biti opisani i kao podizanje pravednosti i kvaliteta obrazovanja, ali i kao sprečavanje racionalizacije mreže škola i otpuštanja velikog broja nastavnika (Kovač Cerović i sar., 2014). Takođe, zaokret od više holističkog pristupa obrazovanju pre 2012. godine, ka parcijalizovanim politikama nakon 2012. godine i slabljenje kapaciteta institucija koje podržavaju inkluzivno obrazovanje na nacionalnom i lokalnom nivou (Pešikan & Ivić, 2021; Rado et al., 2016), može biti kontekst koji podržava zaokret u pristupu inkluzivnom obrazovanju – od javne odgovornosti, intersektorske saradnje, promene uloge škole, ka odgovornosti za uključivanje marginalizovanih grupa u obrazovanje na pojedinačna tela (npr. Tim za inkluzivno obrazovanje u školi ili Interresorna komisija na lokalnu) ili na pojedince (npr. pedagoški asistenti ili nastavnici sa pozitivnim stavovima prema inkluzivnom obrazovanju).

O kontekstu koji ne promovise jedinstveno značenje inkluzivnog obrazovanja govore rezultati doktorske studije sprovedene 2017. godine (Jovanović, 2018), koji pokazuju da nastavnici doživljavaju delovanje različitih aktera školskog i obrazovnog sistema kao neusklađeno, odnosno veoma udaljeno od delovanja nastavnika, što vodi osećanju isključenosti iz društva u kom nastavnici deluju. Dodatno, istraživanja koja su sprovedena tokom poslednje decenije pokazuju da velikom procentu nastavnika nisu u potpunosti jasne kompetencije važne za pravedno i kvalitetno inkluzivno obrazovanje (Pantić et al., 2011), da im nisu razumljivi zakoni i ostali propisi (Stanković et al., 2012) ili da percepcija inkluzivnog obrazovanja varira u zavisnosti od marginalizovane grupe učenika o čijem uključivanju je reč (Jovanović et al., 2014).

Na osnovu rezultata dosadašnjih istraživanja možemo da formulišemo i pretpostavke o potencijalnim izvorima neizvesnosti za funkcionisanje nastavnika koji donose prekide i posledično zahtevaju procese psihološke tranzicije. Jedan od njih može biti povećana raznovrsnost obrazovnih potreba učenika (povećan obuhvat učenika iz osetljivih grupa – UNICEF, 2018) za šta nastavnici nisu bili spremni (npr. Knežević Florić i sar., 2018; Macura Milovanović et al., 2010). Zatim, raznovrsnost ili nekoherentnost medijatora koji dolaze sa različitih nivoa upravljanja obrazovnim sistemom tokom decenije sprovođenja inkluzivnog obrazovanja – nastavnici i pre i posle 2012. godine vide neusklađenost u komunikaciji i saradnji škole i lokalnih institucija (Knežević Florić i sar., 2018; Stanković et al., 2012) i promene u zakonskom okviru nisu sve usklađene sa ciljevima Strategije (Pešikan & Ivić, 2021). Dalje, tenzije između ustaljenih praksi nastavnika i zahteva obrazovnih politika – promene relevantne za inkluzivnost u obrazovanju su se dešavale najbrže na nivou zakonskog okvira (Rado et al., 2016), što je za nastavnike moglo da predstavlja veliki izazov s obzirom da upoznatost sa zakonskim okvirom i praćenje njegovih promena nisu česte nastavničke prakse (Knežević Florić i sar., 2018; Kovač Cerović et al., 2016).

Da nisu svi nastavnici imali na raspolaganju adekvatne resurse (Arcidiacono & Baucal, 2020) koji bi posredovali procese psihološke tranzicije u pravcu produktivne i smislene participacije u socijalnoj praksi kao što je inkluzivno obrazovanje, sugerišu i rezultati istraživanja koja govore o razlikama između razrednih i predmetnih nastavnika u pogledu profesionalnih kompetencija (pre svega metodičkih, psiholoških, pedagoških znanja i veština, zatim stavova o profesiji itd.) ne samo u poslednjih 10 godina, već i pre inkluzivne obrazovne reforme (npr. Milenović, 2009) ili istraživanja koja sugerišu da inicijalno obrazovanje nastavnike ne priprema za rad u raznovrsnim učionicama (Jovanović et al., 2014; Knežević Florić i sar., 2018). Dalje, u prilog nedostatka adekvatnih kulturnih medijatora i resursa sugerišu rezultati istraživanja (Jovanović i sar., 2017)

da je glavni kriterijum za odabir obuka koje će nastavnici pohađati finansijski, a ne potreba za usavršavanjem u datoj oblasti, zatim rezultati istraživanja (Knežević Florić i sar., 2018) da nastavnici i dalje ukazuju na negativnu školsku klimu kao jednu od barijera za uspešno sprovođenje inkluzivnog obrazovanja (Jošić et al., 2014), ali i rezultati koji sugerišu da primeri dobrih praksi nisu imali sistemski domet (Rado et al., 2016).

Moglo bi se pretpostaviti i da profesionalni identitet ne obuhvata kod svih predmetnih nastavnika karakteristike „inkluzivnog nastavnika“, kakva postavljaju istraživačka literatura i regulativni okvir inkluzivnog obrazovanja u Srbiji. Na primer, istraživanja o stavovima nastavnika o inkluzivnom obrazovanju, koja su sprovedena u različitim vremenskim tačkama tokom protekle decenije, beleže učestale negativne stavove predmetnih nastavnika (Jovanović i sar., 2017; Rajović i Jovanović, 2013). Nekoliko istraživanja govori o tome da ne vide svi nastavnici sebe kao reformatora društva odnosno kao agense obrazovnih i društvenih promena (Jošić et al., 2014; Jovanović, 2018; Pantić et al., 2011; Pantić i Čekić Marković, 2012; Simić, 2014) ili da predmetni nastavnici u značajno većoj meri odgovornost u identifikaciji učenika kojima je potrebna dodatna podrška i kreiranju IOP-a pripisuju stručnoj službi u školi nego sebi (Knežević Florić i sar., 2018).

Sa druge strane, istraživanja dobrih praksi (Baucal i Pavlović Babić, 2016; Pavlović Babić et al., 2017) sugerišu da je inkluzivna reforma bila uspešna u školama koje su ovu obrazovnu promenu institucionalizovale. Zaposleni su bili orijentisani ka promeni, odlikovao ih je visok stepen kolaborativnosti, izgrađena je kultura promene, nastavnici su imali priliku da preispituju svoje prakse i uverenja (Hebib, 2019; Hodkinson & Hodkinson, 2003) i da kroz kolaborativno učenje prihvate reformu, uklope je u postojeći sistem znanja, značenja, uverenja i da tako uspostave osećaj sopstvenog kontinuiteta uprkos neizvesnostima (Elmore, 2004; Fullan, 2003, 2007, 2008; Bascia & Hargreaves, 2000; Lasky, 2005; Stanković, 2009). Drugačije rečeno, bili su ispunjeni neki od ključnih uslova za uspešnu implementaciju i održivost promene – učenje nastavnika je stavljeno u centar promene (Ainscow, 2005). Dodatno, ove škole su i pre uvođenja inkluzivnog obrazovanja imale odlike školskih zajednica posvećenih pravednosti i kvalitetu obrazovanja za svu decu ili su bile uključene u različite nacionalne pilot i druge projekte (Kostović i sar., 2011).

Upravo opisani rezultati nam omogućavaju da mapiramo kontekst u kom su predmetni nastavnici sticali iskustvo inkluzivnog obrazovanja i da pretpostavimo da je to iskustvo posredovano makrokulturnim faktorima i medijatorima koji nisu bili uvek adekvatni i koherentni (sa aspekta inkluzivne paradigme) kroz vreme. Dalje, rezultati sugerišu da potencijalne izvore neizvesnosti, tj. prekida u profesionalnim putanjama nastavnika – tenzije između uigranih i novopropisanih profesionalnih uloga, tenzije između ustaljenih praksi nastavnika i novih školskih praksi, doživljaj nespremnosti nastavnika, itd. Takođe, mogli smo da vidimo i da nisu svi nastavnici integrisali inkluzivno obrazovanje u svoje profesionalne uloge, da percepcije inkluzivnog obrazovanja zavise od marginalizovane grupe učenika koju nastavnici imaju na umu kada govore o inkluzivnom obrazovanju. Dodatno, saznali smo nešto i o kontekstu koji može podržati psihološku tranziciju ka „inkluzivnom nastavniku“ – škole koje su uspešnije u sprovođenju inkluzivnog obrazovanja su one koje su inkluzivnu obrazovnu reformu institucionalizovale i stavile učenje nastavnika u centar promene. Na kraju, rezultati rasvetljavaju i neke od ishoda psiholoških procesa tranzicije kod nastavnika, kao što su spremnost predmetnih nastavnika za sprovođenje inkluzivnih praksi u različitim trenucima desetogodišnjeg sprovođenja inkluzivnog obrazovanja ili pojedine aspekti profesionalne uloge nastavnika. Međutim, ne omogućavaju razumevanje šta je sve i zbog čega donelo neizvesnost za funkcionisanje nastavnika u profesionalnoj sferi iskustva. Zatim, ne omogućavaju razumevanje procesa aproprijacije inkluzivne obrazovne politike od strane predmetnih nastavnika, odnosno procese pregovaranja značenja i druge procese psihološke

tranzicije koji su se odigrali u protekloj deceniji. Niti omogućavaju razumevanje toga kako su ovi psihološki procesi bili posredovani socijalnim i institucionalnim kontekstom (kojim i kakvim medijatorima), oko kojih značenja su bili organizovani (koje su tačke fokusa oko kojih se pregovaranje značenja inkluzivnog obrazovanja organizuje) i koje sve pozicije danas nastavnici zauzimaju u kontekstu inkluzivnog obrazovanja.

2. PREDMET, CILJEVI I ISTRAŽIVAČKA PITANJA

Kao što je u prethodnom odeljku prikazano, istraživanja u oblasti inkluzivnog obrazovanja u Srbiji u kojima su učestvovali predmetni nastavnici ne omogućavaju razumevanje psiholoških procesa tranzicije koje prisvajanje i primena inkluzivne obrazovne politike uključuje. Takođe, ni istraživanja izvan granica Srbije koja se bave ovim pitanjima nisu česta u oblasti inkluzivnog obrazovanja. Radije se bave pojedinim aspektima ovih procesa - npr. kako se nastavnici pozicioniraju u kontekstu inkluzivnog obrazovanja (Swart & Oswald, 2008); značenjima koja se pregovaraju (Gunnþórsdóttir & Jóhannesson, 2014). Ili se bave uslovima koji oblikuju ove procese - npr. kako ciljevi na koje je usmerena školska aktivnost oblikuju primenu inkluzivne obrazovne politike (Andrews et al., 2019); kako strukturalni odnosi moći kroz diskurzivne prakse konstruišu različite fenomene poput sposobnosti učenika ili inkluzivnog obrazovanja (Liasidou, 2008).

Tako, **predmet ovog istraživanja** jesu psihološki procesi tranzicije predmetnih nastavnika u kontekstu inkluzivne obrazovne politike. Pre svega u fokusu su procesi pregovaranja značenja koji su o(ne)mogućili transformaciju semiotičke prizme i uspostavljanje novog balansa između predmetnog nastavnika i njegove okoline, u profesionalnoj sferi iskustva. Takođe, predmet istraživanja uključuje i medijatore koji su posredovali procese psihološke tranzicije, a koji su institucionalnog porekla.

S obzirom na to, **cilj ovog istraživanja** jeste približiti se, što je više moguće, nastavničkim pogledima na inkluzivno obrazovanje u Srbiji i razumeti procese promene kroz koje su nastavnici prošli. Drugim rečima, cilj je razumeti na koje su načine predmetni nastavnici osmišljavali i pregovarali iskustvo inkluzivnog obrazovanja na profesionalnim putanjama i kako su različiti artefakti u sociokulturnom kontekstu posredovali to iskustvo. Takođe, još jedan cilj je i davanje doprinosa teorijskoj građi u oblasti sociokulturne psihologije kroz integraciju različitih teorijskih modela (Engeström, 2001; Zittoun, 2006) i njegovu empirijsku proveru.

U ovom poduhvatu, osvrnuću se na tri aspekta profesionalnog iskustva predmetnih nastavnika:

1. socijalni i institucionalni kontekst u kom se sprovodi inkluzivno obrazovanje, uz poseban osvrt na institucionalne artefakte koji su posredovali iskustvo inkluzivnog obrazovanja i pozicije koje predmetni nastavnici zauzimaju u ovom kontekstu,
2. procese pregovaranja značenja o inkluzivnom obrazovanju, sa osvrtom na različite diskurzivne repertoare,
3. idiografske odlike iskustva u kontekstu profesionalne putanje pojedinih nastavnika i na ulogu različitih kulturnih artefakata koji su posredovali procese psihološke tranzicije u kontekstu inkluzivne obrazovne politike kod tih nastavnika.

Istraživačka pitanja su formulisana tako da vode prikupljanje i analizu podataka o profesionalnom iskustvu na ova tri nivoa – sociogenetički, mikrogenetički i ontogenetički.

1. U kakvom socijalnom kontekstu nastavnici sprovode inkluzivnu obrazovnu politiku i kako se u njemu pozicioniraju? (sociogenetički nivo)
2. Kako nastavnici opisuju svoju profesionalnu putanju i kakvo mesto zauzima inkluzivno obrazovanje? (ontogenetički nivo)
3. Da li je i zašto inkluzivna obrazovna politika donela prekide u sferi profesionalnog iskustva nastavnika? (mikrogenetički i ontogenetički nivo)
4. Kako institucionalni resursi posreduju iskustvo inkluzivnog obrazovanja? (sociogenetički i ontogenetički nivo)

5. Koja značenja o inkluzivnom obrazovanju se pregovaraju i kako? (mikrogenetički, ontogenetički i sociogenetički nivo)
6. Kako izgleda psihološka tranzicija koju su nastavnici prošli u kontekstu inkluzivne obrazovne politike? (ontogenetički nivo)

3. METODOLOŠKI OKVIR

U istraživanju je primenjena mešovita metodologija, s obzirom na njen potencijal da pruži obuhvatnije nalaze nego samo jedan metodološki pristup i to zahvaljujući kolaboraciji nalaza (Bryman, 2007). Primenjena je **integrisana sekvencijalna strategija** (Creswell, 2009), koja podrazumeva dve faze istraživanja (kvantitativnu i kvalitativnu). Koristeći ovu strategiju istraživač prikuplja podatke različitog tipa koji se međusobno podržavaju i tako grade potpuniju sliku fenomena koji je predmet istraživanja. Takođe, analize dve vrste podataka su odvojene i nijedna analiza samostalno ne daje potpune odgovore na istraživačka pitanja.

U ovom istraživanju **kvantitativni podaci** su prikupljeni prvi i to u cilju identifikacije grupa nastavnika koji u trenutku istraživanja imaju različit odnos prema inkluzivnom obrazovanju. Kvantitativna faza je podrazumevala prikupljanje podataka putem upitnika (prilog 1). Mapiranjem ključnih karakteristika prakse nastavnika i analizom grupisanja, odabrani su tipični predstavnici različitih grupa nastavnika koji su uključeni u kvalitativni deo studije. Ovakav način selekcije nastavnika za učešće u kvalitativnoj fazi odabran je u skladu sa **istorijski strukturisanim uzorkovanjem** (Valsiner & Sato, 2006) koji nalaže da je za učešće u kvalitativnom sociokulturnom istraživanju psiholoških fenomena potrebno odabrati pojedince koji su prolazeći različite istorijske trajektorije (npr. profesionalne ili životne putanje) došli do sličnih privremenih pozicija u trenutku istraživanja u odnosu na fenomen koji se istražuje. Tako je za učešće u kvalitativnoj fazi odabrano po nekoliko nastavnika iz svakog klastera.

Cilj **kvalitativne faze** je davanje odgovora na istraživačka pitanja, a traganje za odgovorima je organizovano kroz rekonstruktivne intervjue sa nastavnicima. Intervjuima (prilog 2) su prikupljeni podaci koji su u vezi sa profesionalnim putanjama nastavnika, njihovim doživljajima socijalnog i institucionalnog konteksta, o pozicijama koje zauzimaju u tim kontekstima. Takođe, prikupljene su informacije o njihovom iskustvu inkluzivnog obrazovanja, značenjima koja su pregovarali u cilju razrešavanja neizvesnosti koje je inkluzivna obrazovna politika donela za njihovo profesionalno funkcionisanje, kao i o resursima koji su posredovali ove procese. Analiza uključuje sociokulturnu komparativnu tematsku analizu (Braun & Clarke, 2006, 2014; Zittoun, 2006), analizu ilustrativnih slučajeva (Wagoner, 2009), kao i analizu koja se oslanja na istorijsku analizu diskursa (Jóhannesson, 2010).

3.1 Kvantitativna faza

3.1.1 Uzorak

U kvantitativnu fazu istraživanja su uključeni i nastavnici razredne nastave, s obzirom da sa predmetnim nastavnicima dele profesionalna iskustva u istom kontekstu (školi, obrazovnom sistemu, društvu), da rade na ostvarivanju istih vaspitno-obrazovnih ciljeva i da ista obrazovna politika oblikuje sferu njihovog profesionalnog iskustva. Međutim, ukoliko postoje razlike u odnosu prema inkluzivnom obrazovanju kod ove dve grupe nastavnika, one mogu ukazivati na različite medijatore koji posreduju njihova profesionalna iskustva, kao i na različite psihološke procese tranzicije i profesionalne putanje. Takav rezultat bi bilo važno uključiti u interpretaciju rezultata kvalitativne faze istraživanja.

Ukupno 777 nastavnika i nastavnica (iz 22 škole iz 16 gradova u Srbiji) učestvovalo je u kvantitativnom delu istraživanja. Od toga 303 razredna (39%) i 437 (56,2%) predmetnih nastavnika i nastavnica (37 učesnika se nije izjasnilo po ovom pitanju). Među njima je 17% nastavnika (131) i 79% (612) nastavnica (4,4% učesnika se nije izjasnilo po ovom pitanju). Prosečan radni staž u uzorku je 17,6 godina, a prosečan uzrast 45 godina.

Ukupno 232 nastavnika i nastavnice (30%) nije nikada učestvovalo u pravljenju individualnog obrazovnog plana (IOP), 37 predmetnih nastavnika i nastavnica (8,7%) nikada nije predavalo odeljenju koje pohađa učenik ili učenica sa IOP-om, a 99 razrednih nastavnika i nastavnica (36,8%) nikada nije u svom odeljenju imalo učenika ili učenicu koji se obrazuju po IOP-u.

Uzorak škola i nastavnika je prigodan. Kontaktirane su škole sa kojima imamo kontakt u profesionalnoj sferi iskustva ili sa kojima kontakt imaju kolege i drugi saradnici. Škole (22) se nalaze u 16 lokalnih sredina koje su geografski rasprostranjene u svim krajevima zemlje (Subotica, Novi Sad, Bečej, Beograd, Valjevo, Užice, Čačak, Sevojno, Kragujevac, Čuprija, Bor, Knjaževac, Aleksinac, Leskovac, Surdulica, Bela Palanka).

3.1.2 Instrument

Sačinjen je upitnik za potrebe ovog istraživanja koji se sastoji od 7 grupa pitanja (prilog 1). Šest grupa pitanja podrazumevaju postojeće skale i subskale razvijene i validirane kroz druga istraživanja u oblasti obrazovanja, a poslednjom grupom pitanja prikupljeni su demografski podaci o nastavnicima i njihovom iskustvu u razvijanju i sprovođenju IOP-a. Odabrano je sledećih šest skala:

- Subskala kognitivne komponente stava prema inkluzivnom obrazovanju (Avramidis et al., 2000)
- Subkala samoeфикаsnosti nastavnika u kontekstu inkluzivnog obrazovanja (Avramidis et al., 2000)
- Subskala semantičkog diferencijala za procenu odnosa prema učenicima sa individualnim obrazovnim planom (Avramidis et al., 2000)
- Skala autonomne motivacije za poučavanje (Roth et al., 2007)
- Skala za procenu školske klime – saradnje i participacije (OECD, 2014)
- Skala podrške nastavnicima za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja (Kovač Cerović et al., 2016)

Odabrane su ove skale s obzirom na važnost koncepata za uspešno sprovođenje inkluzivnog obrazovanja. Nastavnici koji imaju visoke skorove na ovim skalama i subskalama su skloniji da kompetentno, sa više uživanja i spontanosti i uz veću otvorenost za traženje podrške, odgovore na različitost obrazovnih potreba učenika kroz nastavni rad i odnos sa učenicima (Avramidis & Norwich, 2002; Petrović et al., 2016; Woolfson & Brady, 2009). Takođe, nastavnici sa većom samoeфикасноšću postavljaju sebi veće zahteve, ali sebi pripisuju i uspehe, odnosno veruju da mogu poučiti učenika i ulažu napor kako bi povećali školski uspeh učenika sa teškoćama u učenju (Van den Berg, 2002). U isto vreme, nastavnicima je potrebna podrška i brigujuća atmosfera za sopstveno učenje (Swart & Oswald, 2008), potrebni su resursi (ljudski i materijalni), administrativni kapaciteti i adekvatni treninzi (Engelbrecht, 2006, Swart & Pettipher, 2007, prema Swart & Oswald, 2008). Inkluzivne prakse se razvijaju u kolaborativnoj školskoj kulturi koja podržava određene oblike stručnog i organizacionog učenja (Ainscow et al., 2004b, prema Artiles et al., 2006).

U nastavku biće prikazane (sub)skale i njihove psihometrijske karakteristike na celokupnom uzorku u ovom istraživanju. Analiza psihometrijskih karakteristika i rezultati su detaljno prikazani u Rezultatima kvantitativne analize.

3.1.2.1 Subskala kognitivne komponente stava prema inkluzivnom obrazovanju (Avramidis et al., 2000)

Petostepena skala Likertovog tipa koja meri intenzitet i smer stava nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju kroz 12 tvrdnji (npr., „Najbolje bi bilo da se učenici kojima je potrebna dodatna obrazovna podrška školuju u izdvojenim odeljenjima“). Subskala meri kognitivnu komponentu stava, odnosno tiče se znanja i mišljenja ispitanika o filozofiji inkluzije i efektima koje ona može imati na akademsko i socijalno postignuće dece koja su uključena u inkluzivni program. Za svaku stavku nastavnici su izražavali stepen slaganja na skali od 1 do 5, gde 1 označava potpuno neslaganje, a 5 potpuno slaganje. Interna konzistentnost skale je $\alpha=0,89$.

3.1.2.2 Subkala samoefikasnosti nastavnika u kontekstu inkluzivnog obrazovanja (Avramidis et al., 2000)

Petostepena skala Likertovog tipa koja meri intenzitet i smer uverenja o sopstvenim sposobnostima nastavnika kroz 19 stavki (npr., „Sigurna sam da mogu dobro da procenim obrazovne potrebe svojih učenika“). Avramidis i saradnici (2000) izveštavaju o jednofaktorskoj strukturi i visokoj internoj konzistentnosti ($\alpha=0,90$). U ovom istraživanju izdvajaju se dva faktora odnosno dve subskale sa visokom pouzdanošću – jedna koja meri samoefikasnost u pogledu pripreme i sprovođenja IOP-a (10 stavki, $\alpha=0,92$), a druga koja meri samoefikasnost nastavnika u radu sa celim odeljenjem (11 stavki, $\alpha=0,89$).

3.1.2.3 Subkala semantičkog diferencijala za procenu odnosa prema učenicima sa individualnim obrazovnim planom (Avramidis et al., 2000)

Skala semantičkog diferencijala sadrži 7 parova opozitnih prideva i od nastavnika traži da procene kako bi se osećali kada bi narednog dana u njihovo odeljenje došao učenik sa IOP2. Primeri parova prideva su „neprijatno-prijatno“, „loše-dobro“, „pesimistično-optimistično“. Skala ima jednofaktorsku strukturu i visoku internu konzistentnost ($\alpha=0,91$).

3.1.2.4 Skala autonomne motivacije za poučavanje (Roth et al., 2007)

Petostepena skala Likertovog tipa od 16 stavki koja meri četiri vrste motivacije: eksternu, introjektovanu, identifikovanu, instrinzičku. Eksterna motivacija je najmanje autonomna, primeri regulisanja ponašanja ovakvom motivacijom su kazne i nagrade, a ponašanje je prisutno dok ovakva potkrepljenja postoje (npr., „Kada ulažem napor da poboljšam svoj rad na realizaciji inkluzivnog obrazovanja, to činim jer ne želim da direktor ima primedbe na moj rad“). Sledeća na kontinuumu autonomije je introjektovana motivacija – ponašanje je regulisano željom da se izbegne osećanje krivice, sramote i sl., a teži se pozitivnim (samo)evaluacijama (npr., „Kada ulažem napor da poboljšam svoj rad na realizaciji inkluzivnog obrazovanja, to činim jer bih se u suprotnom stideo/la sebe“). Sledi je identifikovana motivacija koja je autonomnija od prethodnog tipa i rezultat je identifikacije sa važnošću ponašanja u pogledu ličnih vrednosti i ciljeva (npr., „Kada pokušavam da pronađem nove nastavne sadržaje i nove načine poučavanja prilagođene učenicima sa različitim obrazovnim potrebama, to činim zato što je za mene važno da održim korak sa inovacijama“). Najautonomnija je intrinzička motivacija i podrazumeva angažovanje u aktivnosti zarad nje same, a karakterišu je entuzijazam, uzbuđenje, spontanost, visoka koncentracija i uživanje (npr., „Kada ulažem napor da poboljšam svoj rad na realizaciji inkluzivnog obrazovanja, to činim jer uživam u pronalaženju jedinstvenih pristupa za različite učenike.“). Na osnovu skale, ispitanik dobija pet skorova – za svaku vrstu motivacije po jedan skor (prosečna vrednost na

ajtemima) i ukupan skor⁸. U ovo istraživanje uključena su četiri skora, za svaku vrstu motivacije po jedan.

Skala autonomne motivacije je prilagođena za potrebe ovog istraživanja tako da stavke govore o četiri vrste motivacije za poučavanje učenika sa IOP-om (individualnim obrazovnim planom), odnosno odeljenja koja pohađaju učenici sa IOP-om. Skala takođe ima četvorofaktorsku strukturu i interna konzistentnost svake subskale je visoka i kreće se između 0,78 i 0,88 (Kronbahova alfa). U dalje analize uključena su četiri skora sa subskala, dok ukupan skor nije.

3.1.2.5 Skala za procenu školske klime – saradnje i participacije (OECD, 2014)

Školska klima se može opisati kao opšta kultura u školi koja podrazumeva deljenje, poštovanje, saradnju i kvalitet odnosa između zaposlenih, kao i između zaposlenih i učenika (OECD, 2014). U pitanju je skala Likertovog tipa koja se sastoji od pet stavki koje od nastavnika traže da procene u kojoj meri škola u kojoj rade pruža prilike za aktivno učešće različitih aktera u procesima donošenja odluka, u kojoj meri se neguje kultura podele odgovornosti i kultura saradnje i uzajamne podrške (npr., „Škola u kojoj radim pruža prilike nastavnicima da aktivno učestvuju u donošenju odluka koje se odnose na rad škole u celini“). Interna konzistentnost skale izražena preko Kronbahove alfe iznosi 0,89.

3.1.2.6 Skala podrške nastavnicima za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja (Kovač Cerović et al., 2016)

U pitanju je skala koju čini 18 stavki. Nastavnicima su u skali ponuđeni izvori podrške, a nastavnik je pozvan da za svaki izvor proceni da li mu je uopšte na raspolaganju i ukoliko jeste, sa kojom učestalošću (nikad, retko, često). Primeri izvora podrške su druge kolege, stručna služba, direktor, Mreža podrške inkluzivnom obrazovanju, seminari, priručnici itd. Skala se sastoji od četiri subskale (četvorofatkorska struktura skale) čije se pouzdanosti kreću od umerene do visoke (Kronbahove α između 0,64 i 0,81).

3.1.3 Procedura

Upitnik je u svim školama administriran od strane stručne službe – nastavnici su upitnike popunjavali u školama u kojima rade (nakon ili tokom časova i odmora ili u dogovorenom terminu). Odštampani upitnici su poslani stručnim službama putem Pošte na adresu škole ili su lično odneti. Upitnik je zadat po principu „papir-olovka“ i bilo je potrebno u proseku oko 35 minuta za njegovo popunjavanje. Popunjeni upitnici su poslani nazad istraživačima na način na koji su i dostavljeni.

Stručna služba je od nastavnika tražila pismenu saglasnost za učešće u istraživanju – formular za saglasnost sa potpisom nastavnika nije bio vezan za upitnik. Popunjavanje upitnika je bilo anonimno. Nastavnici su u upitnik unosili šifre umesto imena i prezimena.

3.1.4 Analiza

Nakon što su prikupljeni, podaci su uneti u SPSS 20 program za obradu kvantitativnih podataka. Svim odgovorima na stavkama odabranih skala su dodeljene numeričke vrednosti od 1 do 4 ili od 1 do 5, u zavisnosti od skale. Ove numeričke vrednosti izražavaju stepen slaganja sa tvrdnjama ili stepen učestalosti sa kojom se neki izvor podrške koristi (Skala podrške nastavnicima). Manji brojevi označavaju niži stepen slaganja odnosno manju učestalost. Za stavke koje su negativno

⁸ Autonomna motivacija = -3*Eksterna - 1*Introjektovana + 1*Identifikovana + 3*Intrinzička

formulisane, vrednosti su invertovane kako bi za svaku stavku ista numerička vrednost nosila isto značenje.

Prvi korak u analizi bila je provera psihometrijskih karakteristika odabranih skala (faktorske strukture i interne konzistentnosti). Za proveru psihometrijskih karakteristika korišćene su eksploratorna faktorska analiza (EFA; Principal Axis Factoring) i konfirmatorna faktorska analiza (CFA; Maximum likelihood). EFA je korišćena u slučajevima kada CFA nije potvrdila faktorsku strukturu koju autori skala utvrđuju. EFA je tada korišćena za generisanje hipoteza o faktorskim strukturama skala, koje su dalje proverene kroz CFA. Različiti autori koriste različite vrednosti indikatora fita kao granične vrednosti kada primenjuju CFA (e.g., Lazarević, 2008; Schreiber et al., 2006; Sivo et al., 2006), a u ovom istraživanju su korišćene vrednosti $RMSEA <.05$, $TLI >.95$, $CFI >.95$, $SRMR <.05$. Nakon toga, pouzdanost skala je utvrđena kroz proveru interne konzistentnosti (Kronbahova α).

Drugi korak podrazumevao je hijerarhijsku klaster analizu (Ward method, a mera udaljenosti ispitanika je bila kvadrirana Euklidova distanca). U klaster analizu ukupno je uključeno 13 faktorskih skorova odnosno 13 skala i subskala čije su psihometrijske karakteristike proverene u prethodnom koraku. Hijerarhijskom klaster analizom izdvojene su grupe nastavnika koji se međusobno razlikuju na konstruktima stavova, samoefikasnosti, semantičkog diferencijala, motivacije i koji različito procenjuju školsku sredinu u kojoj rade i podršku koju imaju za sprovođenje inkluzivnih obrazovnih praksi.

Nakon toga urađena je diskriminaciona analiza i MANOVA, kojima je utvrđeno na kojim bazičnim dimenzijama se nastavnici iz različitih klastera najviše razlikuju. Takođe, određeni su i nastavnici tipični predstavnici klastera koji su dalje pozvani na učešće u intervjuima.

CFA je sprovedena u STATA12 softverskom paketu, dok su sve ostale analize urađene u SPSS20.

3.2 Kvalitativna faza

3.2.1 Učesnici

Učesnici u kvalitativnoj fazi bila su 3 predmetna nastavnika i 19 predmetnih nastavnica (ukupno 22), koji pripadaju različitim klasterima. Odabrani su samo predmetni nastavnici koji imaju više od 10 godina radnog iskustva, odnosno nastavnici koji su imali iskustvo u obrazovanom sistemu i pre uvođenja inkluzivnog obrazovanja.

Među njima nalazi se 16 nastavnika i nastavnica koji predaju predmete iz grupe društvenih nauka (istorija, geografija, strani jezici, građansko vaspitanje) i 6 nastavnika i nastavnica koji predaju predmete iz grupe prirodnih i tehničkih nauka (matematika, fizika, informatika, tehničko obrazovanje).

Takođe, odabrani su nastavnici iz različitih škola (5 škola) zbog raznovrsnosti institucionalnog konteksta u kojima su se prihvatanje i primena inkluzivne obrazovne politike mogle oblikovati na drugačije načine (Levison et al., 2009).

Distribucija intervjuisanih nastavnika po klasterima i školama prikazana je u tabeli ispod.

Tabela 1. Broj intervjuisanih nastavnika po klasterima i školama u kojima su zaposleni

	Škola 1	Škola 2	Škola 3	Škola 4	Škola 5	Ukupno
Klaster 1	1	2	2	0	1	6
Klaster 2	1	4	0	0	0	5
Klaster 3	0	0	0	1	0	1
Klaster 4	1	0	2	0	0	3
Klaster 5	3	0	1	0	0	4
Klaster 6	0	1	2	0	0	3
Ukupno	6	7	7	1	1	22

Svi nastavnici koji su učestvovali u ovoj fazi istraživanja dobrovoljno su pristali na učešće. Ukoliko neko od kontaktiranih nastavnika nije želeo da učestvuje u intervjuima, kontaktirani su drugi nastavnici tipični predstavnici klastera, odnosno nastavnici koji sa verovatnoćom većom od 0,8 pripadaju datom klasteru. Međutim, s obzirom da je targetirani poduzorak nastavnika veoma mali (predmetni nastavnici sa više od 10 godina radnog staža), nije bilo moguće naći svim tipičnim predstavnicima klastera adekvatnu zamenu. Otuda nejednak broj intervjuisanih nastavnika po klasterima i školama.

3.2.2 Rekonstruktivni intervju

Rekonstruktivni intervju je jedan od najpogodnijih načina za izučavanje procesa tranzicije (Zittoun, 2009). Podrazumeva razgovor sa osobom o promenama koje su se dešavale u nekom vremenskom periodu u prošlosti. To dalje podrazumeva da će opis procesa biti zapravo rekonstrukcija i interpretacija – pogled na prošli proces iz sadašnje pozicije.

Rekonstruktivni intervju je odabran kao metod za prikupljanje podataka u ovom istraživanju s obzirom da uvažava nekoliko pretpostavki na kojima počiva teorijski okvir ovog istraživanja. Prva pretpostavka se odnosi na to da se u socijalnoj interakciji pregovaraju značenja (Bruner, 1990), kao i da se to pregovaranje dešava kroz proces semiotičke medijacije (Vygotski, 1962). Dalje, uvažava pretpostavku da su procesi koji se odvijaju na različitim nivoima povezani. Na primer ontogenetski procesi (individualni razvoj osobe) su povezani sa promenama koje nastaju u socijalnoj interakciji (mikrogenetički procesi) i sa promenama na nivou grupe ili društva (sociogenetički procesi) (Lloyd & Duveen, 1990). Na kraju, uvažava i pretpostavku o temporalnosti promena, jer podaci koji se prikupljaju pored opisa promena uključuju i opise „stabilnih“ perioda i opise doživljenog kontinuiteta kroz sve ove procese (Zittoun, 2009).

Ovakav pristup izučavanju procesa sa sobom nosi određene prednosti i mane. Kao prednost izdvaja se to što osoba može sa distance da evaluiira svoje procese i da posvedoči o tome šta je za nju predstavljalo prekid i na koji način je prošla kroz tranziciju, kako bi se prekid razrešio i neizvesnost umanjila. Dakle, prednost je to što rekonstruktivni intervju daje uvid u celokupan proces i brojne medijatore. Sa druge strane, s obzirom na to da se u ovakvom intervjuu radi o rekonstrukciji završenog procesa tranzicije koji ima za cilj postizanje ravnoteže i smanjenje neizvesnosti, rekonstruktivni intervju nudi bogatiji uvid u resurse i oslonce za smanjenje neizvesnosti nego u sam rad neizvesnosti (Valsiner, 2008, prema Zittoun, 2009).

Pokušaj ovog istraživanja da se ovakav nedostatak rekonstruktivnog intervjuja prevaziđe predstavlja uključivanje teme aktuelne promene u intervju. Naime, nastavnici su pitani da li

procenjuju da se i u ovom trenutku nalaze u nekoj vrsti promene, da li trenutno doživljavaju neizvesnost ili su je skoro doživeli u sferi profesionalnog iskustva. Ukoliko jesu, pitani su da uporede to iskustvo sa iskustvom susreta sa inkluzivnim obrazovanjem.

Rekonstruktivni intervju kako je osmišljen za ovo istraživanje može se opisati kao kombinacija narativnog (Jovchelovitch & Bauer, 2000) i epizodičkog (Flick, 2000) intervju.

Narativni intervju podrazumeva postavljanje jednog generativnog narativnog pitanja i prepuštanje „kormila“ ispitaniku. U ovom istraživanju traženo je od nastavnika da produkuje ličnu priču, odnosno da opiše svoju profesionalnu putanju - „Molim vas opišite svoju profesionalnu putanju od kada smatrate da je ona počela pa do danas“. Nakon toga istraživač postavlja dodatna pitanja, vraća ispitanika na aspekte koje nije obradio do detalja.

Prednost narativnog intervju jeste što istraživaču ne predaje svu kontrolu u usmeravanju i oblikovanju toka intervju, već velikim delom glavni „donosilac odluka“ postaje osoba koja je intervjuisana (Murray, 2003). Naracija rekonstruiše akciju i kontekst – otkriva mesto, vreme, motivaciju i ispitanikov sistem orijentacije, a pored toga što smešta likove u vremenu i prostoru, povezuje prošle sa sadašnjim događajima i prikazuje transformacije likova kroz vreme pa je pogodan za prikazivanje identiteta (sopstvenih i tuđih) i agensnosti (Bamberg & Andrews, 2004; Jovchelovitch & Bauer, 2000; McAdams, 2001; McLean et al., 2020).

Naracija o profesionalnoj putanji omogućila je razumevanje nekoliko važnih tema: refleksivnost i autonomija da se utiče na okolnosti i druge, orijentacija ka ciljevima u sferi profesionalnog iskustva, pitanja interpersonalnih odnosa i pripadnosti različitim zajednicama, emocije vezane za narativ u celini ili delove narativa, važni događaji na profesionalnoj putanji i uspostavljanje veza između događaja (i između događaja iz prošlosti i sebe u sadašnjosti), profesionalne prakse u različitim vremenskim tačkama, kao i karakteristike sociokulturnog i institucionalnog konteksta u koji su smeštene profesionalne putanje nastavnika.

Epizodički intervju traga za detaljnim narativom koji organizuje iskustva specifične „epizode“, važnog događaja ili teme. Prema Flicku (Flick, 2000) epizodički intervju je osetljiv i na kontekst konkretne situacije u kojoj se male promene odigravaju i na širi kontekst u kome su ove male promene smeštene. Samim tim ova vrsta intervju omogućava pristup i epizodičkom znanju (znanje vezano za konkretne okolnosti, vreme, mesto, ljude događaje, situacije) i semantičkom znanju (apstraktno i generalizovano) o određenoj temi, koja su međusobno komplementarna. Kroz epizodički intervju osoba je pozvana da se priseti konkretnih događaja koji su važni sa aspekta istraživačkih ciljeva i pitanja, a koji su istovremeno značajni za samu osobu, odnosno osoba ih smatra relevantnim za datu temu.

Kroz dodatna pitanja o pojedinim epizodama naracije o profesionalnoj putanji, bliže su istražene veze između gorepomenutih tema, a pre svega u cilju razumevanja procesa medijacije.

Rekonstruktivni intervju sproveden je na osnovu vodiča (prilog 2) koji se može podeliti u tri celine. Prva celina se odnosi na mapiranje profesionalne putanje nastavnika čiji je cilj mapiranje prekida koji dolaze iz profesionalne sfere života i razumevanje mesta inkluzivnog obrazovanja u toj putanji. U drugoj celini intervju cilja na detaljnije istraživanje iskustva inkluzivnog obrazovanja, produblivanjem razumevanja prekida koje nastavnici vezuju za inkluzivno obrazovanje, procesa promene koji su se odvijali nakon toga i trenutne pozicije do koje su ti procesi doveli. Treća celina je služila razumevanju kulturnih elemenata koji su mogli posredovati ova iskustva, odnosno pitanja su bila usmerena na to kako se škola menjala kroz vreme i koji su to faktori koji su mogli doći od škole, a uticali su na procese promene kod nastavnika.

Istraživačica takođe ima višegodišnje iskustvo saradnje sa školama iz koje su sagovornici odabrani, kroz različite projekte koje implementira Centar za obrazovne politike, u kojem je zaposlena. Poznavanje ovih škola je takođe uključeno u interpretaciju rezultata.

3.2.3 Procedura

Nakon analize podataka dobijenih upitnikom, selektovani su nastavnici za učešće u intervjuima (tipični predstavnici klastera). Kako bi intervjui bili sprovedeni bez znanja istraživačice o tome koje su rezultate nastavnici ostvarili na upitniku, stručne službe svake škole su kod sebe zadržale listu na kojoj su pored nastavničkih šifri upisana njihova imena i prezimena. Nakon obrade podataka na upitnicima, istraživač je stručnoj službi škole poslao šifre odabranih nastavnika, a stručna služba je dalje kontaktirala nastavnike i organizovala intervju. Stručne saradnice su prema spiskovima identifikovale nastavnike i nastavnice i obavestile ih o intervjuima. U slučajevima kada je intervjuisano više nastavnika iz jedne škole, istraživačica i stručna saradnica su dogovorile datume kada će intervjui biti sprovedeni, a zatim je stručna saradnica u dogovoru sa nastavnicima napravila raspored intervjuja. Ovi intervjui su sprovedeni u školama u kojima rade nastavnici u posebnoj prostoriji koja je stavljena istraživačici na raspolaganje. Takođe, u nekim slučajevima stručne saradnice su podelile kontakt istraživačice sa nastavnicima i vreme i mesto intervjuja su dogovoreni u ličnoj komunikaciji istraživačice i nastavnika/ca. U oba slučaja, stručna saradnica je od nastavnika tražila saglasnost za učešće u istraživanju.

Na početku intervjuja, nastavnicima je predstavljen cilj istraživanja i tražena je saglasnost za snimanje razgovora.

Takođe, urađeni su i intervjui sa stručnim saradnicima tri škole. Pre školskih intervjuja, urađen je i jedan intervju sa donosiocem odluka. Intervjui sa nastavnicima su predmet analize, a ostali intervjui su poslužili razumevanju konteksta u kome je doneta inkluzivna obrazovna politika, u kome je započeta implementacija inkluzivnog obrazovanja, kao i školskog konteksta u kom nastavnici sprovode (inkluzivne) prakse. Intervjui koji nisu uključili nastavnike nisu transkribovani i nisu predmet analize koja će biti prikazana u ovoj disertaciji.

3.2.4 Analiza

S obzirom na ciljeve istraživanja i istraživačka pitanja, doneta je odluka da se urade tri komplementarne analize transkripata intervjuja. Najpre, analiza je započeta *analizom pojedinačnih slučajeva* – 22 transkripta su analizirana zasebno u cilju razumevanja lične kulture svakog nastavnika i njihovih profesionalnih putanja. *Sociokulturna komparativna tematska analiza* je bila sledeća. Ona uzima u obzir celokupan korpus prikupljenih podataka kroz 22 intervjuja i oslanja se na doslednosti i varijacije u podacima dobijenih u intervjuima sa predmetnim nastavnicima. Analiza pojedinačnih slučajeva i tematska analiza su međusobno prožete i jedna drugu pohranjuju. *Analiza inspirisana istorijskom analizom diskursa* je odabrana s obzirom da u opisima iskustva inkluzivnog obrazovanja čini vidljivim ne samo različita značenja, već i tragove sistemskih i institucionalnih praksi koje posreduju nastavničke procese stvaranja značenja.

Za procesuiranje i organizaciju materijala korišćen je softver za analizu kvalitativnih podataka (MAXQDA 2018). U transkriptima nije korišćena potpuna notacija koja označava paralingvističke aspekte govora, ali sam težila da upotrebom interpunkcijskih znakova što više očuvam ritam razgovora. Tokom analize podataka, više puta sam se vraćala kroz transkripte, kao i na zvučne zapise intervjuja. Najpre sam se potrudila da razumem celinu svake priče, kako bih pojedinačne aspekte iskustva razumela u kontekstu celokupnog narativa. U iščitavanju transkripata počela sam da primećujem obrasce koji su se ponavljali u različitim slučajevima i polako je razumevanje

pojedinačnih profesionalnih putanja počelo da se sklapa i u razumevanje onoga šta različiti nastavnici dele – socijalni, istorijski, kulturni, institucionalni, sistemski kontekst.

3.2.4.1 Tematska analiza

Uopšteno govoreći tematska analiza je metod identifikovanja, analiziranja i izveštavanja o obrascima (temama) koje se ponavljaju u podacima (Braun & Clarke, 2006). Zahvaljujući njenoj fleksibilnosti (prilagodljivosti različitim epistemološkim, teorijskim i metodološkim okvirima) ona može omogućiti bavljenje najrazličitijim aspektima predmeta istraživanja. U ovom istraživanju, analiza je usmeravana sociokulturnim teorijskim okvirom, odnosno elementima teorijskih modela i drugim teorijskim pretpostavkama i težila je komparaciji među slučajevima, kako bi se izdiferenciralo razumevanje i idiografskih aspekata iskustva i razumevanje iskustva koje svi nastavnici dele.

Doneto je nekoliko odluka pre nego što su podaci prikupljeni i pre nego što se pristupilo analizi (Braun & Clarke, 2006):

- *Induktivna ili teorijska tematska analiza?* U ovom istraživanju pre svega je primenjena deduktivna s obzirom da se oslanja na teorijske modele za čijim elementima i vezama se traga u podacima. Induktivni pristup je primenjen kada je pojedine teorijske teme bilo potrebno dodatno raščlaniti tj. kada su pod teme kreirane na osnovu uvida u podatke.
- *Šta se u istraživanju smatra temom?* Temom se smatraju koncepti koje nude teorijski modeli i teorijski okvir ovog istraživanja, kao i teme koje istraživač identifikuje induktivno. To su teme oko kojih se organizuju opisi socijalnog konteksta (induktivne teme) i koncepti koje nude teorijski modeli (neizvesnost, prekidi, zajednica, pravila, podela posla, alati, autonomija, refleksivnost, ideologije). Teorijski koncepti su dodatno razloženi induktivnom analizom. Svaka teorijom postavljena tema, razrađene je kroz pod teme koje su identifikovane u transkriptima, a koje se odnose na iskustva kakvim ih opisuju nastavnici. Sve teme i pod teme su u poglavlju o rezultatima prikazane kroz podnaslove ili podebljanim fontom u tekstu ispod podnaslova. Pored toga šta nastavnici govore, važan oslonac za identifikovanje tema su bile i emocije sa kojima nastavnici govore o svojim profesionalnim iskustvima, s obzirom da su one važan indikator prekretnica i važnih tačaka na profesionalnim putanjama (Kelchtermans, 2005; Little, 1996; McLean et al., 2020).
- *Da li se tematski opisuje čitavo polje prikupljenih podataka ili se detaljno opisuju pojedini slučajevi?* U ovoj analizi dominantno će biti opisivanje velikog korpusa prikupljenih podataka, ali će ilustrativni slučajevi poslužiti sistematskom prikazu tranzicionih procesa pojedinih nastavnika koji su se odvijali kroz vreme.
- *Semantičke (eksplicitne) ili interpretativne (latentne) teme?* S obzirom da su procesi promene predmet istraživanja i to na osnovu teorijskih modela koji govore o procesima koji su podležni semantičkom sadržaju podataka, tematska analiza je težila interpretaciji.
- *Koje je epistemološko polazište (paradigma) istraživanja?* Tematska analiza u ovom istraživanju se oslanja na sociokulturnu psihologiju. Zato će težiti da opiše procese promene i kontekst tih promena.

Postupak je podrazumevao sledeće korake:

1. Iščitavanje transkripata kako bi se istraživač što bolje upoznao sa materijalom – u ovom koraku težila sam da razumem svaku pojedinačnu priču i sistem orijentacije nastavnika u sferi profesionalnog iskustva, kao i da prepoznam sve teme koje su teorijski određene, kako se one manifestuju u tekstu i kakvo iskustvo nastavnici organizuju oko ovih tema.

2. Tokom iščitavanja urađeno je inicijalno kodiranje. Kodirani su segmenti teksta u kojima je reč o teorijski postavljenim temama. Kodovi su nosili nazive elemenata modela.
3. Kodiranje koje je bilo detaljnije podrazumevalo je uvođenje subkodova u okviru svakog koda i proveru unutrašnje doslednosti tema. Induktivni pristup primenjen je tek u ovom koraku.
4. Opisivanje tema i njihovih međusobnih veza u skladu sa istraživačkim pitanjima.

3.2.4.2 Studije slučaja

Analizi pojedinačnih narativa odnosno profesionalnih putanja pristupila sam kroz interpretativnu analizu slučaja (Zittoun, 2006), koja je težila da, u sklopu celokupnog narativa (teksta), razume ključne događaje koje nastavnik povezuje, ličnu kulturu svakog nastavnika (sistem orijentacije) i da li se i kako ona menjala. Zatim, širi sociokulturni kontekst u kojem nastaju ove putanje, mesto inkluzivnog obrazovanja na putanji nastavnika. Takođe, načine na koje inkluzivno obrazovanje donosi neizvesnost i razloge za to, načine na koje nastavnici prevazilaze neizvesnost i šta im u tome pomaže. U cilju što bogatijeg prikaza procesa tranzicije odnosno razumevanje dinamike transformacije semiotičke prizme, za prikaz je odabrano šest ilustrativnih slučajeva – odabrani su nastavnici koji u trenutku istraživanja pripadaju različitim klasterima i koji su na različite načine razrešili neizvesnost u kontekstu inkluzivnog obrazovanja. Ilustrativni slučajevi omogućavaju uvid u kompleksnost procesa tranzicije na konkretnom primeru (Wagoner, 2009). Takođe, njihovo kombinovanje sa analizom materijala na nivou celog uzorka istovremeno omogućava razumevanje varijacija izučavanog procesa kod različitih osoba u različitim situacijama i nudi interpretativni okvir za druge slučajeve.

3.2.4.3 Analiza inspirisana istorijskom analizom diskursa

Istraživači obrazovnih politika preporučuju izučavanje diskurzivnih procesa (Braun et al., 2010). U ovom istraživanju opredelila sam se za analizu diskursa s obzirom da je važno u psihološkim fenomenima koji se proučavaju naći tragove i karakteristike makro-kulturnih faktora (Ratner, 2006), odnosno važno je razumeti kako makrokulturni faktori posreduju pregovaranje značenja i druge psihološke procese nastavnika.

Za različite istraživače u oblasti obrazovanja diskurs i analiza diskursa nose različita značenja. Istraživački fokusi se kreću od mikro nivoa analize (npr. retoričke strategije u situaciji socijalne interakcije) do makro nivoa (npr. socijalne strukture i odnosi moći u obrazovnim sistemima u različitim zemljama). S obzirom na to, analiza diskursa se može smatrati eklektičnim teorijskim i metodološkim pristupom sistematskom izučavanju diskursa, upotrebe jezika, konteksta i kontekstualizacije, pitanja moći, a sve češće i pitanja prostornosti, virtuelnosti i ekologija koje oblikuju obrazovanje. Upravo zbog svoje raznovrsnosti, analitičari diskursa u obrazovanju kontinuirano doprinose unapređivanju razumevanja procesa učenja i poučavanja, kao i istorijskih, društvenih i političkih faktora koji utiču na ove procese (Warriner & Anderson, 2017).

Doprinosi analitičara diskursa u obrazovanju koji se bave inkluzivnošću, različitnošću, interkulturalnošću, su mnogobrojni. Neki od njih polazeći od mikroetnografskog pristupa, nude razumevanje kako različita uverenja o interakciji u učionici oblikuju prilike za učenje i obrazovne ishode (Rex & Schiller, 2009, prema Warriner & Anderson, 2017). Analitičari koji polaze od konceptualizacije diskursa kao socijalne interkacije, daju doprinos unapređivanju stručnog usavršavanja nastavnika za sprovođenje inkluzivnih praksi kroz upotrebu interpretativnog diskursa kao metoda akcionog istraživanja inkluzivnih praksi (O'Hanlon, 2003). Zatim, doprinose razumevanju diskursa kao medijatora između institucionalnih ideologija i ličnih identiteta (npr. Wortham & Rymes, 2003, prema Warriner & Anderson, 2017). Takođe, doprinose razumevanju

toga koje vrednosne pozicije o kulturnoj raznovrsnosti različiti diskursi nude nastavnicima i učenicima (npr. Clandinin & Connelly, 1998). Zauzimajući kritički pristup, analitičari diskursa nude razumevanje toga kako strukturalni odnosi moći kroz diskurzivne prakse konstruišu različite fenomene poput sposobnosti učenika ili inkluzivnog obrazovanja (Liasidou, 2008; Graham & Slee, 2008; Slee, 2014). Razmatraju kulturno-istorijsku dimenziju inkluzivnog obrazovanja i potrebu za transformativnom agendom za inkluzivno obrazovanje (Artiles & Kozleski, 2007). Zatim, pokazuju kako politike inkluzivnosti sa različitih nivoa (međunarodnog, nacionalnog i subnacionalnog) pružaju isuviše različite pristupe pitanjima inkluzivnog obrazovanja (diskursi različitosti, raznovrsnosti, deficita) čemu pripisuju prodiranje neoliberalnog koncepta obrazovanja i neuspeh inkluzivnog obrazovanja u različitim kontekstima (Hardy & Woodcock, 2015). Pored toga, pomoću istorijske analize diskursa, istraživači pokazuju kako su nastavnici oblikovani i kako oni oblikuju diskurs u kom učestvuju, u određenom socijalnom i kulturnom kontekstu. Na primer pokazuju kako nastavnici opisuju inkluzivno obrazovanje kao dodatni teret, a ne kao deo svoje uloge i svog seta veština što objašnjavaju brojnim kontradiktornostima u diskursu odnosno sudaru ideologija koje se manifestuju u diskursu (Gunnþórsdóttir & Jóhannesson, 2014; Vlachou, 2004).

Pored različitih nivoa analitičkog fokusa, odnosno različitih konceptualizacija diskursa i konteksta, analitičari diskursa koriste i različite materijale i tekstove za analizu - transkripte konverzacije između učenika i nastavnika na času (npr. Rex & Schiller, 2009, prema Warriner & Anderson, 2017), obrazovno politička dokumenta (npr. Hardy & Woodcock, 2015), transkripte intervjuja (npr. Gunnþórsdóttir & Jóhannesson, 2014; Talja, 1999), itd.

S obzirom na konceptualizaciju obrazovne politike od koje ovo istraživanje polazi, pristup analizi diskursa nastavnika o inkluzivnom obrazovanju mora da uvaži nekoliko stvari: značenja i prakse su propisana ili ponuđena u širem istorijskom, socijalnom, kulturnom kontekstu (obrazovno-političkim dokumentima, sistemskim obukama, na lokalnu u školi, sada i kroz vreme), institucionalne i socijalne prakse podržavaju ova i druga značenja (različita institucionalna pravila i procedure, podela posla, alati), nastavnici interpretiraju značenja koja nude politike u konkretnom institucionalnom i kontekstu ličnih sistema orijentacije, sada i kroz vreme (agensnost nastavnika i lični sistem orijentacije).

Pristup analizi diskursa koji uvažava pomenute pretpostavke i nudi priliku da se diskurs sagleda kao eksternalizacija internalizovanih praksi i koncepata, ali i kao resurs koji posreduje pregovaranje značenja jeste istorijska analiza diskursa (Jóhannesson, 2010). Istorijski analitičari diskursa (Gunnþórsdóttir & Jóhannesson, 2014) referišu na diskurs kao na proces i navode da učesnici u diskursu produkuju i reprodukuju diskurs, svesno i nesvesno, kroz prakse i govorenje. Diskursi su organizovani oko diskurzivnih tema koje se pojavljuju u obrascima (paternima) koji se oblikuju i preoblikuju u sadašnjim i prošlim socijalnim i političkim kontekstima. Ovi obrasci u kojima se diskurzivne teme javljaju, za učesnike diskursa oni su sredstva kojima se služe kada biraju šta je ispravno reći na određenom mestu u određeno vreme, ali pojedinci takođe preispituju granice onoga što je legitimno reći ili uraditi u određenom kontekstu. Istorijski analitičari diskursa uvažavaju pretpostavku da su pojedinci aktivni u upotrebi diskurzivnih tema kao socijalnih strategija, ali uvažavaju i ulogu socijalnih praksi i institucionalnih struktura u diskursu. Koristeći se istorijskom analizom diskursa, ne teži se razumevanju perspektive pojedinca o određenoj temi, već sticanju uvida u to kako pojedinci oblikuju diskurs i kako su oblikovani diskursom u kom učestvuju u određenom socijalnom i kulturnom kontekstu.

Postupak analize je podeljen u 6 koraka (Jóhannesson, 2010):

1. Odabir pitanja odnosno događaja oko kojih se organizuju diskursi za kojima se traga. U ovom istraživanju to je inkluzivno obrazovanje.
2. Odabir materijala za analizu – transkripti rekonstruktivnih polustrukturisanih intervjua sa 22 predmetna nastavnika sa preko 10 godina radnog staža predstavljaju materijal koji je analiziran.
3. Identifikovanje diskurzivnih tema – identifikovanje tvrdnji, iskaza, opisa, oko kojih se organizuje govorenje o inkluzivnom obrazovanju, a koje se ponavljaju u konstelacijama kroz različite intervjue.
4. Identifikovanje tenzija – identifikovanje obrazaca u kojima se različite teme pojavljuju, obrazaca argumentacije i legitimisanja pozicija u odnosu na inkluzivno obrazovanje.
5. Identifikovanje različitih ideoloških tradicija i institucionalnih praksi, na čijim raskrsnicama se diskurzivne teme susreću i koje podržavaju, stvaraju, reprodukuju ove raskrsnice.
6. Identifikovanje dominantnih diskursa o inkluzivnom obrazovanju.
7. Pisanje izveštaja odnosno prikazivanje i diskusija rezultata – s obzirom da metodološki ovo istraživanje nije planirano i sprovedeno u okviru diskurzivnog pristupa predmetu istraživanja, rezultati koje ovaj korak bude iznedrio biće diskutovani uzimajući u obzir ova ograničenja.

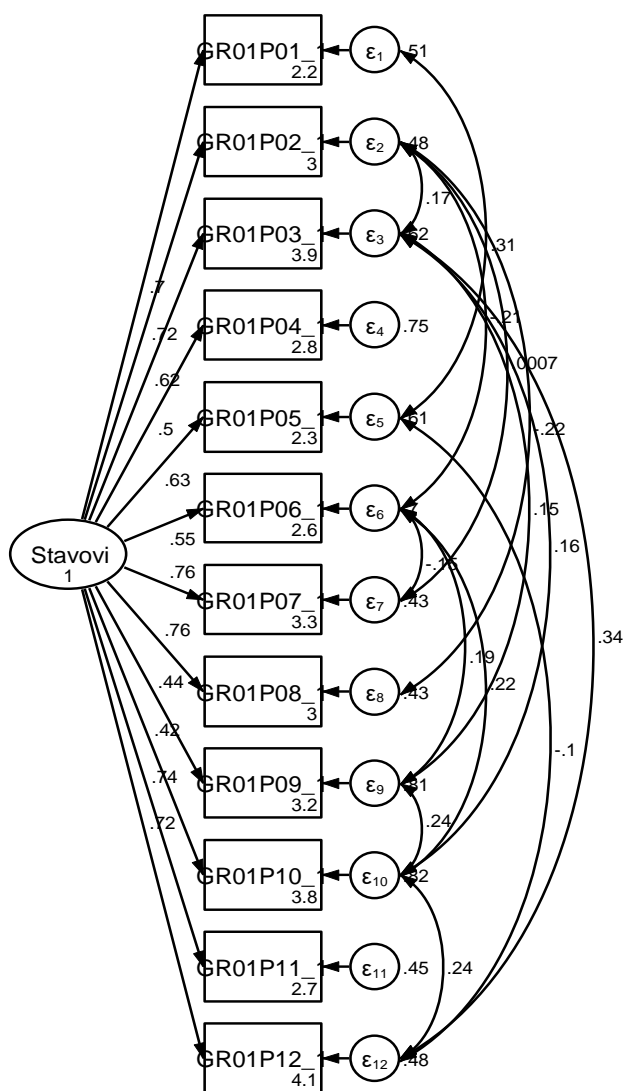
4. REZULTATI KVANTITATIVNE FAZE ISTRAŽIVANJA

4.1 Psihometrijske karakteristike skala

4.1.1 Skala stavova prema inkluzivnom obrazovanju (Avramidis et al., 2000)

Kako Avramidis i saradnici (2000) izveštavaju, skala ima jednofaktorsku strukturu, a interna konzistentnost skale je $\alpha=0,80$.

U ovom istraživanju CFA (Maximum likelihood) potvrđuje jednofaktorsku strukturu ($\chi^2(df)=101.79(39)$, $p=0.000$; $RMSEA=0,046$, $TLI=0,984$, $CFI=0,972$, $SRMR=0,028$). Testiran je model sa jednom latentnom varijablom, 12 indikatora i 15 korelacija grešaka (slika 5). Korelacije grešaka su uvedene s obzirom da su stavke veoma slično formulisane (iste sintagme ili invertovane formulacije) ili su podložne davanju socijalno poželjnih odgovora (Brown, 2006). Interna konzistentnost skale na ovom uzorku je $\alpha=0,89$.



Slika 5. Model Stavovi prema inkluzivnom obrazovanju (na slici su prikazani standardizovani parametri)

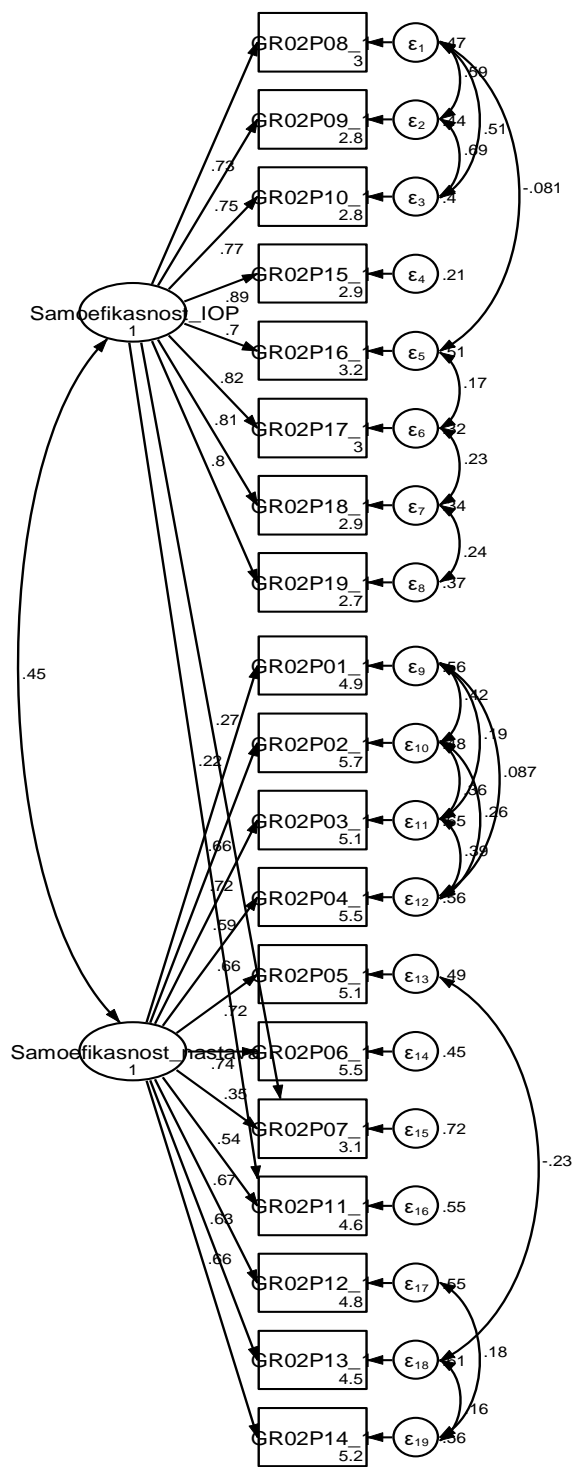
4.1.2 Skala samoefikasnosti nastavnika u kontekstu inkluzivnog obrazovanja (Avramidis et al., 2000)

CFA u ovom uzorku nije potvrdila jednofaktorsku strukturu skale. EFA (Principal Axis Factoring, Promax Rotation) je izdvojila dva faktora (tabela 2) koja objašnjavaju ukupno 54,8% varijanse. Prvi faktor obuhvata stavke koje se odnose na pripremu i primenu IOP-a i objašnjava 40,2% varijanse, dok je drugi faktor zasićen stavkama koje govore o radu sa celim odeljenjem i objašnjava 14,6% varijanse. Ove dve subskale broje, redom, 10 i 11 stavki i imaju visoku internu kohezivnost ($\alpha=0,92$ i $\alpha=0,89$).

Tabela 2. Matrica zasićenja posle rotacije

	Faktor	
	1	2
Sigurna sam da umem da pripremim IOP.	,796	,033
Osećam se sigurno u sprovođenju/primeni isplaniranih mera podrške u IOPu.	,843	-,011
Osećam se sigurno pri praćenju i evaluaciji IOP-a.	,869	-,020
Osećam se sigurno u saradnji sa kolegama/inicama kada planiramo i sprovodimo nastavu u odeljenjima sa učenicima koji imaju IOP.	,886	-,042
Osećam se sigurno kada treba da saradujem sa pedagoškim ili personalnim asistentom.	,580	,146
Osećam se sigurno u saradnji sa školskim timom za inkluzivno obrazovanje.	,800	-,015
Sigurna sam kada koristim informacije o učenicima koje dobijam od različitih stručnjaka (npr. stručnog saradnika, defektologa, lekara) za planiranje, sprovođenje i evaluaciju IOP-a.	,825	-,044
Osećam se sigurno kada saradujem sa roditeljima učenika sa IOP-om.	,820	-,023
Sigurna sam da mogu dobro da procenim obrazovne potrebe svojih učenika.	-,019	,733
Sigurna sam kada rukovodim nastavom na časovima uvežbavanja.	-,102	,867
Sa sigurnošću postavljam kraće zadatke celom odeljenju u cilju uvežbavanja.	-,113	,748
Sa sigurnošću postavljam kraće zadatke manjoj grupi učenika u cilju uvežbavanja.	-,036	,752
Sigurna sam da umem dobro da organizujem grupni rad.	,002	,694
Osećam se samouvereno kada jačam veštine učenika kako da upravljaju sopstvenim razmišljanjem .	-,009	,744
Osećam se sigurno u planiranju i realizaciji projektne nastave.	,272	,359
Sigurna sam da mogu da pružim podršku učenicima u individualnom učenju.	,240	,523
Osećam se sigurno kada treba da regulišem ponašanje učenika u odeljenju.	,084	,658
Sigurna sam da mogu da pružim podršku za (jezičko i/ili matematičko) opismenjavanje učenika.	,023	,620
Sigurna sam da mogu da pružim podršku socijalnom razvoju učenika.	,087	,674

CFA (Maximum likelihood) je potvrdila dvofaktorsku strukturu ($\chi^2(df)= 406,236$, $p=0,000$; $RMSEA=0,051$, $TLI=0,963$, $CFI=0,971$, $SRMR=0,041$). Testiran je model sa dve latentne varijable, od kojih jedna ima 10 indikatora, a druga 11 (slika 6). Model sadrži i 15 korelacija grešaka i pretpostavlja korelaciju među faktorima (latentnim varijablama, $r=0,45$). Korelacije grešaka su uvedene s obzirom da su stavke veoma slično formulisane (iste sintagme ili invertovane formulacije) ili su podložne davanju socijalno poželjnih odgovora (Brown, 2006).

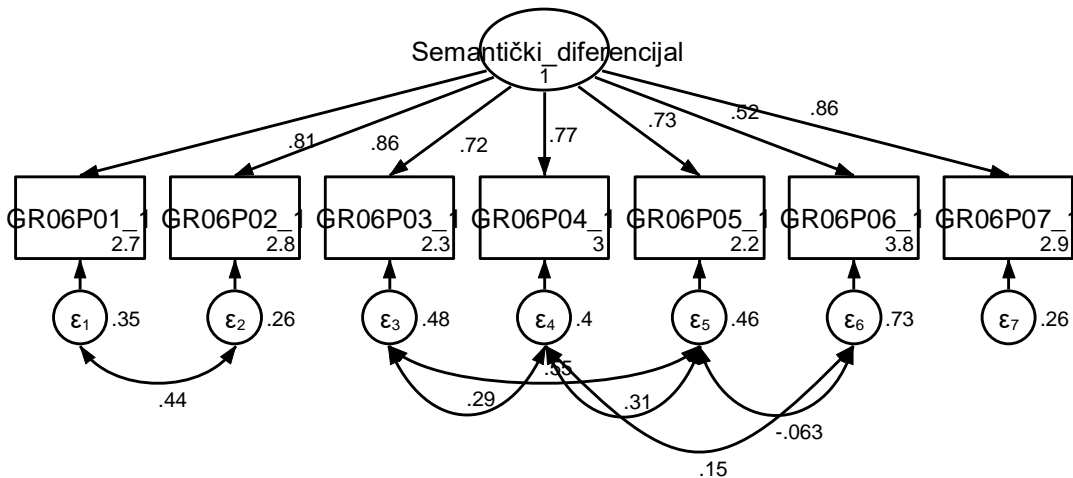


Slika 6. Model Samoeфикаsnos u kontekstu inkluzivnog obrazovanja (na slici su prikazani standardizovani parametri)

4.1.3 Skala semantičkog diferencijala za procenu odnosa prema učenicima sa individualnim obrazovnim planom (Avramidis et al., 2000)

Avramidis i saradnici (2000) izveštavaju o jednofaktorskoj strukturi i visokoj internoj konzistentnosti ($\alpha=0,85$). Na uzorku nastavnika u ovom istraživanju konfirmatornom faktorskom analizom (Maximum likelihood) je potvrđena jednofaktorska struktura ($\chi^2(df)= 21.567(8)$,

$p=0.000$; RMSEA=0.049, TLI=0.990, CFI=0.996, SRMR= 0.014). Testiran je model sa jednom latentnom varijablom, 7 indikatora i 6 korelacija grešaka (slika 7). A interna konzistentnost izražena preko Kronbahove alfe je 0,91. Korelacije grešaka su uvedene s obzirom da su stavke veoma slično formulisane (iste sintagme ili invertovane formulacije) ili su podložne davanju socijalno poželjnih odgovora (Brown, 2006).



Slika 7. Model Semantički diferencijal – odnos prema učenicima sa individualnim obrazovnim planom (na slici su prikazani standardizovani parametri)

4.1.4 Skala autonomne motivacije za poučavanje (Roth et al., 2007)

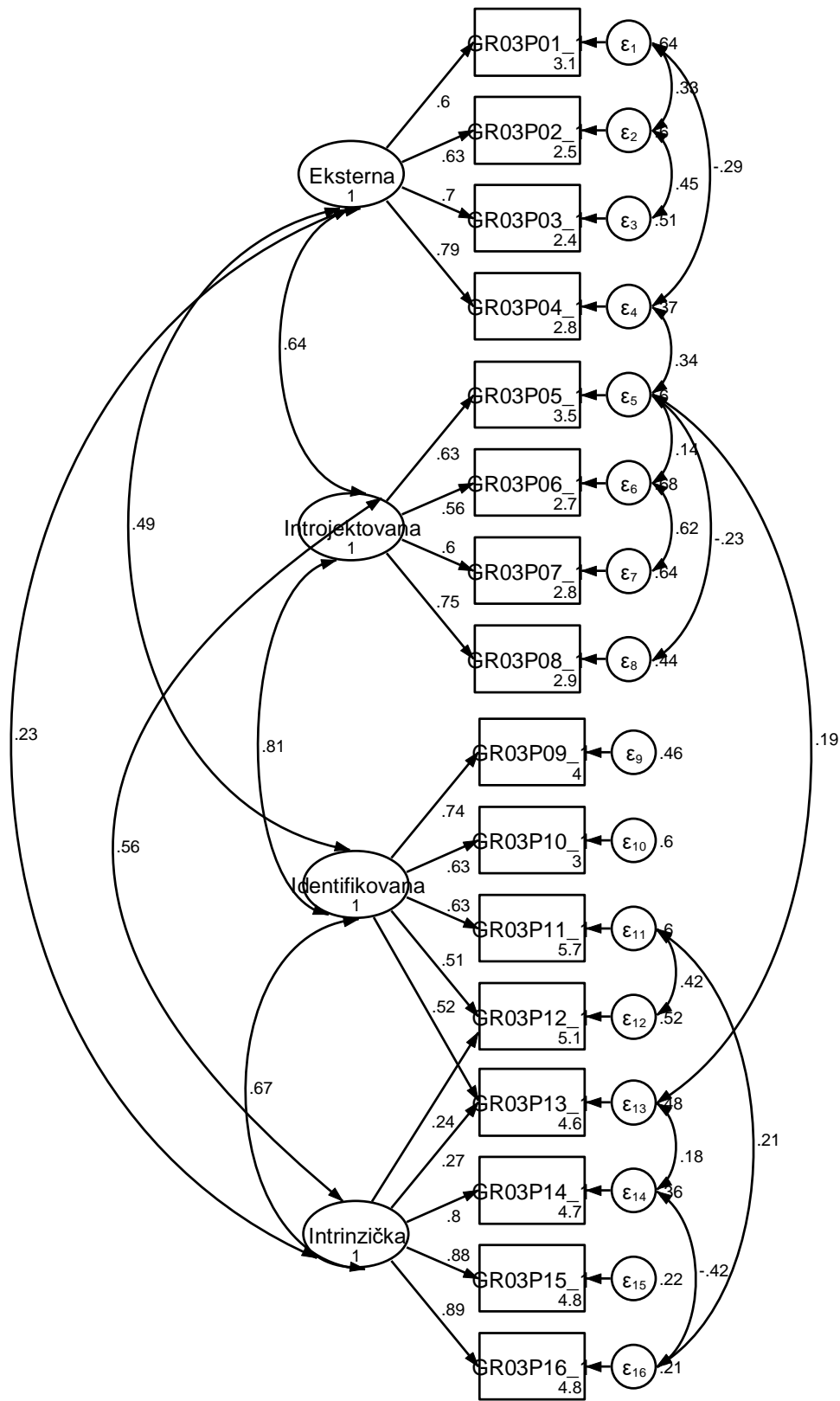
Rot i saradnici (2007) izveštavaju o četvorofaktorskoj strukturi i zadovoljavajućoj internoj konzistentnosti 4 subskale. Vrednosti Kronbahove alfe se kreću između 0,68 i 0,76.

Konfirmatorna faktorska analiza (Maximum likelihood) potvrđuje četvorofaktorsku strukturu skale u ovom uzorku ($\chi^2(df)= 246.375(84)$, $p=0.000$; RMSEA=0.050, TLI=0.974, CFI=0.963, SRMR=0.043). Testiran je model sa 4 latentne varijable (eksterna, introjektovana, identifikovana i intrinzička motivacija), koje međusobno koreliraju, a svaka od njih je merena sa po 4 ili 5 ajtema (slika 8). Korelacije grešaka su uvedene s obzirom da su stavke veoma slično formulisane (iste sintagme ili invertovane formulacije) ili su podložne davanju socijalno poželjnih odgovora (Brown, 2006).

Broj ajtema za svaku subskalu i Kronbahove alfe date su u tabeli 3.

Tabela 3. Broj ajtema i interna konzistentnost za subskale autonomne motivacije

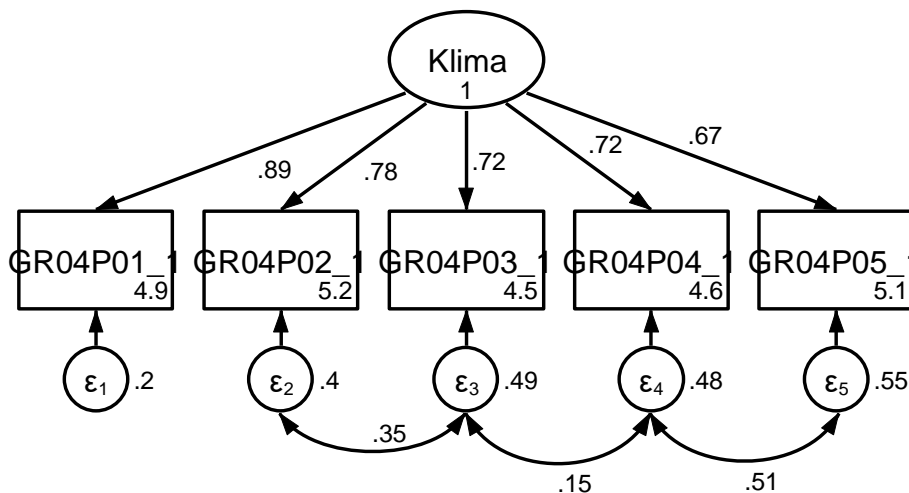
	Eksterna	Introjektovana	Identifikovana	Intrinzička
Broj ajtema	4	4	5	5
Kronbahova α	0,81	0,78	0,81	0,88



Slika 8. Model Autonomna motivacija za poučavanje u kontekstu inkluzivnog obrazovanja (na slici su prikazani standardizovani parametri)

4.1.5 Skala za procenu školske klime – saradnje i participacije (OECD, 2014)

Skala je korišćena u TALIS 2013 istraživanju i Kronbahova α na uzorku za Srbiju je iznosila 0,80. U ovom istraživanju CFA (Maximum likelihood) je potvrdila jednofaktorsku strukturu ($\chi^2(df)=4,961(2)$, $p=0,084$; $RMSEA=0,044$, $TLI=0,994$, $CFI=0,999$, $SRMR=0,008$) i Kronbahova α iznosi 0,89. Testiran je model (slika 9) sa jednom latentnom varijablom, 5 indikatora i 3 korelacije grešaka za ajteme koji su slično formulisani (Brown, 2006).



Slika 9. Model Školska klima (na slici su prikazani standardizovani parametri)

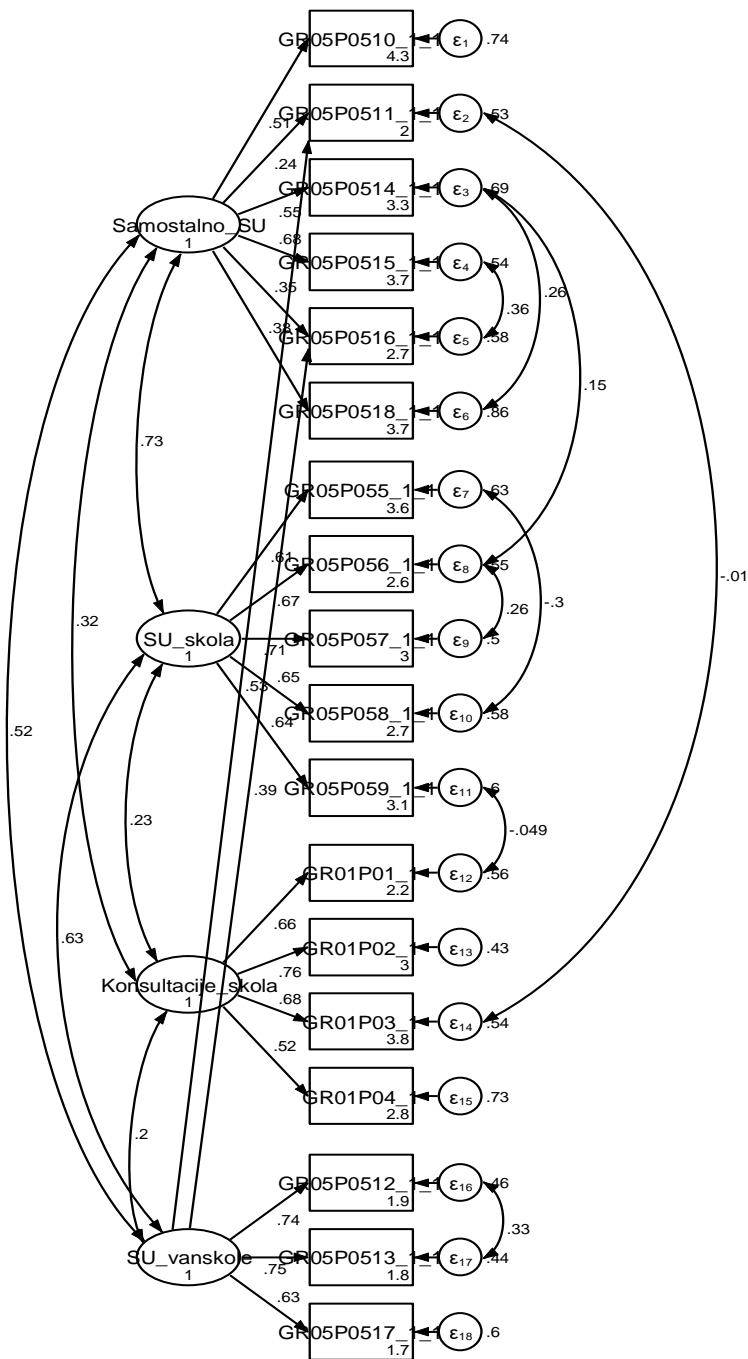
4.1.6 Skala podrške nastavnicima za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja (Kovač Cerović et al., 2016)

Autori skale izveštavaju o visokoj internoj konzistentnosti skale ($\alpha=0,85$). U ovom istraživanju, EFA (Principal Axis Factoring, Promax Rotation) sugerise četvorfaktorsku strukturu (tabela 4). Faktori su redom nazvani Odsustvo stručnog usavršavanja van škole, Stručno usavršavanje u školi, Konsultacije unutar škole i Samoinicijativno usavršavanje. Objašnjavaju 39,3% varijanse i to prvi faktor 29,5%, a ostali faktori redom 5,7%, 4,4% i 3,3%.

Tabela 4. Matrica zasićenja posle rotacije

	Faktor			
	1	2	3	4
Konsultacije sa Mrežom podrške inkluzivnom obrazovanju.	-,560	,091	,101	-,013
Stručna i studijska putovanja.	-,502	,115	-,199	,059
Konsultacije sa prosvetnim savetnicima.	-,863	-,098	,008	,005
Konsultacija sa lokalnom samoupravom.	-,885	-,046	,032	-,107
Prisustvovanje i analiziranje uglednih časova.	-,038	,445	,123	,080
Prikazi stručnih tema ili literature na sastancima stručnih tela.	,047	,730	-,128	-,035
Izveštavanje sa stručnih skupova ili seminara.	-,048	,795	,001	-,078
Držanje internih obuka/seminara unutar kolektiva.	,069	,509	-,020	,056
Upoznavanje sa inovativnim metodama i/ili pristupima koleginica.	-,030	,436	,185	,003
Konsultacije sa drugim nastavnicima.	-,099	-,052	,368	,064
Konsultacije sa stručnim saradnicama.	-,011	,001	,707	-,070
Konsultacije sa stručnim timom za inkluzivno obrazovanje.	,046	-,019	,688	-,019
Konsultacije sa direktorkom.	,071	104	,436	,028
Konsultacije sa roditeljima.	-,102	,049	,212	,351
Priručnici.	-,001	-,011	-,083	,632
Obuke i seminari.	,030	-,035	,062	,639
Stručni skupovi.	-,307	,093	,010	,385
Samostalno istraživanje teme (literatura, Internet...).	-,069	-,027	-,017	,558

Četvorofaktorska struktura je potvrđena konfirmatornom faktorskom analizom (Maximum likelihood). Indikatori fita imaju sledeće vrednosti $\chi^2(df) = 311.549(119)$, $p = 0.000$; $RMSEA = 0,046$, $TLI = 0,944$, $CFI = 0,956$, $SRMR = 0,036$. Testiran je model sa 4 faktora, 8 kovarijansi grešaka, a svaki faktor ima 4 do 6 indikatora (slika 10). Korelacije grešaka su uvedene s obzirom da su stavke veoma slično formulisane (iste sintagme ili invertovane formulacije) ili su podložne davanju socijalno poželjnih odgovora (Brown, 2006).



Slika 10. Model Podrška nastavnicima za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja (na slici su prikazani standardizovani parametri)

Broj ajtema i interna konzistentnost za svaki faktor su dati u tabeli 5. Niža pouzdanost skala Konsultacije unutar škole i Samoinicijativno usavršavanje biće uzete u obzir prilikom tumačenja rezultata.

Tabela 5. Broj ajtema i interna konzistentnost za subskele Podrške nastavnicima

	Stručno usavršavanje van škole	Stručno usavršavanje u školi	Konsultacije unutar škole	Samoinicijativno usavršavanje
Broj ajtema	5	5	4	5
Kronbahova α	0,79	0,74	0,60	0,67

4.2 Klaster analiza

Na osnovu hijerarhijske klaster analize (Vordova metoda, Kvadrirana Euklidova distanca) opravdano je izdvojiti 6 različitih grupa odnosno klastera nastavnika (tabela 6).

Tabela 6. Distribucija nastavnika po klasterima

Klaster	Broj nastavnika koji pripada klasteru	Procenat (%) nastavnika koji pripada klasteru
1	100	14.60
2	81	11.82
3	138	20.15
4	163	23.80
5	135	19.71
6	68	9.93
Ukupno	685	100

Na grafikonu 1 je prikazano u kojoj meri prosek nastavnika unutar klastera odstupa od proseka za sve ispitanike, izraženo u jedinicama standardne devijacije. Odstupanje od 0,5 standardne devijacije može se smatrati velikim odstupanjem, pa su ovakva odstupanja uzeta u obzir prilikom definisanja klastera. Klasteri se mogu opisati na sledeći način:

Klaster 1 (najnegativniji odnos prema inkluzivnom obrazovanju) – ovaj klaster okuplja 14,6% nastavnika iz uzorka. Stavovi prema inkluzivnom obrazovanju, emocionalna orijentacija ka uključivanju učenika sa IOP-om u odeljenje, kao i samoefikasnost u kontekstu inkluzivnog obrazovanja, su negativniji u odnosu na sve klasterne. Dodatno, intrinzička motivacija je niža u odnosu na ostale klasterne, a ostale vrste motivacije za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja su takođe ispod proseka. I podršku za stručno usavršavanje u oblasti inkluzivnog obrazovanja procenjuju negativnije u odnosu na ostale klasterne – stručno usavršavanje u školi ocenjuju kao veoma retko, podršku izvan škole kao da izostaje i navode da su samostalno istraživanje i konsultacije sa kolegama u oblasti inkluzivnog obrazovanja veoma retki. Moglo bi se reći da je pozicija ovih nastavnika u odnosu na inkluzivno obrazovanje najnegativnija u odnosu na ostale klasterne.

Klaster 2 (pozitivna orijentacija ka inkluzivnom obrazovanju i visoka samoefikasnost za njegovo sprovođenje) – 11,82% nastavnika se nalazi u ovom klasteru. Nastavnici imaju veoma

pozitivnu orijentaciju ka inkluzivnom obrazovanju i uključivanju učenika sa IOP-om. Samoefikasnost u pogledu rada sa celim odeljenjem je u okviru proseka, a u pogledu IOP-a nešto iznad proseka. Intrinzička motivacija (entuzijazam i spontanost u obavljanju aktivnosti) za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja je u okviru proseka, a manje autonomne vrste motivacije (koje su u većoj korelaciji sa karakteristikama okruženja) iako u okviru proseka, ipak su nešto slabije izražene. Ipak, inkluzivno obrazovanje je u većoj meri u skladu sa ličnim ciljevima i uverenjima nego što je to slučaj sa prvim klasterom. Školska klima, učestalost stručnog usavršavanja unutar škole, podrška za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja koja dolazi izvan škole, samostalno istraživanje i konsultacije sa kolegama su u okviru proseka. Moglo bi se reći da su ovo pozitivno orijentisani nastavnici koji imaju nadprosečnu sigurnost u svoje veštine za rad u inkluzivnom okruženju, koje u sprovođenju inkluzivnog obrazovanja vodi umereni entuzijazam i spontanost.

Klaster 3 (negativan odnos prema uključivanju učenika sa IOP-om i niska samoefikasnost)

– 20,15% nastavnika iz uzorka pripada ovom klasteru. Nastavnici iz ovog klastera imaju veoma negativnu emocionalnu orijentaciju ka uključivanju učenika sa IOP-om (mada nešto manje negativnu u odnosu na prvi klaster). Samoefikasnost u pogledu rada sa celim odeljenjem je u okviru proseka, ali je izrazito niska samoefikasnost u pogledu IOP-a. Sve vrste motivacije za sprovođenje inkluzivnih praksi su u okviru proseka. Školska klima je procenjena u okviru proseka, kao i podrška za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja. Međutim, veoma negativno je izražena procena podrške koja dolazi izvan školskog konteksta, a najučestalije su konsultacije sa kolegama. Ova grupa nastavnika bi se mogla opisati kao negativno orijentisana ka uključivanju učenika sa IOP-om u tipične škole i sa veoma niskom samoefikasnošću u pogledu IOP-a.

Klaster 4 (izražena introjektovana motivacija) – 23,80% nastavnika pripada ovom klasteru.

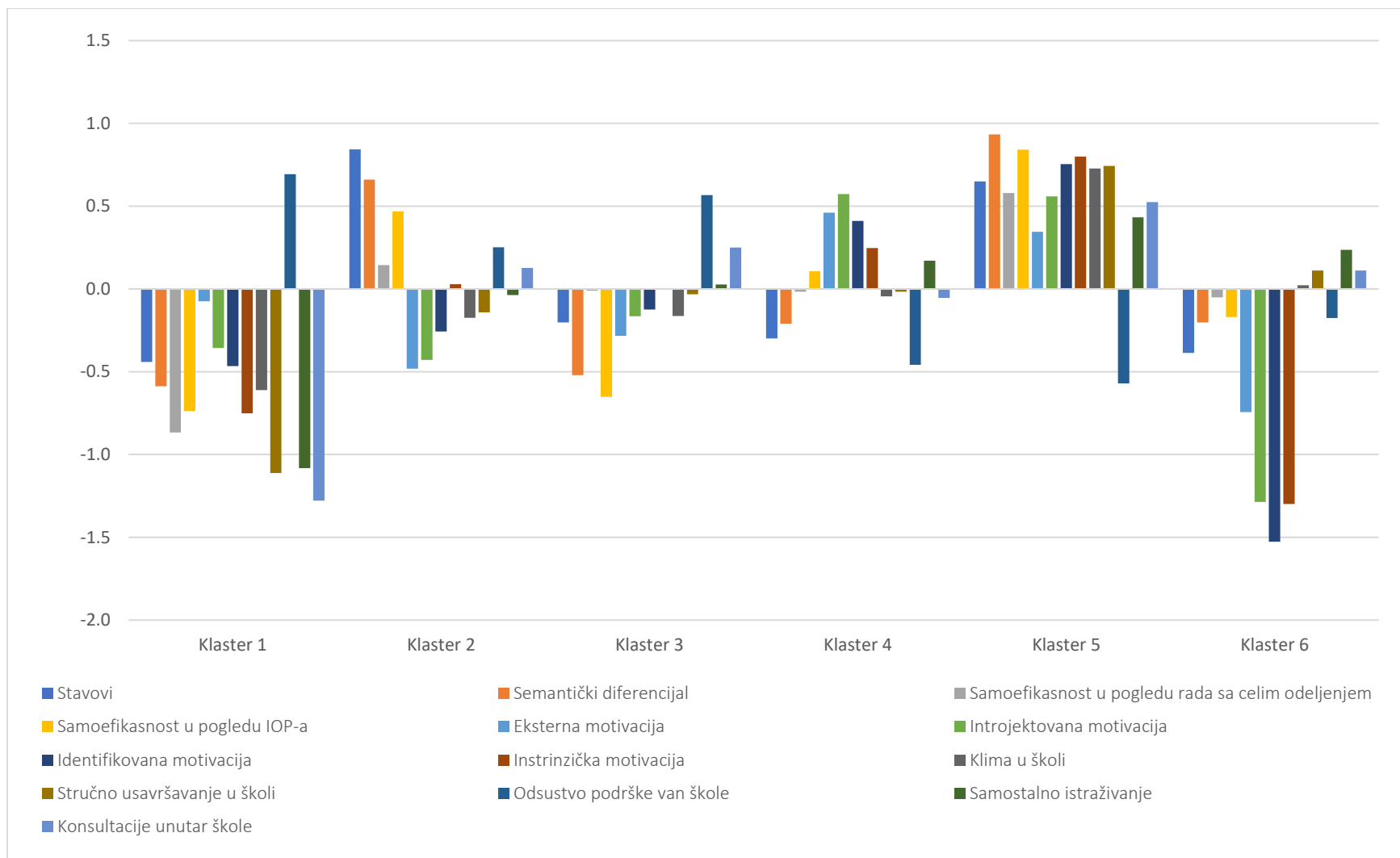
Orijentacija nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju, samoefikasnost i podrška za stručno usavršavanje u oblasti inkluzivnog obrazovanja su u okviru proseka. Međutim, svi oblici motivacije su pozitivno izraženi, a najviše introjektovana. Dakle, ovi nastavnici se mogu opisati kao nastavnici koji su motivisani za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja, a naročito željom da se izbegne osećanje krivice, sramote i sl., sa težnjom ka pozitivnim (samo)evaluacijama.

Klaster 5 (najpozitivniji odnos prema inkluzivnom obrazovanju) – 19,71% nastavnika iz

uzorka pripada ovoj grupi. Nastavnici iz ove grupe imaju najpozitivnije skorove na svim skalama. Dakle, ovi nastavnici su veoma pozitivno orijentisani ka inkluzivnom obrazovanju i uključivanju učenika sa IOP-om, imaju veoma visok doživljaj samoefikasnosti, veoma su motivisani za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja i u velikoj meri su podržani i unutar i izvan škole za rad u inkluzivnom okruženju.

Klaster 6 (izrazito negativna motivacija za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja) – 9,93%

nastavnika pripada ovom klasteru. Nastavnici iz ovog klastera imaju najnegativnije izražene sve oblike motivacije u odnosu na ostale klastere. Stavovi i emocionalna orijentacija, samoefikasnost i procena školskog okruženja i podrške za stručno usavršavanje su u okviru proseka. Ova grupa nastavnika bi se mogla opisati kao ekstremno nemotivisana za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja.



Grafikon 1. Aritmetičke sredine na standardizovanim skalama iz upitnika za svaki klaster (AS=0, SD=1)

Na osnovu klaster analize može se zaključiti da oko 45% nastavnika ima negativnu orijentaciju ka inkluzivnom obrazovanju i nisku samoefikasnost (klasteri 1, 3 i 6), oko 24% nastavnika ima negativnu orijentaciju ka inkluzivnom obrazovanju, ali izveštava o prosečnoj samoefikasnosti (klaster 4), oko 12% nastavnika (klaster 2) izveštava o pozitivnoj orijentaciji prema inkluzivnom obrazovanju i prosečnoj samoefikasnosti i oko 20% nastavnika izveštava o pozitivnoj orijentaciji i visokom doživljaju samoefikasnosti (klaster 5).

Može se postaviti pitanje zašto je iskustvo inkluzivnog obrazovanja negativno za ovako veliki broj nastavnika? Važno je primetiti da je nastavnička procena školske klime jedino visoko pozitivna u klasteru 5, dok se u drugim klasterima procena toga koliko škola neguje kulturu podele odgovornosti, saradnje i uzajamne podrške kreće od prosečne do veoma negativne. Ovakvi rezultati govore o važnosti klime u radnom okruženju nastavnika i naglašavaju potrebu za razumevanjem kako institucionalni kontekst posreduje nastavničko iskustvo inkluzivnog obrazovanja.

Pored ovoga, proverena je distribucija razrednih i predmetnih nastavnika u svakoj od izdvojenih grupa (klastera), kako bismo videli da li ovi nastavnici imaju jednaku verovatnoću da pripadaju istim klasterima (tabela 7).

Tabela 7. Distribucija nastavnika razredne i predmetne nastave po klasterima

	Klaster 1	Klaster 2	Klaster 3	Klaster 4	Klaster 5	Klaster 6	Ukupno
Razredni nastavnici	10,4%	10,4%	24,2%	22,7%	22,7%	9,7%	100%
Predmetni nastavnici	17,5%	12,7%	17,5%	24,9%	16,8%	10,7%	100%

Rezultati pokazuju da razredni i predmetni nastavnici nemaju jednaku šansu da pripadnu svakom klasteru ($\lambda=0,05$, $\chi^2=13,13$, $df=5$, $p=0.02$). Nastavnici predmetne nastave imaju veću verovatnoću da pripadnu klasteru 1, 4 i 6 (klasterima sa negativnom orijentacijom prema inkluzivnom obrazovanju). Klasteru 5 (pozitivno orijentisani, visoko motivisani, samoefikasni i veoma podržani nastavnici) i klasteru 3 (negativno orijentisani, prosečno intrinzički motivisani, sa niskom samoefikasnošću i niskom podrškom u školi) razredni nastavnici pripadaju sa većom verovatnoćom. Uzimajući u obzir pregled istraživanja koja su se bavila inkluzivnim obrazovanjem u Srbiji, a uključila su nastavnike, razlike u ovim verovatnoćama nisu neočekivane. Predmetni nastavnici češće izveštavaju da su kompetentniji u pogledu predmetnih znanja, nego psiholoških, pedagoških i metodičkih veština (Jovanović et al., 2014; Jošić et al., 2014; Milenović, 2009; Spasenović i Matović, 2015), pa sa većom verovatnoćom pripadaju grupi nastavnika sa niskom samoefikasnošću i negativnom orijentacijom ka inkluzivnom obrazovanju.

Proverena je i statistička značajnost razlika između grupa nastavnika u pogledu starosne dobi, dužine radnog staža, roda i broja IOP-a koji su razvili tokom svoje profesionalne karijere. Analize ne pokazuju statistički značajne razlike ni na celom uzorku, ni na poduzorku predmetnih nastavnika.

4.3 Diskriminaciona analiza

Na osnovu diskriminacione analize izdvojeno je 5 statistički značajnih diskriminativnih funkcija na osnovu kojih se razlikuje ovih 6 klastera (tabela 8). Na osnovu ovih funkcija tačno je klasifikovano 81,5% ispitanika.

Tabela 8. Značajnost funkcija

Funkcije	λ	χ^2	df	Značajnost
1 do 5	.085	1659.066	65	.000
2 do 5	.280	858.540	48	.000
3 do 5	.491	480.094	33	.000
4 do 5	.717	224.646	20	.000
5	.951	33.856	9	.000

Matrica strukture funkcija (tabela 9), pokazuje zasićenost funkcija skorovima sa različitim skala. Prva funkcija je zasićena skorovima sa subskala samoefikasnosti povodom IOP-a i samoefikasnosti u vezi sa radom sa celim odeljenjem. I ovu funkciju možemo nazvati *Samoefikasnost u kontekstu inkluzivnog obrazovanja*. Druga funkcija je negativno zasićena skorovima na subskalama eksterne, introjektovane i identifikovane motivacije, a pozitivno je zasićena skorom na konsultacijama unutar škole. Ovu funkciju možemo nazvati *Odsustvo eksterne motivacije i oslanjanje na kolege u sprovođenju inkluzivnog obrazovanja*. Treća funkcija je zasićena skorovima sa semantičkog diferencijala i stavova prema inkluzivnom obrazovanju i negativno je zasićena skorom na samostalnom istraživanju. Ovu funkciju možemo nazvati *Orijentacija ka inkluzivnom obrazovanju*. Četvrta funkcija je zasićena skorovima na odsustvu podrške van škole i intrinzičkoj motivaciji. Ovu funkciju možemo nazvati *Unutrašnja motivacija za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja*. Peta funkcija je zasićena skorovima na školskoj klimi i stručnom usavršavanju u školi. Ovu funkciju možemo nazvati *Radno okruženje*.

Tabela 9. Matrica strukture

	Funkcije				
	1	2	3	4	5
Samoefikasnost u pogledu IOP-a	,433*	,088	,312	-,340	-,342
Samoefikasnost u pogledu rada sa celim odeljenjem	,292*	,210	-,073	,075	,022
Introjektovana motivacija	,349	-,573*	-,211	,157	-,033
Identifikovana motivacija	,448	-,559*	-,067	,379	,108
Konsultacije u školi	,335	,407*	-,297	,236	-,107
Eksterna motivacija	,175	-,406*	-,135	-,113	,129
Semantički diferencijal	,405	,191	,538*	-,121	,065
Stavovi prema inkluzivnom obrazovanju	,268	,180	,500*	,217	-,227
Samostalno istraživanje	,283	,263	-,328*	-,063	-,217
Odsustvo podrške van škole	-,320	,030	,194	,598*	,123
Intrinzička motivacija	,476	-,287	-,034	,489*	-,073
Školska klima	,269	,115	-,034	-,102	,657*
Stručno usavršavanje u školi	,379	,286	-,230	-,024	,433*

Diskriminaciona analiza pokazala je i verovatnoću sa kojom nastavnici pripadaju različitim klasterima. Na osnovu toga, za učešće u kvalitativnom delu studije, odabrani su predmetni

nastavnici koji sa verovatnoćom većom od 0,8 pripadaju predviđenom klasteru. Drugačije rečeno, odabrani su tipični predstavnici klastera za učešće u kvalitativnoj fazi istraživanja.

4.4 Distribucija klastera u 5 škola

Kako su nastavnici koji su učestvovali u intervjuu zaposleni u 5 škola, u tabeli 10 je prikazana distribucija klastera u poduzorku nastavnika zaposlenih u ovih 5 škola.

Može se primetiti da se škola 1 izdvaja po udelu predmetnih nastavnika koji pripadaju klasteru 5 (motivisani, podržani i pozitivno orijentisani prema inkluzivnom obrazovanju), dok je procenat nastavnika u ostalim školama koji pripadaju ovom klasteru manji. U školama 2 i 4 se beleži najveći udeo predmetnih nastavnika koji pripadaju klasteru 1 (negativno orijentisani, nemotivisani i nepodržani), dok se u školi 2 beleži i značajan udeo nastavnika koji pripadaju klasteru 2 (pozitivno orijentisani ka inkluzivnom obrazovanju, sa nadprosečnom samoeфикасноšću, prosečno intrinzički motivisani i nedovoljno podržani). U školi 3 se sa sličnom učestalošću predmetni nastavnici raspoređuju u klastere 3 (negativno orijentisani ka inkluzivnom obrazovanju, sa veoma niskim doživljajem samoeфикаsnosti i odsustvom manje autonomnih oblika motivacije, slabo podržani), 4 (motivisani i podržani nastavnici sa negativnom orijentacijom ka inkluzivnom obrazovanju i prosečnom samoeфикасноšću) i 5. U školi 4, najveći je udeo predmetnih nastavnika koji pripadaju klasterima 1 i 3. U školi 5, sa istom učestalošću se nastavnici raspoređuju u klastere 4 i 6 (negativno orijentisani i ekstremno nemotivisani za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja, ali ipak donekle podržani). Uzimajući ovo u obzir, može se pretpostaviti da ove škole predstavljaju različita radna okruženja u kojima inkluzivno obrazovanje sprovode predmetni nastavnici koji u različitom stepenu izveštavaju o samoeфикаsnosti, koji su na različite načine motivisani za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja i imaju različite stavove prema njemu.

Tabela 10. Distribucija klastera u 5 škola, za ceo uzorak i za poduzorak predmetnih nastavnika

		Klaster 1	Klaster 2	Klaster 3	Klaster 4	Klaster 5	Klaster 6	Ukupno
Škola 1	Svi nastavnici	3 (7,3%)	8 (19,5%)	2 (4,9%)	6 (14,6%)	18 (43,9%)	4 (9,8%)	18 (100%)
	Predmetni nastavnici	2 (11,8%)	3 (17,6%)	0 (0%)	4 (23,5%)	8 (47,1%)	0 (0,0%)	11 (100%)
Škola 2	Svi nastavnici	17 (27,4%)	13 (21,1%)	5 (8,1%)	14 (22,6%)	9 (14,5%)	4 (6,5%)	62 (100%)
	Predmetni nastavnici	13 (35,1%)	8 (21,6%)	3 (8,1%)	6 (16,2%)	4 (10,8%)	3 (8,1%)	37 (100%)
Škola 3	Svi nastavnici	5 (9,4%)	2 (3,8%)	17 (32,1%)	11 (20,8%)	10 (18,9%)	8 (15,1%)	41 (100%)
	Predmetni nastavnici	4 (12,1%)	1 (3,0%)	9 (27,3%)	8 (24,2%)	7 (21,2%)	4 (12,1%)	17 (100%)
Škola 4	Svi nastavnici	6 (33,3%)	0 (0,0%)	4 (22,2%)	5 (27,8%)	1 (5,6%)	2 (11,1%)	18 (100%)
	Predmetni nastavnici	5 (45,5%)	0 (0,0%)	4 (36,4%)	1 (9,1%)	0 (0%)	1 (9,1%)	11 (100%)
Škola 5	Svi nastavnici	3 (11,1%)	5 (18,5%)	2 (7,4%)	8 (29,6%)	4 (14,8%)	5 (18,5%)	27 (100%)
	Predmetni nastavnici	1 (6,3%)	3 (18,3%)	1 (6,3%)	5 (31,3%)	1 (6,3%)	5 (31,3%)	16 (100%)

*Markirana polja označavaju klustere kojima pripada najveći broj predmetnih nastavnika (iz uzorka) u datoj školi

5. REZULTATI KVALITATIVNE FAZE ISTRAŽIVANJA

Prikaz rezultata je organizovan u skladu sa istraživačkim pitanjima. Najpre ću prikazati nastavničko viđenje konteksta i pozicije koje zauzimaju u odnosu na dimenzije tog konteksta. Zatim ću govoriti o važnim događajima između kojih nastavnici uspostavljaju veze kada govore o profesionalnoj sferi iskustva i relativno stabilnim strukturama značenja koje vode nastavnike na profesionalnoj putanji. Nakon toga, prikazujem na koji način su inkluzivno obrazovanje i promene u kontekstu donele neizvesnost za funkcionisanje nastavnika u profesionalnoj sferi iskustva. Dalje, prikazujem kako elementi sistema aktivnosti (institucionalni medijatori) posreduju iskustvo inkluzivnog obrazovanja u različitim školama. Zatim, kroz identifikovane diskurzivne teme prikazujem kako nastavnici pregovaraju značenja inkluzivnog obrazovanja i koji su to dominantni diskursi o inkluzivnom obrazovanju, koje su nastavnici internalizovali, preradili u sopstvenim kontekstima i eksternalizovali u intervjuu sa mnom. Na kraju, na primeru nekoliko ilustrativnih slučajeva, prikazujem rad psihološke tranzicije.

5.1. U kakvom socijalnom kontekstu nastavnici sprovode inkluzivnu obrazovnu politiku i kako se u njemu pozicioniraju

U ovom odeljku je opisano kako nastavnici vide socio-kulturni kontekst u kom rade tokom svoje karijere i u kom se sprovodi inkluzivno obrazovanje. Opisano je kako nastavnici poimaju društvo i profesionalni kontekst, kako vide druge iz tog konteksta, kako percipiraju viđenje drugih o njima i kako se pozicioniraju u odnosu na sve to. Nisu svi nastavnici referisali na sve opisane aspekte socijalnog konteksta, ali bez obzira na to, nisu zabeležene razlike u trendu u odnosu na klastere ili sisteme orijentacije nastavnika.

5.1.1 Obrazovanje se ne vrednuje u društvu

Nastavnici navode da se u društvu dominantno ne neguju solidarnost, pravičnost, da se ne vrednuje znanja i postignuća, već da se socijalna promocija zasniva na drugim vrednostima. Navode niske plate, korupciju, nedostatak vladavine prava, institucije koje ne funkcionišu, različite sadržaje koji se nude na televiziji i društvenim mrežama, koji promovišu neslogu, nepoštenje, prostituciju, korupciju, nasilje... Kao posledicu, nastavnici vide loš status obrazovanja uopšte, ali naročito loš status nastavnika u društvu i mali autoritet koji imaju kod učenika i roditelja.

Navode da roditelji zahtevaju od nastavnika visoke ocene za svoju decu, bez obzira na to da li deca zaslužuju visoke ocene i da tim povodom sve češće vrše snažan pritisak na nastavnike, da su učenici nepristojni u komunikaciji i da često vređaju nastavnike. Jedna nastavnica (zaposlena u centralnoj beogradskoj školi) navodi da veliki broj nastavnika osmišljava svoje prakse (nastavne, vannastavne, a naročito ocenjivanje) na osnovu očekivanja i pritiska roditelja. Ova očekivanja i pritisci su u velikoj meri usmereni na promociju i jačanje izvrsnosti učenika, za šta škola od roditelja dobija materijalnu i drugu podršku.

S obzirom na to, nastavnici opisuju kako su stavljeni u položaj da moraju sami da pronađu način da se izbore za svoj status unutar školske zajednice, naročito među učenicima i roditeljima koji ih ne poštuju, a da za to ne mogu da očekuju podršku šireg sistema. Takođe, neki nastavnici navode da se zbog ovoga previše ne uzbuđuju, da popuštaju roditeljima i da gledaju da svoj posao obavljaju što bezbolnije.

„Ja sam počela da radim pre 30 godina kada je nastavnik bio poštovan i kada je zauzimao neku poziciju u društvu. Možda je to više kod moje majke bilo izraženo, ona je bila učiteljica, znači tada je mali broj, mala sredina, tada je manji broj školovanih ljudi bio u jednom mestu i ti su ljudi bili poštovani od strane svih. Isto kad sam ja počela raditi u većem mestu i tada je nastavnik nešto značio, sada, nažalost, po meni, nastavnik ne znači ništa. Možda nisam dobro rekla ne znači ništa.. po meni, jako mi je žao što naš poziv nije prepoznat u našoj

zemlji. Razmišlja se da li će jedan radnik proizvesti 100 škartova cigle za ta sredstva, platu, a niko ne razmišlja da mi radimo sa decom, koliko mi možemo škartova pod znacima navoda, da proizvedemo. Mislim da nas društvo nije prepoznalo u pravom smislu i da se to reflektuje na roditelje i da se to reflektuje na decu. Tada je nastavnik bio poštovan, sada nemam taj utisak, u stvari utisak je da svako izgrađuje svoj autoritet lični, da to više nije dato od strane našeg društva. Ako ću ja da izgradim svoj autoritet, ja kao ličnost, a ne više ja kao sklop jedne zajednice koja će biti priznata od strane našeg društva. I mislim da se ne ulaže dovoljno u obrazovanje i mislim da bi trebalo biti više plaćeno.. sad mladi, niko od mladih neće upisati neki pedagoški fakultet. Gubimo moguće snage koje će dalje prihvatiti taj naš teško stečeni trud i rad. Možda kada bi se tu nešto izmenjalo, to bi naše zvanje bilo priznato i mi smo stub jednog društva – obrazovanje i zdravstvo, ali smo tamo negde na nuli.. ranije su deca prihvatila nastavnika kao autoriteta, mislim da sada više ne.“ (*Nastavnica Milanka, 32 godine radnog staža*)

5.1.2 Učenici su sve ređe podržani za učenje i razvoj u porodici

Nastavnici smatraju da roditelji ne bi trebalo da imaju „poslednju reč“ kada se radi o planiranju dodatne podrške. Neretko se dešava da roditelji ne žele da daju saglasnost na IOP2 čime sprečavaju školu da obezbedi dodatnu podršku. Nastavnici ističu da se na ovaj način nalaze u jako nezavidnom položaju i da vrlo često moraju da kriju od roditelja da su obezbedili neku vrstu podrške za učenike, čak i da su prilagođavali materijale za učenje. S druge strane, ističu i da često moraju da se suoče sa tim da učenik nekada neće dobiti podršku koja mu je potrebna, iako ima pravo na nju, u slučajevima kada nastavnici svojim resursima ne mogu da je obezbede. Na primer, učenik ili porodica bi mogli da dobiju podršku stručnjaka poput psihijatra ili socijalnog radnika, ali se to neće desiti jer roditelj ne daje saglasnost na IOP2.

Dodatno, porodice su socijalno i materijalno sve ugroženije i učenici sve manje podržani za učenje i razvoj od strane porodice. Pored toga, sve češće, porodice su sredine koje su ugrožavajuće za učenika (npr. nasilje u porodici). U jednoj školi, nastavnici ističu da je upravo iz ovog razloga saradnja škole sa Centrom za socijalni rad i policijom sve učestalija.

Nastavnici zato sve češće moraju da budu „aktivisti“, „vaspitači“, „socijalni radnici“, pa tako često donose deci hranu od svoje kuće, kupuju im školski pribor ili odeću, pozivaju roditelje da provere da li su nešto jeli pre dolaska u školu itd.

„Imala sam slučaj koji sam morala uz konsultaciju sa pedagogom. Imala sam devojčicu koja se seče. Seče ruke u šestom razredu, znači samopovređuje se. Kad sam ja to saznala... Sva sreća pa su mi devojčice iz odeljenja rekle, nasamo, u tišini da niko ne čuje, znači vrlo su svesne... [...] Na kraju ona je to posle sve meni rekla, sve će da prizna samo ne sme majka da zna. Kako bre majka da ne zna?! Ja šta ću, uz konsultacije sa pedagogom, na biciklo, znam gde majka radi, u apoteci žena radi. Ja stanem u red, „da li možemo da se nađemo, dokle radite, da se nađemo nešto da popričamo“. Nasamo naravno, da dete ne zna, jer ako ja zovnem, ona dođe u školu, videće. I naravno posle posla je čekam u kafani, kafiću, pored njenog posla. Sad i način da se to ženi prenese je veoma specifičan. Pubertet, glavni argument za sve je pubertet. I onda polako, ovaj... da žena shvati, da ne pre nagljuje, da... Mislim dete koje je usamljeno, iz susednog sela... I onda kad sve to saopštim majci da nađemo rešenje, da vidimo šta ćemo, kako ćemo... Naravno, žena uzme bolovanje da više vremena provede sa detetom, tako... kažem bukvalno je ne viđa. Jer mi pitamo dete kako ti je kod kuće, kaže „oko mene je samo šuma“.“ (*Nastavnica Jovana, 19 godina radnog staža*)

5.1.3 Učenici i nastavnici se sve više razlikuju

Nastavnici objašnjavaju da, kako prolazi vreme, sve više rade sa učenicima koji su sve manje motivisani za učenje, imaju sve manji obim pažnje, sve lošije predznanje, sve manje poštuju autoritet i sve teže je održati disciplinu na času. Pri tom navode da su učenici sve opterećeniji brojem predmeta i obimom programa nastave i učenja. Nastavnici primećuju i sve veće razlike

između učenika i nastavnika – u pogledu različitih veština (npr. digitalna kompetentnost) i pogleda na svet.

„Iskreno mislim da je teže i mislim da će biti sve teže i teže [...] prosto ja mislim da su deca sve zahtevnija ili i deca i roditelji ili deca pod uticajem roditelja. Zato što im se jako brzo menjaju interesovanja, jako im je teško održati pažnju, i malima i velikima, mobilni telefoni su im glavna preokupacija [...] u smislu, pa da ne poštuju autoritete onako kako bi trebalo da ih poštuju, da daju sebi za pravo da kasne na čas, da ako kažeš „ostavi mobilni telefon“ da ga on uporno koristi bilo ispod klupe, bilo nešto...” (Nastavnica 2, 15 godina radnog staža)

„Vidite treba mi dosta vremena iz osmog razreda da se spustim na nivo petog razreda, to su velike generacije... razlikuju se naši stavovi, u nekom gledanju, u nekim moralnim vrednostima, dok sam bila mlađa, nisu mi te razlike bile toliko izražene – razlike između mene i dece. Roditelji te dece mogu biti moja deca. Tako da bih se ja lakše dogovarala sa roditeljima nego što bih sa decom. Drugo, ja sad gledam, da deca više prihvataju da su im starešine mlađe osobe koje mogu pričati, sa kojima se mogu našaliti nego mi, kako volim da se našalim – osobe u starijim godinama.” (Nastavnica Milanka, 32 godine radnog staža)

U takvom kontekstu nastavnici nekad doživljavaju sebe kao neuspešne, trude se da „uhvate korak sa vremenom“, sve češće prilagođavaju nastavu *ad hoc*, svake godine prave nove pripreme za časove (što ranije nije bio slučaj), itd.

5.1.4 Različiti predmeti imaju različit status u sistemu i društvu

Pojedini nastavnici navode i kako način na koji roditelji (a samim tim i deca) doživljavaju važnost predmeta, utiče na to kakva je uloga nastavnika. Na primer, nastavnik informatike navodi da, od kada je predmet postao obavezan, učenici se češće javljaju da poprave ocene, roditelji češće vrše pritisak na nastavnika za popravljavanje ocena, zatim škola od nastavnika očekuje veću posvećenost planiranju podrške, pa je nastavnik češće uključen u razvijanje IOP-a. Nastavnik nemačkog jezika (kao drugog stranog jezika koji se dugo samo opisno ocenjivao) navodi da do skoro nije morao da planira podršku za učenike sa IOP-om. Sa druge strane, nastavnica matematike navodi da se učenici tradicionalno plaše matematike i veoma su disciplinovani na času, što joj olakšava nastavu.

„E sad odjednom roditeljima je to obavezan predmet. Ako pogledaš dnevnik iz petog razreda, informatika je tik ispod matematike, znači peti-šesti predmet je to već, ranije je bio na samom dnu, pisao si, imali smo praznu liniju gde smo mi nastavnici pisali za svako dete informatiku i računarstvo. Sad je to obavezan predmet gde ocena ulazi u prosek, potpuno nova slika se stvara sad kod roditelja, oni se u ovom trenutku bune ... Sad u ovom trenutku roditelji se bune i svađaju sami sa sobom, jer sad je to neka nova stvar koju dete mora da uči, prosto mora da uči ako želi da ima ocenu koju roditelji hoće i koju učenik hoće... E sad kažem ti, zbog svega toga ja se sad ponovo na neki način tražim, ponovo uspostavljam neki sistem, ali ne znam možda će tako non-stop biti u životu.” (Nastavnik Petar, 10 godina radnog staža)

5.1.5 Sistemske promene su krupne, brze i raznorodne

Nastavnici navode učestalost obrazovnih promena nakon 2000.-ih i shodno tome ukazuju na nemogućnost da sve promene isprate i na veliku opterećenost. Nastavnici navode različite obrazovne promene – uvođenje vrednovanja kvaliteta rada škola, promena statusa predmeta (npr. iz izbornog u obavezni), inkluzivno obrazovanje, planovi i programi nastave usmereni na ishode, es-dnevnik itd. Nastavnici navode da su sve više opterećeni administracijom i da im to otežava bavljenje nastavom, da su opterećeni sve raznovrsnijim zadacima i aktivnostima koje pre nisu bile odgovornost nastavnika (npr. članstvo u različitim timovima, planiranje i pružanje dodatne podrške učenicima).

„Radim dvojezično i nekoliko reformi je prošlo od kad radim, ali onako velikih suštinskih promena, baš suštinskih, nisam imala sreću da iskusim. Mislim puno toga novog se desilo i

ono čemu sam se jako obradovala na primer je kada je bilo sa udžbenicima, odjednom možeš da biraš. Onda posle par godina vidiš da to baš i nije... baš tako kvalitetna prednost samo nas zbuni, to puno, puno, puno udžbenika na ponudi, a u suštini..." (*Nastavnica Danica, 33 godine radnog staža*)

„Sve mislim da se to nekako radi kod nas stihijski, ne samo ovo [inkluzivno obrazovanje], nego većina stvari stihijski. Većina stvari, uvodeći kao reforme, oni zovu reforme nešto što nam uvale... Mi se uopšte ne konsultujemo, samo vidite došao je taj, lupam taj predmet ili taj, nešto su izmislili, sad da Vam ne pričam, neću da Vas gnjavim, oko fizičkog su isto nešto pravili. Sad je zdravstveno vaspitanje, pa neko OFA, to je, ma mislim da ne kažem šta, mislim gluposti. Znači, izmišljanje tople vode. Znači izmišljate nešto što je već izmišljeno odavno, a to zovete nekim drugim imenom, pa vi kao nešto širite...mislim totalno bez veze. Totalna glupost..." (*Nastavnik Milan, 21 godina radnog staža*)

Zbog brzih i krupnih promena koje nije bilo moguće sve apsorbovati, neki nastavnici su odabrali da selektivno promene svoje prakse – ono što se uklapa u njihovo poimanje posla nastavnika će primenjivati (na primer, prilagođavaće materijale, ali neće popunjavati IOP). Drugi nastavnici su kontinuirano u potrazi za primerima dobrih praksi jer smatraju da sve promene donose dobrobit i da ih treba primeniti, ali im to oduzima mnogo vremena i iscrpljuje ih.

„Imam 33 godine staža i stalno me sad, pred kraj ovo, što kaže, poslednja decenija hvataju neke promene takve, koje nisu bile dugo, nisu bile, mislim radiš tako dvadeset godina i onda počne tako inkluzija, pa sad i digitalizacija, pa silni ti seminari i tako. I promene inače u školstvu i onda sad moramo ići u korak s vremenom, razumem... Počelo nešto ubrzano, previše posla, previše nekako angažovanja. Bilo je i pre, ali sad kako da kažem, onako, a onda odjednom sad... A nekako je to krenulo sa inkluzija inkluzija, to je bilo odjedanput jako mnogo. I dece i tog materijala i tako da sam imao... Ali sad eto shvatam to da to bude kroz igru, kroz zabavu šta mogu i te lakše zadatke i to je to. Ne očekujem previše, a eto uvek se nekad iznenadim, kad nešto urade što mislim da ovaj, iako imam dosta prakse, ono možda nekad pomislim „pa on neće sigurno ovo uraditi“ a on uradi ili... Tako i ja učim sa njima, mislim ovako šta može, šta ne može, ali u svakom slučaju sve jednostavno, sve dobra ocena, i tako..." (*Nastavnik Ozren, 33 godine radnog staža*)

Na osnovu kratkog pregleda toga kako nastavnici definišu sebe u odnosu na stalno promenljivi društveni i obrazovno-politički kontekst i kroz odnose koje imaju sa drugim akterima školskog sistema (Assen et al., 2018; Lasky, 2005), možemo videti da su nastavnici najčešće govorili o teškoćama i preprekama za odigravanje profesionalnih uloga i o strategijama koje primenjuju u suočavanju sa ovim izazovima. Neke od tih strategija su usmerene na podržavanje učenika i modifikovanje uloge nastavnika (trude se da „uhvate korak sa vremenom“ jer se učenici sve brže menjaju kako prolazi vreme), a neke više na liče na odbranu od sredinskih uticaja ili očuvanje ustaljenih Ja-pozicija (popuštanje pod pritiskom roditelja da se učenicima daju visoke ocene). Neke pozicije koje nastavnici zauzimaju u odnosu na sociokulturni kontekst u kom rade su komplementarne – na primer, pojedini nastavnici tragaju za načinima da se izbore za svoj status unutar školske zajednice (jer se obrazovanje ne vrednuje u društvu) i istovremeno njihova profesionalna uloga uključuje „aktivističke“ poduhvate u odnosu na ugrožene učenike i njihove porodice (jer su učenici sve ređe podržani za učenje i razvoj od strane svojih porodica). Međutim, možemo videti i da su neke od pozicija konfliktne ili kontradiktorne – na primer, aktivističko podržavanje učenika nasuprot administrativnim zadacima koji su sve češći i zahtevniji.

5.2 Kako nastavnici opisuju svoju profesionalnu putanju i kakvo mesto zauzima inkluzivno obrazovanje?

U ovom odeljku prikazano je kako nastavnici opisuju svoju profesionalnu putanju, odnosno strukturalne elemente, zatim šta su važni događaji između kojih se uspostavljaju veze kada nastavnici kroz naraciju uspostavljaju kontinuitet profesionalnog identiteta, kao i šta su

nastavnički (afektivni) doživljaji profesionalnih putanja (Kelchtermans, 2005; Little, 1996; McAdams, 2001; McLean et al., 2020). Nakon toga, dat je osvrt na relativno stabilne strukture značenja koje nastavnike vode na profesionalnim putanjama, koje se vezuju i za period pre i za period nakon usvajanja inkluzivne obrazovne politike, a koji su važni sa aspekta agensnosti koja se očekuje od „inkluzivnog nastavnika“ (Li & Ruppard, 2020). Na kraju dat je osvrt na mesto inkluzivnog obrazovanja na profesionalnim putanjama nastavnika.

5.2.1 Opis profesionalne putanje

5.2.1.1 Strukturalni elementi

Naracija je podrazumevala jednostavan i kratak tehnički opis koji sadrži nekoliko elemenata: motivacija za posao nastavnika, početak profesionalne putanje, dužina radnog iskustva, radno mesto, tipovi škola u kojima su nastavnici bili zaposleni, druge vrste poslova kojima su se bavili ili se i dalje bave, profesionalna postignuća i opšti doživljaj profesionalne putanje.

Sagovornici najčešće nisu spontano govorili o nekim važnim trenucima, važnim iskustvima, prekretnicama na koje su nailazili tokom svog radnog iskustva, a koje su uticale na profesionalnu putanju i njen tok. Takođe, nisu elaborirali ni motivaciju ni opšti doživljaj putanje.

Iako bi strukturalni elementi naracije trebalo da omogućće razumevanje temporalne dimenzije narativa, mapiranje redosleda sadržaja i razumevanje opšteg smisla narativa (McLean et al., 2020), narativi koje nastavnici produkuju su bili slabo elaborirani i vrlo jednostavni i samim tim nedovoljni za razumevanje „arhitekture“ narativa i dobru orijentaciju slušaoca. Razgovor o elementima, temama i doživljajima koji su izostali iz narativa pokrenut je pitanjem da nastavnici elaboriraju opšti doživljaj putanje i motivaciju i pitanjima da li ključne tačke postoje, šta bi one bile i kako su se nastavnici menjali nakon tih važnih događaja.

5.2.1.2 Važni događaji

Kroz opis profesionalne putanje nastavnici navode različite **događaje iz prošlosti koje prepoznaju kao važne**, opisuju kako su ovi događaji uzrokovali promene u profesionalnoj sferi iskustva, u njihovim praksama ili uverenjima.

Prvo zaposlenje u školi svi nastavnici izdvajaju kao prvu prekretnicu, bez obzira na radni staž i pripadnost klasterima. Ono je sve nastavnike suočilo sa novinama za koje opisuju da nisu bili spremni - u školama su ih sačekali zadaci kojima se nisu bavili tokom studija (upisivanje časa, mesečni planovi, upravljanje odeljenjem, itd.); bilo je potrebno izbalansirati količinu sadržaja koju su želeli da prenesu učenicima i koju su učenici mogli da nauče i razumeju;

„Pa jeste ono na početku rada mlad nastavnik se skoncentriše na to šta reći i koliko reći i sve je bitno. Međutim vremenom shvatiš da ne treba sve da im kažeš samo ono što je najvažnije i na neki način ih usmeravati da i malo i oni istražuju i kvalitet je mnogo bitniji od količine i primenljivost gradiva.“ (*Nastavnica Danica, 33 godine radnog staža*)

Susreću se sa kolegama koji „otaljavaju svoj posao“ što ih razočarava; ali nailaze i na podršku starijih kolega i na validaciju profesionalnih identiteta.

“Ali što se tiče posla, naravno, na fakultetu se uopšte ne uči ono što se traži od nas na poslu, odnosno vrlo malo metodike je bilo, jedan semestar, psihologija i pedagogija isto tako, vrlo kratko, tako da jednostavno ušla sam u posao i to je ono što u stvari mora sve vreme da se uči, stalno, evo i sa 26 godina staža učim i dalje. Imala sam sreću zaista, kolegica Božinka koja je ovde već radila, da mi pomogne, da me upućuje u stvari u posao, tako da je ta podrška puno značila, s obzirom da puno stvari mi nismo, od upisivanja časa i svega, nismo znali jednostavno... šta sa po jednim časom, po jedan čas smo imali u srednjoj i jedan u osnovnoj da smo održali i to je bilo celo naše, barem moje, iskustvo u ovom poslu. Druga stvar je, naravno interesovalo me je, još kad sam imala dobru podršku.“ (*Nastavnica Duška, 26 godina radnog staža*)

Promena škole tj. mesta zaposlenja (prelazak iz srednje u osnovnu školu) kod dve nastavnice predstavlja važan događaj jer je zahtevao učenje, ali i osmišljavanje sebe kao profesionalca koji podržava dečiji razvoj i učenje. Tako, navode da su morale da promene pristup planiranju nastavnih aktivnosti - aktivnosti moraju biti dinamičnije, jednostavnije, moraju da mnogo bolje drže pažnju učenicima, manje informacija se mora deliti tokom časa. Odnos prema učenicima sada uključuje mnogo više brige za učenika, njegovo raspoloženje i emocije, kao i saradnju sa roditeljima. Razliku u odnosu prema učenicima primećuju i kod sebe, ali i na nivou škole takođe. Navode da su srednje škole u kojima su radile mnogo manje posvećene praćenju učenika i pružanju podrške učenicima. Jedna nastavnica navodi da je zaposlenjem u osnovnoj školi u kojoj sada radi zapravo počeo njen pravi profesionalni razvoj.

„Dakle, ovaj, obzirom da je moj predmet postao u srednjoj školi, istorija, izborni predmet, kako sam počela da radim, tako sam godinama gubila da kažem svoju normu. I ono čime nisam preterano bila oduševljena je što je moj predmet počeo masovno više, da se menja časovima građanskog vaspitanja, čak sam bila uključena i u preduzetništvo [...] i onda kad sam prešla u osnovnu školu sam bila mnogo srećna što sam konačno mogu da se bavim, da kažem, svojim predmetom, a i sam rad u osnovnoj školi je mnogo nekako drugačiji [...] E sad u ovih drugih 10 godina sam nekako, čini mi se, više profesionalno ispunjenija [...] jer radim ono što generalno volim, što je moja profesija, tako da, eto, ne mogu da kažem, ne vidim tu svoju karijeru kao neke padove i uspone, radila sam u kontinuitetu, nisam imala problema sa zaposlenjem, i nekako su mi se otvarali ti putevi ako nemam svoje časove da ću dobiti ove druge iz tog spektra izborne nastave. Ali, čak prosto i smatram da me je rad u osnovnoj školi nekako više profesionalno unapredio [...] dete u osnovnoj školi i dete kao odrasla individua u srednjoj školi se mnogo razlikuju. Sama da kažem ličnost deteta mi je drugačija dok je ono još u tim nekim nižim razvojjima. Mislím da mnogo dublje može da se upozna ta dečija psiha i da prosto nastavnik treba malo da osluškuje, da gleda prosto svako dete kao individuu i da onda uz njega uči. Jer nismo se svi rodili naučeni. U srednjoj školi je mnogo lakše to, znaš ne znaš, učio si nisi učio, imaš problem, nemaš problem. Mnogo lakše se nekako donose odluke u vezi učenika, barem je moje iskustvo takvo. A u osnovnoj školi opet, hmm, nekako ste osetljiviji, na tu manju decu, na njihove problem, na to da nisu svi isti, da ne mogu svi isto, da ne dolaze svi iz istih porodica, da je mnogo problema u društvu, samim tim i u školi. Nekako sam naučila da se njima više prilagođavam od kako sam počela da radim u osnovnoj školi. Onako više da pratim njihove više mogućnosti, koliko mogu, šta mogu, kako mogu više da se motivišu, kako iz njih više da se izvuče, da više uče. Nekako i ja sve vreme, evo i ja već 20 godina radim, to je pola radnog veka, ali generalno sam mnogo više o svom poslu naučila u zadnjih 10 godina, nego u prvih 10 dok sam bila u srednjoj školi.“ *(Nastavnica Ilinka, 20 godina radnog staža)*

Promena statusa predmeta. Nastavnik Informatike i računarstva opisuje da se trenutno nalazi u procesu promene – gradi svoju novu profesionalnu ulogu, usvaja nove veštine i preispituje lična značenja. Ovaj predmet postaje obavezan u 2017. godini, a uz ovu promenu došla je i reforma programa nastave i učenja za V i VI razred. Nastavnik je tako morao da nauči nove programske jezike. Navodi da je predmet sada postao važniji za roditelje, odnosno ocena iz ovog predmeta sada ulazi u prosek, pa roditelji češće dolaze da razgovaraju sa nastavnikom tim povodom. Pored toga, navodi da su se na časovima informatike učenici uglavnom igrali, ali da sada to više ne može biti tako, pa da nailazi na probleme u upravljanju odeljenjem. Takođe, nastavnik se sada oseća obaveznijim da ispunjava administrativne obaveze i da ima dobro obrazloženje za svaku ocenu koju daje. Uzimajući ovo u obzir nastavnik opisuje da osmišljava kako će izgledati njegova nova uloga nastavnika obaveznog predmeta i da i dalje pronalazi načine da tu ulogu odigra:

„Jer sada kao da predajem potpuno nov nastavni predmet. Zbog toga što je obavezan, što su potpuno izmenili nastavni plan i program, zbog toga što su uveli da se radi programiranje, čitavo jedno polugodište već od petog razreda osnovne škole i to je nešto što čitavu priču menja iz korena [...] A meni je cilj kao što sam ti i rekao da većini odnosno svima prenesem

osnovna neka informatička znanja da ponesu u srednju školu. A ja imam veeeliku bojazan da sad sa ovim nastavnim planom i programom, da će se to okrenuti, da ja manje mogu da prenesem i da oni mogu da usvoje to što od nas neko iz Ministarstva traži i to je sad neka prekretnica. Ja se sad ponovo, taman kad sam uspostavio ono što si me malopre pitala neki svoj sistem i prilagodio se i napravio strategiju i krenuo da to realizujem sa decom na časovima, sad se sve izmenilo i sad smo opet na... svi zajedno, sve moje kolege i ja... na nekom novom početku [...] Zahteva opet neko moje strpljenje dodatno, zahteva neku priču, jer kao i roditeljima ja sad i deci od prvog časa u petom razredu objašnjavam... a opet znaš šta mi je sad... kako bih rekao.. ranije sam bio svoj na svome, 100%, maksimalno sam bio siguran šta pričam i do čega će to dovesti. E sad kažem ti, ja nisam, ja njima pokušavam da približim programiranje, a nisam siguran da svi mogu da me razumeju. Ranije sam ja bio siguran da to što predajem, ako radimo, ne znam word, excel, power point ja sam bio siguran da svako dete u skladu sa svojim mogućnostima može tu osnovna znanja znači da ima. Što se tiče programiranja, ja nisam tu siguran. A pričam kao da jesam. E onda možeš misliti kako se ja osećam.“ (*Nastavnik Petar, 10 godina radnog staža*)

Povratak sa porodijskog bolovanja za dve nastavnice predstavlja veoma važan događaj jer je učešće škole u projektima za vreme njihovog odsustva promenilo organizaciju rada u školi. Nastavnice navode veću uključenost nastavnika u donošenje odluka kroz različite timove, nove alate koji usmeravaju planiranje i sprovođenje školskih praksi, učestalije stručno usavršavanje u školi, itd.

„timova... imamo ih dosta i koordinatori su na primer nastavnici i to je dobra stvar zato što se onda na taj način nastavnici upoznaju i sa radom tima i sa radom drugih nastavnika i uopšte... Ja sam bila u timu za pisanje školskog programa... Tu nisam bila samo ja već 10 nastavnika i ja mislim da je to dobra stvar jer se svih 10 nastavnika itekako potrudilo da on bude dobar.“ (*Nastavnica 2, 15 godina radnog staža*)

Obe nastavnice navode da je bilo potrebno učenje kako bi se vratile u školske tokove, da je bilo potrebno razvijati nove odnose sa nastavnicima (saradnja u planiranju rada škole, nastave, podrške za učenike, itd.), nove uloge (npr. članovi timova) i veštine (npr. akciono i razvojno planiranje). Jedna nastavnica navodi da je ovaj proces učenja rezultirao osećanjem pripadnosti jednoj dobro povezanoj zajednici (školi).

Obrazovne promene. Nastavnici su pominjali različite obrazovne reforme koje su uticale na njihovu profesionalnu putanju – školsko razvojno planiranje, inkluzivno obrazovanje, nastava Engleskog jezika u nižim razredima, Informatika i računarstvo postaje obavezan predmet, novi programi nastave i učenja orijentisani na ishode itd. Ove promene su izdvojene s obzirom da su pokrenule promene na nivou škole, zahtevale su učenje i nova prilagođavanja praksi.

Uzimajući u obzir ključne događaje na profesionalnim putanjama o kojima govore nastavnici, možemo videti da institucionalni i drugi makrokulturni faktori imaju važnu ulogu u konstrukciji profesionalnog identiteta nastavnika (Lasky, 2005; Levison et al., 2009; Ratner, 2006) – svi važni događaji su na neki način povezani sa školskim ili obrazovnim promenama.

5.2.1.3 Afektivne teme

Neki nastavnici dele profesionalnu putanju na dva dela – pre i posle 2000-ih godina. Prvi period odlikuje mirniji tempo, kada su nastavnici u većoj meri bili nezavisni u planiranju i sprovođenju svog rada u odnosu na ostatak kolektiva i škole. Drugi period donosi promene koje su česte i velike. Neki od ovih nastavnika opisuju ga kao **loš** jer donosi zadatke koji ne bi trebalo da spadaju u domen rada nastavnika i donosi dugotrajno nezadovoljstvo.

“Imala sam neku lepu uspomenu na školu, da ću ja ipak uticati na ono što radim sa decom kad se vratim i da će učionica biti moja i jeste bila je, kratko dok nisu uveli ove reforme. I jako sam rastrzana, evo i danas“ (*Nastavnica Jelica, 30 godina radnog staža*)

Drugi ga opisuju kao **izazovan** jer su obrazovne promene bile velike, a nisu uvek imali dovoljno podrške, kao borbu, lutanje ili preživljavanje.

“E sad... na drugoj strani, mi nastavnici moramo da se prilagođavamo svim tim promenama koje se dešavaju u ovom sistemu zadnjih 20 godina. Gde nisam sigurna koliko... moj lični osećaj je, za ovih 20 godina, reč koja oslikava je „lutanje“. Ja ne vidim prosto jedan pravac i kurs na kom se svi mi nalazimo. A na kraju kada radite u ovoj školi ovako, a vidite da u nekoj drugoj školi rade skroz drugačije, vi se stvarno pitate zašto vi... mislim... razumete ... sve to radite kad... da li se to isplati u ovoj zemlji? Mislim to su pitanja koja muče svakog zaposlenog, ali na kraju tu ste gde ste pa radite” (*Nastavnica Ilinka, 20 godina radnog staža*)

Takođe nastavnici ga opisuju i kao **logičan sled promena** koje se nadovezuju jedne na druge i koje se zasnivaju na principima i vrednostima na kojima se njihov rad zasnivao i pre promena koji nije doneo samo teškoće već i dobre stvari za nastavnike i škole.

„... pa ne bih (opisala IO) kao prekretnicu, vezala bih to kao jedan sled događaja. Kažem, radim 32 godine, kada sam počela raditi nije se spominjao ovaj program, ali još tada su postojala deca kojima je trebalo prići na odgovarajući način. Tada se to nije zvalo inkluzivno obrazovanje ili deca sa posebnim potrebama ali su prepoznavali takvu decu i prilazili smo toj deci na jedan poseban način. Po meni bi ovo bilo moj nastavak, mog rada koji sam započela pre 32 godine i koji će trajati...” (*Nastavnica Milanka, 32 godine radnog staža*)

Takođe, nastavnici koji govore o **kontinuiranom nezadovoljstvu** na profesionalnoj putanji govore i o dva koloseka na kojima se odvija njihov rad – jedan vezan za školu, a drugi u kontekstu van škole. Kako se na koloseku vezanom za školu najčešće osećaju nezadovoljno, **vanškolski kontekst predstavlja izvor zadovoljstva** i profesionalnog potvrđivanja. Profesionalna putanja nije razdvojena na dva koloseka kao posledica nezadovoljstva poslom nastavnika u školi. Nastavnici su se od početka svoje profesionalne putanje bavili različitim stvarima van škole, ali je tokom vremena usled nezadovoljstva drugi kolosek postao primarna sfera profesionalnog iskustva. Vanškolski kontekst ovim nastavnicima omogućava na primer da rade sa darovitim učenicima (na primer škola ljubitelja matematike čiji učenici postižu uspehe na takmičenjima na državnom i međunarodnom nivou) ili da odigravaju nove i drugačije profesionalne uloge od nastavničke (na primer istraživač u oblasti ljudskih resursa).

Na osnovu iznetog možemo videti da razgovor o profesionalnoj putanji otkriva da se za obrazovne promene, koje su učestalije s godinama radnog staža, vezuju jake emocije, bez obzira da li se promene doživljavaju kao logičan sled događaja ili namet. S obzirom da su emocije važan indikator prekretnica na profesionalnim trajektorijama i toga kako su nastavnici osmišljavali te događaje (Kelchtermans, 2005; Little, 1996), još jednom vidimo da su obrazovne i institucionalne promene (makrokulturni faktori) konstitutivni za profesionalne identitete i putanje nastavnika (Lasky, 2005; Levisnon et al., 2009; Ratner, 2006).

5.2.2 Agensnost

5.2.2.1 Autonomija i refleksivnost

Većina nastavnika saopštava da je intervju **prvi povod za razmišljanje o svom radnom stažu ili karijeri kao o putu** tokom koga su se neke značajne stvari dešavale, o sebi kao nekome ko je mogao da odlučuje ili bira kuda će se na tom putu kretati, o putu na kom su se menjali. Navodili su da se posao nastavnika sastoji iz ispunjavanja zadataka koji su dodeljeni nastavniku od strane sistema i da često ne zavisi mnogo od samog nastavnika. Navode i to da je za zaposlene u prosveti teško očekivati nekakvu uzlaznu putanju s obzirom da nagrađivanje ne postoji i napredovanje nije moguće (u zvanju, plati i sl.).

Nastavnici o putanji retko govore kao o sledu događaja koji su sami inicirali, nad kojima su imali kontrolu, već češće govore **u terminima odgovora i reakcija na systemske promene**. Jedna

nastavnica, koristeći se metaforama, opisuje putanju kao krivudavu ravničarsku reku koja ima stabilnu vodu, ali joj tok krivuda s obzirom na različite uticaje iz spoljne sredine:

„Više bi bilo kao neka ravničarska reka ali krivudava. Nešto ne osećam tako jaku dinamiku, ali krivuda. Zašto ravničarska reka – zato što iskreno nisam osetila neke ponore, neke vrtoglave uspone, to nisam osetila, ali sam osetila promene. Nekako tako mi se čini... to bilo obrazovanje, da je to neka ravna linija, prosto mi imamo stvari koje moramo da odradimo, koje moramo da uradimo e onda se negde pojavi neka promena: sad su opisne ocene, sad nisu opisne ocene, sad su, ovaj ne znam... na ovaj način treba da se radi, sada na ovaj, sad priprema treba da izgleda ovako, sad onako... ali to su neke stvari koje nam opet neko spolja nametne, koje nisu do nas, razumete... a ja nekako svoj rad doživljam kao eto tako neku mirnu ravničarsku reku, ništa me nije povuklo na dole niti me je nešto ekstremno uzdiglo, mislim imali smo uspeha i svojih ličnih i uspeha kolektiva kada smo stvarno bili eto izabrani za 1 od 10 najboljih škola u Srbiji ja sam isto bila u tom timu, učestvovala sam tu ali dobro, nisam to doživela nešto kao baš toliki uspeh...” (Nastavnica 2, 15 godina radnog staža)

Neki nastavnici govore da nikada **nisu bili dovoljno spremni da prihvate obrazovne promene** – smatrali su da se inovacijama udaljavaju od tradicionalnih vrednosti, od ustaljenih praksi koje je sada teško menjati, da nemaju kapaciteta jer već imaju previše godina, itd.

„Ali mi, ja sad već sebe računam u neku staru gardu nastavnika, mada ipak sam srednje, ali ove generacije koje su već pred penzijom, koje... Promene su problem.“ (Nastavnica 3, 26 godina radnog staža)

Dok drugi govore o tome da je za njih **važno da prate promene** koje se dešavaju u obrazovnom sistemu i o svojoj spremnosti da probaju nove stvari, da uče, da prihvate promene i prilagode im se.

„Pa interesovala sam se, uvek sam volela da vidim šta sve nešto novo ima u tom smislu, pratila. Posle to kad se pojave uspesi u nekom delu, onda vuče jednostavno čoveka... Novo sam stalno nešto radila, volela sam neke nove metode da koristim...” (Nastavnica Duška, 26 godina radnog staža)

Ne govore svi nastavnici o refleksivnim praksama. Nastavnici koji se osvrću na refleksivnost, ukazuju na **preispitivanje sopstvenih praksi** u radu sa učenicima i kako u skladu sa tim iniciraju učenje i promene svojih praksi.

„Nikad nisam uzimao zdravo za gotovo, preispitivao sam sebe, ali ne sa tipa nesigurnosti u sebe, nego sa da li stvarno se treba menjati, na koji način se menjati.“ (Nastavnik Zoran, 28 godina radnog staža)

„...i sve što mi se sviđa probam u nastavi, ono što se dopadne deci nastavim da koristim, ono što vidim da nije toliko spektakularno njima i da se njima nije toliko dopalo, ne koristim tako često...” (Nastavnica 2, 15 godina radnog staža)

Kada govore o **školskim praksama**, nastavnici najčešće referišu na njih kao o olakšavajućim ili otežavajućim okolnostima, retke su reference na pokušaje da se na te prakse utiče. Ovakve reference zabeležene su kod nastavnika koji je bio direktor i kod nastavnice koja je i stručna saradnica, dakle kod nastavnika čije su uloge po definiciji zahtevale upravljanje školom.

„U principu sam od 2001. do 2005. godine u školi je bilo negde preko 7000 seminara kad se sve sabere, što ni u jednoj školi, sad ne mogu da kažem da sam ja bolji od neke škole, jer to meni bio, mi smo imali neku svoju viziju i hteli smo na neki drugačiji način da radimo, bili smo srećni da... i još tada je počela tržišna utakmica oko škola, koga ćete primiti znači ja sam dobio školu sa 770 đaka a za dve godine sam imao 1100.“ (Nastavnik Zoran, 28 godina radnog staža)

Takođe, jedna nastavnica (nastavnica 1) navodi **lične poduhvate koji nisu u direktnoj vezi sa obrazovnim promenama** – uspostavljanje saradnje sa školom iz inostranstva u cilju stvaranja boljih prilika za učenje stranog jezika.

Govoreći o **profesionalnim postignućima**, nastavnici najčešće navode učenička postignuća na takmičenjima. Ovladavanje novim zadacima u kontekstu obrazovnih promena (npr. učešće u razvijanju školskog razvojnog plana, planiranje mera podrške učenicima, prilagođavanje nastave, itd.) nastavnici ne opisuju spontano kao uspehe i profesionalna postignuća. Nakon dodatnih pitanja saopštavaju da ih možda mogu smatrati uspesima, ali da ovladavanje novim zadacima često ne prepoznaju kao uspeh jer su preplavljeni njima i kada se izbore sa jednim, nemaju vremena da o njemu razmisle jer odmah prelaze na ovladavanje drugim. Pojedini nastavnici ih ne smatraju postignućem jer neke zadatke vide kao dodatno opterećenje koje ne bi trebalo da pripada poslu nastavnika.

Uzimajući u obzir da refleksivnost podrazumeva kontinuirano preispitivanje i praćenje sopstvenih i školskih praksi i da autonomija uključuje individualnu i kolektivnu efikasnost i učešće u donošenju odluka (Li & Ruppard, 2020), ovi rezultati sugerišu da a) refleksivna praksa nije česta kod svih nastavnika, a i kada nastavnici o njoj govore, najčešće je to u cilju unapređivanja nastavnih praksi, b) o autonomiji kao spremnosti da se utiče na kontekst govore oni nastavnici koji su zauzimali i druge pozicije tokom profesionalne putanje (stručna saradnica, direktor), dok ostali govore o (ne)spremnosti za prihvatanje i prilagođavanje obrazovnim promenama.

5.2.2.2 Ideologija, uloge i orijentacija ka ciljevima

Nastavnici u svoj sistem orijentacije (profesionalnu ideologiju i identitet) integrišu različite obrazovne promene i u zavisnosti od vrednosti i principa koji nastavnike orijentišu u radu sa učenicima. Nastavnici koji govore o tome kako su teško prihvatili obrazovne promene jer nisu u skladu sa „pravim vrednostima“ govore o tome kako je njihova obaveza **da učenike nauče osnovnim znanjima** i da učenici treba da poštuju nastavnika kao najveći autoritet u učionici.

„Molim te! To je bilo kao oni stave tepih na pod, to je glavno! Deca tu sad po nekim ćoškovima, kako su to oni zvali, kut-kutak, valjda [nastavnica govori o programu Korak po korak] Kutak, ne znam, za matematiku, kutak za ovo, kutak za ono. I onda znaš oni kod učiteljice kao tako nešto rade... znaš. I kad su došli kod nas mi svi frontalno, mislim, ne mo'š ti sa 28 učenika raditi tako matematiku, da se razumemo. Možda neki predmet može, tipa, eto istorija da izvuku neke tekstove, da ne znam ni ja zajedno neku pesmu urade, ovde nema, nema ni mišljenja razumeš. Radi se tako, to je zato zbog toga, toga, toga i toga što ti objasnim i predočim. I onda došli su oni, koji su, naučena deca četiri godine da šetaju po učionici, znači za vreme nastave. Sad ti odjednom dobijaš rasulo totalno. E onda ovaj, smo se mi tu nekako privikli, dosta je to dobro prošlo na kraju, ovaj smo se mi nekako izborili. Ali to nije zaživelo, jer to prosto u našim uslovima ne može. To može kad je petnaestoro dece, to je ono što sve vreme pričam.“ (Nastavnica Vesna, 18 godina radnog staža)

Za pojedine nastavnike **izvršnost i visoka školska postignuća** su najveća motivacija da rade sa učenicima, pa svaka obrazovna promena koja se zasniva na drugačijim vrednostima (npr. vrednovanje različitosti) ostaje neintegrisana u profesionalni identitet.

„Odakle crpim energiju? Pa u školi su to deca koja još uvek hoće da idu na takmičenja. Nažalost se svelo na šesti razred, zato što je roditeljima dosta inkluzije u ovoj školi, pa ih prepisuju u specijalnu gimnaziju... sedmi, osmi razred u specijalne gimnazije... i to mi je još jedna dodatna tuga da ne mogu i dalje da ih vodim.“ (Nastavnica Jelica, 30 godina radnog staža)

Sa druge strane, nastavnici koji navode da se trude da idu u korak sa obrazovnim promenama govore o nastavniku čiji je **glavni zadatak da usmerava proces učenja** kod učenika, pa se tako oslanja na različite nastavne metode, poput aktivne ili očigledne nastave.

„jezik je zahvalan po tom pitanju i mi nikada nemamo taj frontalni oblik rada, ja nikad nisam imala.. nijedan moj čas nije „ja ću sada da dođem i da vam predajem, a vi da ćutite i slušate““ (Nastavnica 2, 15 godina radnog staža)

Takođe, podrška učenicima i u aspektima koji nisu isključivo vezani za usvajanje znanja, kao što je **podrška celovitom razvoju učenika** (osećanje dobrobiti, ličnost), važan je deo posla za neke nastavnike.

„Valjda zato što, znaš, svako dete gledam kao čoveka [...] mislim on jeste. Da, ima deset godina ili dvanaest, ali nekako čovek bre. Znaš to živa duša, ne znam ima neka svoja interesovanja... Možda je čak i bitnije u tim godinama... sad ti možeš da mu nađeš neku njegovu, stvarno njegovu ono ličnost, ne znam ni ja. I baš i tako nekako i posmatram, valjda i oni to vole... posvetio si im se...“ (*Nastavnica Tijana, 11 godina radnog staža*)

Nastavnici o svom profesionalnom identitetu govore i kroz pripadnost različitim zajednicama. Pojedini nastavnici govore kako pripadaju „**staroj gardi**“ **nastavnika** kojima su promene problem i koji gaje tradicionalne vrednosti.

Neki ističu koliko im je važno da se osećaju kao **deo sistema** odnosno kao član kolektiva koji radi na unapređivanju škole kao ustanove/organizacije.

“Ranije smo imali, kad sam ja počela da radim imali smo inspektore i konkretno, kako da kažem, posete inspektora koja je značila kontrola rada nastavnika i papirologija i slušanje časa i to je bio jedan drugi način. Onda je onda je to ukinuto pa su sad savetnici... nije to samo naziv nego ipak neki drugi način i... u suštini nije samo to bitno da neko dođe jednog nastavnika da proverava nego ipak, ipak je ustanova kao takva bitna. I onda će ti pojedinci koji odskaču nekako morati da se uklope u rad ustanove. Mislim da ta svest sad počinje da bude važna da je ustanova bitna. I da smo svi deo ustanove.” (*Nastavnica Danica, 33 godine radnog staža*)

Takođe, navode i **male zajednice u kojima uče** – nekoliko kolega sa kojima razmenjuju iskustva i planiraju rad.

„Znači ja imam koleginicu koja predaje engleski i mi stalno pričamo o tom dečaku... daj da vidimo da nekako kod njega napravimo usklađen sistem da bi on izašao nekako... I ona isto to radi, ja kad sam joj rekao „rek'o, ja ga sad ostavljam samog“, kaže “i ja” znači nas dvoje sad već radimo slično, jer deca su različita, drugačije ona ima zahteve, drugačije ja imam zahteve, ali vi sad hoćete da napravite neku celinu kod tog deteta.“ (*Nastavnik Zoran, 28 godina radnog staža*)

Pojedini nastavnici navode i osećanje pripadnosti **zajednici nastavnika koji su kroz inkluzivno obrazovanje prepoznali ciljeve ka kojima se orijentišu u svom radu.**

„pa ključno je bilo što sam, mislim, što sam baš u ovu školu, ovaj sticajem okolnosti došla posle fakulteta da radim odnosno da odvolontiram taj pripravnčki i u to vreme to je bila 2003. godina, već je ona reforma Gašina koja je trebala da bude u obrazovanju bila onako u zamahu i nekako mislim da sam došla u pravo vreme jer je ova škola veoma brzo tada sa tim promenama 2000te, 2001. krenula u projekte i puno toga je već uradila do 2003e [...] Kao što sam rekla počele su te reforme, puno seminara, puno obuka je tada bilo ulagano u obrazovanje i počelo je školsko razvojno planiranje, i ja sam tog momenta ušla u obrazovanje i ušla sam u stručnu službu i to u školi gde se puno radilo na tome [...] jedna od glavnih zagovornica inkluzivnog obrazovanja i onih koji podržava je tada bila stručna saradnica u ovoj školi, i ja sam negde došla i jedan deo radila sa njom [...] tu sam dobila i od nje i od druge koleginice kako treba raditi i šta treba raditi i veoma brzo smo recimo krenuli da pišemo neke projekte u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem i ja sam se tada prvi put susrela sa idejom uopšte da deca koja imaju smetnje u razvoju, invaliditet da idu u redovne škole... [...] Meni je to prvo bilo iznenađujuće pod broj jedan, pod broj dva, nikad u životu nisam videla (smeh) ni osobu, a kamoli dete koje ima ovaj takve smetnje i pri prvom susretu sa detetu sam ovaj, sve zablude o autizmu su pale u vodu. Tako da nekako odmah sam se pelcovala i za inkluzivno obrazovanje...“ (*Nastavnica i stručna saradnica Lepasava, 16 godina radnog staža*)

Relativno stabilne strukture značenja koje se prepoznaju u intervjuima sa različitim nastavnicima, a koje su prikazane u ovom odeljku, u različitoj meri su srodne sa inkluzivnom ideologijom, ulogama, identitetom (Li & Ruppard, 2020). Za nastavnike koji govore o nelagodnosti pri prihvatanju obrazovnih promena, sebi kao o „staroj gardi“ nastavnika, o izvrsnosti i visokim školskim postignućima kao najvećoj motivaciji za rad sa učenicima, o prenošenju osnovnih znanja i poštovanju nastavnika kao najvećeg autoriteta u učionici, može se reći da imaju tradicionalnu orijentaciju ka obrazovanju koja nije srodna inkluzivnim principima kao što su posvećenost socijalnoj pravdi (Pantić & Florian, 2015), pravednost i dostupnost obrazovanja za svu decu (Ainscow & Miles, 2008), orijentacija ka učeniku (Meijer, 2001; Lipsky & Gartner, 1992; Mascolo, 2009), razumevanje učenja i sposobnosti kao zavisnih od konteksta u kom učenik raste i razvija se i razumevanje nastave kao kolaborativnog procesa (Kozleski & Waitoller, 2010; Li & Ruppard, 2020; Woolfolk al., 1990), kao i partnerstvo i saradnja sa drugim nastavnicima i stručnjacima (Edwards, 2010). Sa druge strane, nastavnici koji govore o usmeravanju procesa učenja, podršci celovitom razvoju učenika, pripadnosti sistemu, malim zajednicama u kojima uče, a naročito zajednici nastavnika koji su kroz inkluzivno obrazovanje prepoznali ciljeve ka kojima se orijentišu u svom radu, imaju orijentaciju ka obrazovanju od koje inkluzivna paradigma ne odstupa. S obzirom na ove razlike, može se pretpostaviti da je inkluzivno obrazovanje, kod nastavnika koji su orijentisani na prenošenje znanja i nastavnika koji govore o podršci celovitom razvoj učenika, osmišljeno na različite načine i u zavisnosti od toga zauzima različito mesto na njihovim profesionalnim putanjama.

5.2.3 Inkluzivno obrazovanje kao važan događaj na profesionalnoj putanji nastavnika

Inkluzivno obrazovanje je važan događaj na profesionalnoj putanji kod svih nastavnika, u odnosu na koji se nastavnici različito pozicioniraju i usled kog prolaze kroz različite promene. Nastavnici opisuju svoje prve susrete sa inkluzivnim obrazovanjem (najava na Nastavničkom veću, prvi susret u učionici sa učenicima sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom, prvi trening, itd.), svoj odnos prema obrazovanju i poslu nastavnika u tom periodu, promene koje su se dešavale u školi u tom periodu i svoj odnos prema tim promenama, kao i promene praksi i/ili uverenja koje su pokrenute inkluzivnim obrazovanjem. U prikazu inkluzivnog obrazovanja kao važnog događaja na profesionalnim putanjama nastavnika, označavam i kojim klasterima nastavnici pripadaju u trenutku istraživanja, kako bi se mogao uzeti u obzir i odnos prema inkluzivnom obrazovanju koji nastavnici zauzimaju u trenutku istraživanja.

Skoro svi nastavnici opisuju doživljaj **nespremnosti i/ili straha** s početka inkluzivne reforme, bez obzira na ciljeve ka kojima su orijentisani u radu sa učenicima, jer je ona donela mnogo velike novine u odnosu na sve sa čim su se do tada susretali u karijeri.

„Nekako to mi je bilo... jedino sam se tada osetila potpuno nespremnom. Razumete? Jer ja nikad nisam ništa radila da sam bila potpuno... ja sam normalno završila školu da predajem jezik, u redu, prevodim jezik, prevodim tekst, u redu prevodim tekst, ali to je bila stvar za koju ja niti sam bila obučena niti sam imala uopšte predstavu šta da radim.“ *(Nastavnica 2, 15 godina radnog staža)*

Među **novinama** nastavnici navode da počinju da rade sa učenicima sa kojima do tada nisu radili (pre svega učenici sa smetnjama u razvoju, sa problemima u ponašanju, sa invaliditetom, itd.), počinju da koriste nove alate (npr. IOP), mnogo češće moraju da sarađuju sa drugim nastavnicima i stručnom službom, pojavljuju se lični pratioci i asistenti, nekada roditelji sede na časovima sa decom, časove i radne materijale moraju da planiraju drugačije, moraju da pohađaju obuke, menjaju se neki organizacioni aspekti rada škole, pojavljuju se nove strukture u školama itd.

Za nastavnike koji su **orijentisani ka prenošenju znanja i visokim školskim postignućima, inkluzivno obrazovanje otežava odigravanje do tada ustaljene profesionalne uloge** (najčešće nastavnici iz klastera 1, 4 i 6).

Ovi nastavnici govore kako njihovo profesionalno opredeljenje isključuje rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju i druge učenike kojima je potrebna dodatna podrška (najčešće nastavnici iz klastera 6). Neki nastavnici (iz klastera 1 i 6) govore o tome kako nisu stručni i obučeni za rad sa ovim učenicima (pre svega sa učenicima sa smetnjama u razvoju) i da je rad sa njima predmet druge struke, a ne nastavničke (npr. defektologa, psihijatra, socijalnog radnika).

„To bi isto bilo kao kad bi doktor opšte prakse sad išao u operacionu salu i da vrši neke, neke hirurške intervencije... mislim pravim hiperbolu, ali ne znam da li eto, prosto ako mogu...“
(Nastavnica 3, 26 godina radnog staža)

Nastavnici navode da inkluzivno obrazovanje „srozava“ kvalitet obrazovanja, da ne dobijaju jasne smernice kako da rade sa decom kojoj je potrebna podrška ili kako istovremeno raditi i sa učenicima sa IOP-om i sa ostalom decom, a da to „nikome ne naštet“, kako ni na jednoj obuci ne dobijaju potrebne odgovore, kako sve manje imaju vremena da rade sa takmičarima jer su opterećeni administracijom, da više nemaju kontrolu nad svojom učionicom i da im se u nastavu meša svako ko stigne itd.

„E na to se još sve pojavi inkluzija. Kao nešto obavezno sa nekim seminarčićima za jedan vikend gde treba da postanem i psihijatar i defektolog i logoped učenicima koji ne čitaju, pričaju, niti pišu, a ja sa njima sad treba da radim neku fiziku. I to dolazi do fizičkih ozleda i pritiska timova određenih osoba da se to sprovodi, da se individualni obrazovni program piše tako kako se njima sviđa, a ne kako ja mislim da tom detetu treba. I tu sam znači sada između onog dela kad sam išla na međunarodne konferencije i sada kada sam jako srećna kad mi dete progovori na času i mene povuče za kosu. To je ovako... raspon je jako veliki...“
(Nastavnica Jelica, 30 godina radnog staža)

Podrška učenicima za učešće u obrazovanju je za ove nastavnike odgovornost drugih aktera.

„Njegova porodica jako puno ulaže u to. On svaki dan od prvog razreda, nakon škole ima časove privatne iz svih predmeta koje je imao... sad da l' baš tog dana... ali u svakom slučaju svakog dana je imao privatne časove iz svih školskih predmeta, sad to nekoliko ljudi drži, pa pokrivaju nekako sve te predmete. I on je fantastično uklopljen u tom smislu, on priča, on ima... mislim ima dijagnozu, ali ne toliko da ometa rad druge dece, pogotovo sad kad je šesti razred, jako je lepo prihvaćen, pre svega zahvaljujući učiteljici.“ (Nastavnica 1, 13 godina radnog staža)

Nastavnici najčešće govore o saradnji sa drugim institucijama kao nečemu što nije deo uloge nastavnika.

„Ja sam samo kao nastavnik, i ja iz, znači iz pozicije nastavnika nemam potrebe da sarađujem sa drugim institucijama. Meni je ono što taj tim radi sasvim dovoljno. Jer odeljenski starešina pripremi pedagoški profil i ja čitam pa u čim, i naravno u kontaktu sa detetom vidim šta mogu i gde mogu da se ja nekako uglavim u svemu tome...“ (Nastavnica 5, 23 godine radnog staža)

Ovi nastavnici najčešće navode samo promene pojedinih praksi u odnosu na period pre inkluzivne reforme, koje omogućavaju da nastavnici mogu sa što manje „ometanja“ da primenjuju ustaljene nastavne prakse:

„... Ja detetu koje je po inkluziji dam nešto da nacрта, prepíše, poveže, zaokruži i on radi to, ali ja ne gubim previše vremena sa njim. Ja mu zadam da nešto uradi, i ostalo je on kad to uradi, ja to pogledam i... Ne posvećujem njemu sad ceo čas, a da ostali gube...“ (Nastavnik Ozren, 33 godina radnog staža)

Nastavnici koji opisuju da **prate obrazovne promene i podržavaju celoviti razvoj učenika**, pored toga što govore o teškoćama, neizvesnostima, dilemama, sumnjama, problemima sa kojima su se suočavali s početka inkluzivne reforme, **opisuju i kako su se oni sami menjali vremenom**.

Ovi nastavnici navode da su bili voljni da uče i usavršavaju se zato što smatraju da je inkluzivno obrazovanje dobro jer stavlja učenike i njegove potrebe u centar delatnosti škole ili da je važno jer nosi potencijal da menja društvo na bolje (jača toleranciju, smanjuje diskriminaciju) i ne ostavlja nikoga na marginama društva (pojedini nastavnici iz klastera 2 i 5).

Ovi nastavnici referišu na promene i uverenja i praksi – o tome na koje sve načine nastavnik može da podrži učenika, o tome kako se škola i nastavnik prilagođavaju potrebama učenika, o tome kako planiraju čas koji svu decu uključuje u aktivnosti, sa kim i kako sarađuju, o tome zašto je važno da se učenici kojima je potrebna dodatna podrška školuju u tipičnim školama, itd.

„Donelo je promene možda da počnemo da nekako i zbog eto planiranja i zbog tog odnosa planiranja i rada, da prosto shvatimo, ja sam to tako shvatila, da je svako dete individua za sebe... prosto to je tako... ne mora da ono bude inkluzivno.. sad malo i taj pojam inkluzija se na različite načine i shvata i tumači... prosto je svako dete, stvarno je svako dete priča za sebe i osoba za sebe.. ima neku svoju priču i porodičnu i životnu i zdravstvenu, ako je inkluzija u pitanju i nekako mi treba da budemo tu da se svemu tome prilagodimo...“
(*Nastavnica 2, 15 godina radnog staža*)

Ovi nastavnici opisuju uključivanje u saradnju sa drugim institucijama i stručnjacima za koju smatraju da može da podrži razvoj i učenje učenika iz osetljivih grupa i koja je motivisana idejom da je uloga nastavnika više od samo prenošenja znanja.

„...ali sa strašnim porodicama, užasnim porodičnim problemima... sa roditeljima koji ne obraćaju pažnju na sopstvenu decu, ne obraćaju pažnju od svojih ličnih problema... gde smo mi jedna od retkih škola koja uključuje Centar za socijalni rad da bi stvarno pomogli deci. Da zaštitimo decu od njihovih roditelja koji vode svoje ratove, ne razmišljajući koliko ostavljaju oštećenu decu.“ (*Nastavnica Jovana, 19 godina radnog staža*)

Neki od njih navode kako je inkluzivna obrazovna politika validirala njihov profesionalni identitet ili je predstavljala resurs uz pomoć kojeg su nastavnici sebi na početku karijere definisali svoju profesionalnu ulogu (najčešće nastavnici iz klastera 5).

„Ranije sam taj neki plan imala sama i posmatrala dete sama i pravila tako neke planove koji su bili samo moji, lični, niti je ko imao uvid u njih, niti... ovaj... sam nekom... to nekome pokazivala. A sada što se toga tiče, bolje je. Nisam sama osoba koja posmatra dete, jednostavno mnogo brže dolazim do informacija o tome kako dete uči, da mogu da se prilagodim tom detetu.“ (*Nastavnica 5, 23 godine radnog staža*)

Sa druge strane, **neki nastavnici opisuju da su i dalje rastrzani u svojim pokušajima da prihvate i primenjuju inkluzivno obrazovanje** (najčešće nastavnici iz klastera 4), da smatraju da su inkluzivne vrednosti dobre, ali da su nastavnici nemoćni da inkluziju realizuju kako treba.

„Inkluzija mora da postoji za tu decu, ako ništa da budu socijalizovani. To mora. Samo nam treba pomoć kao nastavnik.. kad imaš podršku... kao što je Milena⁹ dete onda ti nije problem... kad imaš Slobodana, gde ne znaš kud udaraš, onda je mnogo teško.. Ne mogu da ti kažem! Tu su isprepletane emocije, isprepletano je to koliko se ti daješ.. Ne ne! A ovamo si čovek, zamišljaš kako je tom roditelju... Ne znam šta da ti kažem! Možda ja jedina nemam stav.“ (*Nastavnica 4, 29 godina radnog staža*)

5.3 Da li je i zašto inkluzivna obrazovna politika donela prekide u sferi profesionalnog iskustva nastavnika?

Prethodno istraživačko pitanje je privuklo pažnju na inkluzivno obrazovanje kao na važan događaj ili prekretnicu na profesionalnim putanjama nastavnika. Kod nekih je inkluzivno

⁹ Imena su izmišljena zbog osetljivosti podatka

obrazovanje dovelo do promene praksi i/ili uverenja, dok neki nastavnici i dalje izveštavaju o doživljaju rastrzanosti. U skladu sa tim, cilj ovog odeljka je detaljniji osvrt na neizvesnost koju donosi inkluzivna obrazovna politika za funkcionisanje nastavnika u sferi profesionalnog iskustva.

U ovom odeljku opisana je nedovoljno dobra prilagođenost između značenja koja orijentišu nastavnika na profesionalnoj putanji i date situacije, koja je praćena jakim emocijama, odnosno opisani su neizvesnost i prekidi (Zittoun, 2006). Neizvesnosti i prekidi su uzeti u razmatranje samo ukoliko ih nastavnici prepoznaju kao takve. U skladu sa teorijskim pretpostavkama, prekidi mogu doći i iz same osobe i iz konteksta (Zittoun, 2006), a u ovom istraživanju su izvori prekida identifikovani u školskom i širem sociokulturnom kontekstu. Dodatno, identifikacija izvora prekida oslonjena je i na teoriju sistema aktivnosti (Engeström, 2001), preciznije na koncept kontradikcija i tenzija (Wei, 2017). U analizi prekida uzeti su u obzir i rezultati klaster analize, pa ovaj odeljak ukazuje i na to u kojim pravcima su se odvijali psihološki procesi različitih nastavnika nakon toga što inkluzivno obrazovanje donosi neizvesnost za funkcionisanje u sferi profesionalnog iskustva. Detaljniji pogled na pravce u kojim su se odvijali psihološki procesi nastavnika prikazani su u odeljku u kom se odgovora na istraživačko pitanje 6.

Vrednosti i principi inkluzivne obrazovne politike su kod nekih nastavnika konfliktne sa **vrednostima i uverenjima koje orijentišu nastavnike u sferi profesionalnog iskustva** (ideologije, uloge, ciljevi). Inkluzivna obrazovna politika od nastavnika koji je orijentisan na prenošenje znanja, koji se najčešće koristi frontalnom nastavom, koji sebe vidi kao najveći autoritet u učionici, koji pravednost vidi u doslednom sprovođenju plana i programa u svim odeljenjima bez razlike, koji sebe opisuje nesprenim za prilagođavanje promenama, sada zahteva poštovanje različitosti, osetljivost na različite obrazovne potrebe, prilagođavanje nastavnih aktivnosti, metoda i materijala tako da svi učenici mogu da učestvuju u skladu sa potrebama (**primarna kontradikcija**, unutar jednog elementa sistema aktivnosti, tj. u samom nastavniku – Wei, 2017; kod nastavnika iz klastera 1, 3, 4 i 6).

„Imam potrebu da ono što uradim u jednom odeljenju uradim i u drugom da ne bi deca bila oštećena [...] da se ostvari nastavni plan i program, ono baš od A do Š [...] ja sam prilično tradicionalna [...] Zašto? Zato što nikad nisam probala, mislim da ću ja tu.. Ono kako kažu, u nekim krajevima zemlje „svi po navici“ [...] Mnogo mi je bilo ono teško kada su uveli tu inkluziju. Zašto? Ne volim da radim nešto što ne volim i u šta se ne razumem. [...] to bi isto bilo kao kad bi doktor opšte prakse sad išao u operacionu salu i da vrši neke, neke hirurške intervencije.“ (*Nastavnica 3, 25 godina radnog staža*)

Za ove nastavnike **neizvesnost je u nekim slučajevima podržana na nivou škole**. Naime, kroz različite alate, novom podelom posla, uvođenjem novih pravila i praksi, promocijom inkluzivnog obrazovanja u kolektivu, škola ovim nastavnicima „osporava“ profesionalni identitet kakvim su ga do tada odigravali (**sekundarna kontradikcija**, između elemenata sistema aktivnosti – Wei, 2017; najčešće kod nastavnika iz klastera 1 i 6 koji su zaposleni u školi 2).

„... i da, ti kada uđeš u učionicu samo razmišljaš da li ti fali ovaj papir, da li ti fali onaj papir... da li si uradio ovo, da nisi pogrešio nešto... nekako već ja dolazim pod pritiskom... stalno ti na glavi, jesi li napisao, jesi li uradio, jesi li ovaj plan za IOP, jesi li predao izveštaj IOP-a, do tog datuma da se preda... mislim stvarno mnogo.“ (*Nastavnica 4, 29 godina radnog staža*)

Prekid, kao posledica sekundarne kontradikcije, kod nekih nastavnika je nastao naglo, dok je kod nekih nastalo kao posledica dužeg perioda nelagodnosti (Zittoun, 2006).

Nastavnice 2 i 5 su primeri za to kako se prekid **javio naglo** – po povratku sa porodijskog bolovanja nastavnice se odjednom suočavaju sa velikim promenama u školskom kontekstu – nove školske prakse (timovi, pravila, podela posla), povećana raznovrsnost obrazovnih potreba

učenika (učenici sa smetnjama u razvoju i invaliditetom), nove profesije (lični pratioci i asistenti), novi alati (IOP). Slično ovome, kod nekih nastavnika (npr. u školi 2, nastavnik 12 iz klastera 1) prekid se dešava usled naglog povećanja broja učenika sa smetnjama u razvoju koji u kratkom vremenskom periodu upisuju školu u kojoj je on zaposlen (prelazeći iz obližnje škole za učenike sa smetnjama u razvoju).

S druge strane, prekid nastaje i kao **posledica produženog perioda nelagodnosti**, na koji se inkluzivno obrazovanje nadovezuje. Na primer, kod nastavnice 1 prekid nastaje kao posledica dugotrajnog nezadovoljstva i razočaranja u sistem i školu koja se ponavljaju ili kod nastavnice 023 kod koje je prekid posledica niza obrazovnih promena koje se nadovezuju jedna na drugu tokom dugog vremenskog perioda (npr. Korak po korak na koji se nadovezuje Kvalitetno obrazovanja za sve) koje nisu usklađene sa njenim profesionalnim identitetom.

Sledeći način na koji su škole ili sistem za neke nastavnike otežale odigravanje profesionalnog identiteta jeste taj što nisu ispunile **očekivanja vezana za podršku za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja**. Naime, inkluzivno obrazovanje je zahtevalo promenu i na nivou škole – organizacione promene, promene u ciljevima, promene u principima na kojima se zasniva rad škole, saradnju sa novim institucijama (drugim sistemima aktivnosti), itd. Dakle, stare školske prakse i školsku kulturu je trebalo transformisati u nove i taj proces se nije odvijao linearno (**tercijarna kontradikcija**, kontradikcija između aktivnosti, ciljeva i motiva sistema kako je do sada funkcionisao i aktivnosti, ciljeva i motiva sistema kakvim tek treba da postane – Wei, 2017), a nastavnici su morali da uče paralelno sa razvijanjem znanja koje je potrebno steći (i na nivou pojedinca i na nivou sistemskih praksi). U takvoj situaciji nastavnici navode da se neizvesnost za njihovo funkcionisanje javlja zbog nedovoljne, neadekvatne, nekoherentne podrške.

„Ako ti to.. ali ako dobiješ nekog sa kim ti ne umeš, šta ćeš, kako ćeš ti druge da učiš ako ti prosto kao nastavnik ne znaš da radiš.. i to je onda.. ne znam.. to onda nije dobro, to je neozbiljno, neprofesionalno, to prosto.. i to ne sme da bude muka opšta.“ (Nastavnica 1, 13 godina radnog staža)

Nastavnici navode različite nedostatke – zbog toga što je primena inkluzivnog obrazovanja krenula naglo bez prethodne pripreme, zbog nedovoljno koherentnih ili adekvatnih smernica iz sistema, zbog nedostatka mentora ili projekata koji bi školu i nastavnike pripremili za novu obrazovnu politiku, zbog nedovoljno konkretnih ili adekvatnih smernica i zadataka od stručne službe ili direktora, zbog nedovoljno konkretnih odgovora koje dobijaju na obukama, zbog manjka primera dobrih praksi, zbog kratkih obuka koje su teorijskog tipa, zbog nedovoljno iskusnih trenera, zbog toga što je inkluzivno obrazovanje proces bez konačne destinacije za čije sprovođenje alati nisu unapred uvek definisani, itd.

Ovo je vidljivo naročito kod nastavnika koji su saopštavali da posao nastavnika doživljavaju kao ispunjavanje zadataka koje sistem naloži (a koje ispunjavaju bez mnogo preispitivanja, refleksivnosti i kritičkog promišljanja, bez autonomije i inicijativa da se utiče na kontekst – Li & Ruppap, 2020). Dakle, za ovakve kolektive bilo je potrebno „kulturu sprovođenja zadataka“ transformisati u „kulturu kreiranja sredine za učenje“. Međutim, i nastavnici koji su tokom karijere orijentisani ka podržavanju celovitog razvoja učenika takođe identifikuju nedostatke u podršci za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja i opisuju da je bilo teško odigravati ulogu nastavnika koji uvremenjeno prilagođava svoje prakse i uspešno podržava učenike.

“E sad tu, mislim to je realnost i tu nema sad, da neko se buni... ali to je naša realnost i nekako... da gradimo humano društvo... i to se podrazumeva! E sad... koliko je naš sistem spreman za to i koliko... namerno kažem sistem, jer škola ne može da organizuje bez, bez... izolovano. Mislim, nije škola samo nastavnici, roditelji, deca... je l'? Mi činim tu osnovu, ali bez... bez podrške, i ne samo podrške, nego plana, pripreme, nekog novog programa, ja mislim da smo se mi tu našli na početku odmah. Ali bez... bez neke pripreme. Imali smo mi

seminare, ali seminare su nam držali ljudi koji su naučili to, nisu imali iskustva. Mi smo nekad imali više iskustva od onih koji su nam pokušali pomoći i savetovati.” (Nastavnica Danica, 33 godine radnog staža)

Videli smo na početku ovog odeljka da inkluzivno obrazovanje donosi neizvesnost za odigravanje profesionalnih uloga, naročito za one nastavnike čije profesionalne ideologije i orijentacija ka ciljevima odstupaju od inkluzivne paradigme u velikoj meri. Prema Valsineru (2001), ova neizvesnost se javlja **visoko u hijerarhiji sistema orijentacije** (najmanje nivo 3), odnosno na nivou značenja koja čuvaju profesionalni identitet i koja su vodiči za delanje u sferi profesionalnog iskustva. Međutim, neizvesnost se javljala i **na nižim nivoima hijerarhije sistema orijentacije nastavnika**, na primer na nivou značenja koja su osnova za delanje u konkretnim situacijama, za lokalizovane prakse (znanja i veštine; prema Valsineru u pitanju je nivo 2). Pored toga što se ovakva neizvesnost može javiti u kombinaciji sa neizvesnošću za odigravanje profesionalnog identiteta (nivo 3), može se javiti i samostalno. Primer predstavlja nastavnica koja pripada petom klasteru, koja je pre 2010. godine bila zaposlena u osnovnoj školi za decu školskog uzrasta koja se nalaze na kraćem ili dužem bolničkom lečenju, kada je naučila da sama bez pomoći sistema i kolega mora naći način da „kako-tako“ podrži učenike u učenju i/ili da podrži njihovu dobrobit (nekada i da pruži samo emocionalnu podršku ako je to prioritet); koja sebe opisuje kao nastavnicu koja je ujedno i staratelj svojim učenicima (koja vodi računa o odnosima u njihovim porodicama, koja brine i za odnose između učenika, kojoj se deca obraćaju za pomoć kada se zaljube, koja pojedine roditelje proverava da li su detetu dali da jede taj dan); koja je član Tima sa inkluzivno obrazovanje u školi. Dakle, inkluzivno obrazovanje kod ove nastavnice ne donosi neizvesnost za odigravanje profesionalnog identiteta – vrednosti koje čuvaju njen profesionalni identitet nisu u koliziji sa inkluzivnim vrednostima i nedostatak podrške za realizaciju vaspitno-obrazovnog procesa nije preteći. Međutim, ono što ona prepoznaje kao neizvesnost i prekid jeste to što za neke konkretne obrazovne ishode nije uspevala da pronađe metode kako da ih ostvari. Na primer, kako da učenika sa IOP2, koji ne zna da piše, nauči ovoj veštini. Nastavnici je u ovome pomogla defektološkinja koju je škola kroz neki projekat angažovala, ali nastavnica govori da ona i dalje ne bi umela sama da ovo sprovede u delo. Pa tako ističe da nedostatak stručne podrške nastavnicima za nju donosi neizvesnost jer joj nedostaju znanja i veštine za osmišljavanje i sprovođenje određenih aktivnosti na času.

Iako u ovom istraživanju nisu prikupljeni podaci na nivou lokalnih zajednica na osnovu kojih bi se moglo zaključivati o funkcionisanju sistema aktivnosti kao što su centri za socijalni rad i ustanove iz drugih sektora, čija je podrška sprovođenju inkluzivnog obrazovanja važna, trebalo bi pomenuti da je potencijalni izvor neizvesnost u upravo opisanom slučaju **kvartarna kontradikcija**, odnosno **nekoherentnost aktivnosti dva sistema** (Wei, 2017). Naime, osnovna škola u kojoj radi ova nastavnica morala je da angažuje defektologa iz dodatnih izvora sredstva (donatorski projekat), jer druge lokalne institucije (dom zdravlja, centar za socijalni rad, lokalna škola za učenike sa smetnjama u razvoju) nisu svojom transformacijom osigurale podršku defektologa nastavnicima i učenicima u ovoj osnovnoj školi.

5.4 Kako institucionalni artefakti posreduju iskustvo inkluzivnog obrazovanja?

Osnova analize institucionalnih artefakata je teorija aktivnosti (Engeström, 1999, 2000, 2001, 2016), pa su predmet analize predstavljali elementi sistema aktivnosti - zajednica, pravila, podela posla i alati. S obzirom da su intervjuisani nastavnici zaposleni u pet škola, elementi sistema aktivnosti i to kako su posredovali iskustvo inkluzivnog obrazovanja kod različitih nastavnika, prikazani su za svaku školu.

5.4.1 Zajednica (kolektiv)

U školi 1 nastavnici najčešće opisuju kolektiv kao zajednicu koja je orijentisana ka inkluzivnosti i koja sinergijski deluje po principu „učenik u centru“ – učenici su centralni učesnici, podstiče se njihov aktivni angažman, pomaže im se da razumeju sopstvenu ulogu u procesu učenja, a oko učeničkih potreba, snaga i slabosti se gradi mreža podrške. Nastavnici navode da je kolektiv posvećen horizontalnom učenju, da postoji zajedničko razumevanje pristupa planiranju i pružanju podrške i da je razmena povodom planiranja i pružanja podrške prisutna u velikoj meri. I stručna služba i direktor su prepoznati kao važna podrška koja je nastavnicima uvek na raspolaganju.

„...ipak ne može da se dođe kod nas u ovu školu, a da se ne oseti to da se ovde stvarno profesionalno pristupa tome, eto da kažem ovde nije inkluzija samo slovo na papiru. Imamo mi među nama puno ovaj razgovora, slaganja, neslaganja, ali se ne može reći da to nikoga ne zanima, da se niko time ne bavi, i ovaj da nemamo nikakve dogovore, konsultacije vezano za svu tu decu, i da ne brinemo. Mnogo se, baš baš brinemo, onako dosta i stručni saradnici i odeljenske starešine i mislim da, i predmetni nastavnici, e sad samo zavisi koliko ko ima nekog iskustva, ali pomoć uvek ima odakle da dođe [...] Zato što ovde prosto postoji mehanizam kako se radi u školi. Niko nije baš jedinka, uvek imate nekog ko vas usmerava, šta radiš, kako radiš, kroz te neke međusobne naše priče, analize, izveštaje, ovamo-onamo, uvek si upućen u to da moraš da se time baviš na pravi način. Slika u drugim školama je dosta, dosta na nižem nivou nego u ovoj“ (*Nastavnica Ilinka, 20 godina radnog staža*)

Stručna služba navodi da se ova škola strateški u zajednici pozicionira kao škola koja pruža kvalitetno obrazovanje za svu decu, i da se na taj način razlikuje od drugih škola u gradu koje se pozicioniraju kao elitne škole ili škole koje neguju visoka postignuća, itd.

Većina nastavnika iz ove škole koji su učestvovali u ovom istraživanju, opisuje svoj profesionalni identitet kao umreženog nastavnika, koji je podržan od strane kolektiva i školskih službi u pogledu sprovođenja inkluzivnih praksi. Dve nastavnice čiji je odnos prema inkluzivnom obrazovanju različit od upravo opisanog jesu nastavnice koje su sa manje od 50% norme zaposlene u ovoj školi. Jedna nastavnica (predmeta iz oblasti umetnosti) opisuje da se oseća da je pod pritiskom kolektiva da poštuje previše procedura i da se bavi papirologijom više nego što su njeni kapaciteti (naročito u pogledu IOP-a), pa aktivno teži da to izbegava, iako vidi da se njen rad suštinski zasniva na pružanju podrške učenicima u razvoju kreativnosti i ličnosti uopšte. Druga nastavnica (drugog stranog jezika) opisuje sebe kao nastavnicu koja je dužna da prenese osnovna znanja učenicima koji moraju imati poštovanja za autoritet nastavnika, pa da je najviše fokusirana na to da uspostavi disciplinu u odeljenju, a manje na planiranje podrške i bavljenje administracijom.

Škola 2 se može opisati kao škola u kojoj je kolektiv podeljen oko inkluzivnog obrazovanja – na grupu nastavnika koji su aktivni promoteri inkluzivnog obrazovanja (najčešće su to učiteljice; grupa 1), zatim na grupu nastavnika koji su protiv inkluzivnog obrazovanja (najčešće deo predmetnih nastavnika; grupa 2) i na grupu nastavnika koji inkluzivno obrazovanje smatraju dobrom obrazovnom politikom, ali koji ističu niz problema u njenoj realizaciji (najčešće deo predmetnih nastavnika, grupa 3). Dalje će biti reči samo o grupama 2 i 3, s obzirom da intervjuisani nastavnici navode da pripadaju ovim dvema grupama.

U školi 2, treća grupa nastavnika je umrežena i IOP-e razvijaju zajednički i u saradnji sa stručnom službom, dok druga grupa nastavnika najčešće izbegava uključivanje u proces razvijanja IOP-a i mere i aktivnosti podrške ne planira uvek u skladu sa pedagoškim profilom i potrebama učenika. Stručna saradnica iz ove škole opisuje ovu podelu na sledeći način:

„Mislim da i dalje imamo to jezgro koji su apsolutno protiv, jedino što se više javno to ne izjašnjava tako jer su svesni da bi to bila čista diskriminacija, ali se na neki drugi način, nedostatkom sredstava, nedostatkom vremena, preobimnošću sadržaja ili ne znam čime,

pravda [...] [Druga grupa nastavnika govori] „šta bih mogla, kako bih mogla ovo da prilagodim“, pričaju o tome, primećuju jake strane kod deteta, znači nisu usmereni na to „jao danas je opet uradio to ili nije uradio to“, ili „ne može ovo ili ne može ono“... više čujete u razgovoru šta dete može... „jao danas sam srećna“, pa ne znam „taj i taj je to i to uradio...“ ili „zamisli, mislila sam da nikad neće, a uradio je to...“ Znači više u njihovim rečenicama čujete to zadovoljstvo nekim uspehom i pozitivnim napretkom koji vide kod dece, a manje tih negativnih strana, šta ne može, šta ne ume, on ništa ne može...“ (Nastavnica/stručna saradnica Leposava, 16 godina radnog staža)

Dve važne instance u školi su takođe pozicionirane na ova dva fronta – stručna služba koja je za inkluzivno obrazovanje i direktor koji je protiv, pa tako podelu u zajednici predmetnih nastavnika podržava i podela među službama. Stručna saradnica takođe ističe da ova škola, jednom izabrana kao model škola za inkluzivno obrazovanje, sada više živi od stare slave nego što bi se moglo reći da je škola ujedinjena oko inkluzivnih vrednosti.

U ovoj školi intervjuisani nastavnici odigravaju različite identitete. Deo nastavnika opisuje da je njihova profesionalna odgovornost da u učenju podržavaju učenike sa različitim obrazovnim potrebama i da za to imaju veliku podršku grupe kolega (zajedno planiraju podršku kako bi je uskladili, posećuju jedni drugima časove, razmenjuju informacije, itd.; grupa 3). Drugi deo nastavnika opisuje da rad sa učenicima sa potrebom za dodatnom podrškom ne bi trebalo da je deo posla nastavnika, pa opisuju inkluzivno obrazovanje kao veliki namet na nastavnike, projekat koji jednom mora da se završi ili nešto što doživiš kao igru pa ti lakše padne. Neki ističu da ih stručna služba pritiska da prihvate rad sa učenicima kojima je potrebna podrška i da unaprede mere podrške i jedino direktora vide kao podršku ukoliko im bude potrebna zaštita od stručne službe i njihovih zahteva (grupa 3).

U školi 3 nastavnici izveštavaju o saradničkoj atmosferi, umreženom kolektivu i o zajedničkoj odgovornosti kolektiva za dobrobit dece – nastavnici intenzivno saraduju sa roditeljima, razmenjuju informacije o učenicima na svakodnevnom nivou, organizuju se humanitarne akcije. Pored toga, nastavnici u ovoj školi u većoj meri govore o saradnji sa Centrom za socijalni rad, Domom zdravlja i defektologima, nego što je to slučaj sa školama 1 i 2. Najveći procenat učenika iz osetljivih grupa u ovoj školi dolazi iz socijalno depriviranih sredina (u blizini škole se nalazi neformalno romsko naselje) i na njima je najveći fokus kada je reč o dodatnoj podršci. Takođe, nastavnici govore i o pedagoškinji koja „drži sve konce u rukama“, koja sve zakone „drži u malom prstu“, ima odgovor na svako pitanje i koja inicira saradnju sa drugim institucijama. Stručna saradnica (pedagoškinja) opisuje misiju ove škole kao socijalno odgovorne ustanove sa nultom tolerancijom na nasilje. Za razliku od škole 1 i 2, nastavnici ne govore ni o podeljenom kolektivu, ali ni o važnosti direktora u podržavanju bilo kakve orijentacije ka inkluzivnom obrazovanju. U ovoj školi nastavnici govore ili o tome da podrška koju oni mogu da pruže učenicima ima granice i da je neophodno angažovati dodatne stručnjake kako bi učenik sa IOP-om mogao da napreduje (logopede, defektologe, socijalne radnike, psihijatre) ili o tome kako rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška (naročito učenika sa smetnjama u razvoju) ne bi trebalo da bude njihova profesionalna odgovornost.

„uglavnom smo svi tu da pomognemo jedni drugima... ako je dete nemirno, imamo kome da se obratimo, ako nešto ne može da razume, opet imam kome da se obratim, ako nemam ideju šta uraditi, uvek je tu neko... Uvek je tu neko ko radi sa njima. Ja u odeljenju imam dvoje koji idu po IOP 1, oni nešto žele da rade jer ne žele da budu uzimani konkretno sa časova i to su se roditelji složili i to je to, ali svi mi ostali rade, ili sa pedagogom ili defektologom zavisi... tako da tu uvek imam komunikaciju ako mi nešto u njihovom radu, dečijem nije jasno, da vidim zbog čega, šta i kako. Tako smo u školi organizovani po pitanju svega.“ (Nastavnica Mina, 17 godina radnog staža)

Nastavnica 1 zaposlena u školi 4 (centralna beogradska škola) govori o orijentaciji škole ka izvrsnosti, visokim postignućima, vannastavnim aktivnostima, saradnji sa školama iz

inostranstva, koja inkluzivno obrazovanje postavlja kao usputnu ili sporednu stvar. U skladu sa tim, nastavnica 1 opisuje kako je za nju inkluzivno obrazovanje takođe sporedna stvar, ali zato što ne postoji sistemska orijentacija ka inkluziji i zato što ona nije u mogućnosti da se samostalno usavršava i menja školu, pa je odustala.

„iskreno mi toliko puno imamo aktivnosti... naša škola je poznata po tome što ima jako puno aktivnosti van nastave, i to je ono što se meni dopada. Od te dvojezične nastave i te razmene učenika na godišnjem nivou. Nastava kineskog jezika je uvedena, ja sam tu koordinator, pa sam u to uključena. Imamo radio škole, sad pokrećemo televiziju škole. Imamo muzej škole, imamo savetovanje... Imamo toliko puno stvari, mi smo preokupirani, pored te redovne nastave... pa evo sad je vreme takmičenja, pa sam, prošle tri nedelje sam držala svaki drugi dan... ne moram to da radim, ali mi je lepo da spremam decu za takmičenje i tako dalje... znači toliko puno imamo... evo sad oni putuju u Holandiju, ja ne idem, jer puno obaveza na fakultetu, nije ni bitno... ali ovaj, imamo saradnju sa Rumunijom, pokrenuli smo inicijativu za podizanje spomenika tu... toliko puno lepih i različitih stvari se radi, i niko nema toliko vremena da se bavi nekim stvarima koje ne možemo da utičemo, iskreno. Mislim uopšte kao, ideš dalje, radiš šta moraš da radiš i okej.“ *(Nastavnica 1, 13 godina radnog staža)*

Nastavnica 3 zaposlena u školi 5 govori o inkluzivnom obrazovanju kao opterećenju koje nastavnicima ne ostavlja vreme za druge stvari, što je opšta atmosfera u školi.

„Ja mislim da je to malo i stvar mode, tako nekih trendova, ajmo sad malo inkluziju, pravimo eksperiment, ajmo sad malo ovo, ajmo malo i ovaj eksperiment.. i onda se mi tako pogubimo. I ajde dok napravimo jedan eksperiment onda nam prođe nešto što je bilo važno i mnogo važnije dok smo se mi bavili tim eksperimentom, onda su nam promakli ti neki, neke druge stvari.“ *(Nastavnica 3, 26 godina radnog staža)*

Kada se priča o podršci učenicima, nastavnica prenosi da se najčešće radi samo o humanitarnim akcijama i „projektima koje sprovode mlađi nastavnici i stručna služba“. Najveći broj nastavnika u ovoj školi čine nastavnici sa preko 25 godina radnog staža. Veoma mali broj nastavnika ima 100% norme u ovoj školi, odnosno većina kolektiva u ovoj školi radi između 1 i 3 dana nedeljno. Direktorica navodi da se škola bori za imidž „ugledne škole u gradu“, s obzirom da je do skoro bila infrastrukturno zapuštena i da ne raspolaže IKT alatima i drugim nastavnim materijalima u istoj meri kao i druge osnovne škole u gradu i da veliki broj nastavnika „odrađuje posao do penzije“.

5.4.2 Podela posla

U školi 1, na osnovu intervjua sa nastavnicima i stručnom saradnicom, može se pretpostaviti da je škola, kao sistem aktivnosti, prošla kroz proces organizacionog učenja i definisala novu podelu posla u kontekstu inkluzivnog obrazovanja (i drugih obrazovnih promena koje su prethodile ili sledile inkluzivnu reformu). Tako, nastavnici opisuju direktora koji je sebe razvlastio, navodeći da su odgovornosti za funkcionisanje škole raspodeljene kroz školske timove (za inkluzivno obrazovanje, za školski razvojni plan, za školski plan i program, za zaštitu učenika od nasilja, itd.). Svaki školski tim sadrži predstavnike svih stručnih aktiva, pa su tako svi nastavnici uključeni u upravljanje školom.

„Što bi naš direktor rekao „on je sebe razvlastio“... što se tiče tih timova imamo ih dosta i koordinatori su na primer nastavnici i to je dobra stvar zato što se onda na taj način nastavnici upoznaju i sa radom tima i sa radom drugih nastavnika i uopšte [...] ja sam bila tu kao član tima [za Razvojni plan škole] od nastavnika stranih jezika i onda sam se itekako konsultovala sa svojim kolegicama iz aktiva pa su onda i one preko mene bile upoznate sa svim tim i onda kad pogledate kako se to tako horizontalno proširi onda svi nastavnici budu upoznati sa tim dokumentom. Naravno da je tako bolje nego opet kažem, da je psiholog to uzeo i napisao, prepisao ili samo promenio godinu...“ *(Nastavnica 2, 15 godina radnog staža)*

Stručna služba je ta koja pruža snažnu podršku nastavnicima u svim aspektima njihovog rada, koja ima stručan autoritet, ali nije sama odgovorna za veliki broj aspekata školskog funkcionisanja. Direktor je uključen i u nastavno-pedagoški rad i u upravljanje školom i u saradnju sa lokalnom zajednicom. Nastavnici opisuju da usled ovakve podele posla svaki nastavnik zna na osnovu čega planira svoj rad i zašto ga planira baš tako, svaki nastavnik zna kome može da se obrati za koju podršku, svaki nastavnik oseća da daje doprinos razvoju škole i oseća se odgovornim da taj doprinos da. Na primer, IOP-i se razvijaju i revidiraju timski. Svi nastavnici koji predaju učeniku (i drugi važni akteri) su uključeni u razvijanje pedagoškog profila i planiranje mera podrške, kako bi ona bila sinhronizovana. Revizija IOP-a se radi na svaka tri meseca, a po potrebi i ranije, i radi se na osnovu mišljenja svih nastavnika koji predaju učeniku. Svaki nastavnik može pokrenuti razmenu ili sazvati sastanak povodom IOP-a, kada smatra da je to potrebno.

Ovakva podela posla je, kod većine intervjuisanih nastavnika iz ove škole, u skladu sa profesionalnim identitetom i motivima, odnosno kroz vreme je posredovala procese identiteta koji obuhvataju inkluzivne prakse, što se može videti na primeru nastavnica 2 i 5 (videti odeljak 5.6). Naime, nastavnici opisuju da se oslanjaju na jasne procedure, podelu odgovornosti u svom radu i različite izvore podrške koji su im na raspolaganju - i kada je reč i o dodatnoj podršci i o ostalim aktivnostima škole. Znači im to što su i drugi nastavnici posvećeni funkcionisanju škole, osećaju se delom dobro uigrane zajednice i ne osećaju se usamljeno.

Međutim, za dve nastavnice (koje su sa manjim procentom zaposlene u ovoj školi), ovakva podela posla je opterećenje. Naime, nastavnica umetnosti ne vidi sebe delom bilo kakvog sistema, pa ni školskog. S obzirom da u ovoj školi ima samo 10% norme, nastavnica nije uključena u školske timove i opisuje svoj rad kao u velikoj meri nezavisan od bilo koga drugog.

„Razumem da je po... ne super je stvar stvarno i treba tako raditi sve i strava, ali znači to kad ti pedagog, psiholog i kad ti svi oni ispričaju, to je malo... Mene nervira, pravo da ti kažem. Zato što je ono kao svi ti nešto kao... uopšte me u te koloseke umeštaju i kao nešto tačno da mora, pusti brate, malo, mislim u redu je, ali... Više volim nekako sama da nađem to.“
(*Nastavnica Tijana, 11 godina radnog staža*)

Nastavnica drugog stranog jezika je takođe zaposlena u više škola i navodi kako se u ovoj školi oseća primoranom da obavlja zadatke za koje smatra da ne bi trebalo da joj pripadaju, da je u drugim školama mnogo opuštenija atmosfera, da se nastavnici tamo bave samo svojom učionicom, dok se u o ovoj školi previše pažnje obraća na formalnosti.

„Sad smo mi, sad smo mi u osnovnoj školi vaspitači i delimo smajlice i cvetiće i pišemo opisne ocene i svaku ocenu koju ubacimo elektronski moraš da je objasniš, tačno šta je odgovarao, koji je glagol odgovarao, koji je ishod ostvario i u kojoj meri. Malo su, sve više nas zatrpavaju papirima, a sve manje uspemo da radimo sa decom konkretno. A ja moram, da vaspitavam drugu decu, pazite, prvenstveno da ih vaspitavam, da ih držim mirnim na času, da prate, da slušaju i plus treba prići takvoj deci, uraditi nešto drugo. Jer dok ja radim sa njima, oni moraju da imaju zadatke koje će da... znači baš mora mnogo da se, mnogo više zahteva angažovanja i na samom času i pripreme same.“ (*Nastavnica Brankica, 10 godina radnog staža*)

Za školu 2 je važno naglasiti da je u vreme početka sprovođenja inkluzivnog obrazovanja na mestu direktora bio nastavnik koji je upravljao školskom promenom i školskim učenjem u pravcu inkluzivnosti.

„Korak po korak, gde smo svi prošli znači, ja kao direktor tadašnji, nastavnici, imali su od mene veliku podršku, možda ne u samoj nastavi, ali oko nastave, priprema, svega... Znači to je prva stvar koja me je onako pokrenula da to sve može imati nešto drugačiji i približniji nekoj mojoj viziji [...] U principu sam od 2001. do 2005. godine u školi je bilo negde preko 7000 seminara kad se sve sabere [...] Projekat je bio da poveže moju i tu drugu školu [za

učenike sa smetnjama u razvoju], da se deca uključuju u nastavu da dolaze prema potrebama i tako dalje, znači početak“ (*Nastavnik Zoran, 28 godina radnog staža*)

U to vreme, škola je postala i model škola za inkluzivno obrazovanje. Stručna služba je davala doprinos školskom funkcionisanju koji je bio zasnovan na istim principima. Međutim, poslednjih nekoliko godina, na mestu direktora se nalazi nastavnik koji je otvoreno protiv uključivanja učenika kojima je potrebna dodatna podrška i koji nije podržavao podelu posla i odgovornosti koja je uspostavljena za vreme mandata prethodnog direktora. Odnosno, školski timovi koji su bili formirani na sličan način kao u školi 1, sada broje manje članova, uglavnom su zaposleni u stručnoj službi koordinatori svih timova, nastavnica je prepušteno da sami organizuju svoj rad, a stručna služba sada koordinira razvijanje najvećeg broja pedagoških profila i IOP-a.

Podela posla u ovakvom sistemu aktivnosti je takva da u jednom delu zajednice postoji zajednička odgovornost i praksa horizontalne razmene, saradničkog planiranja i pružanja podrške učenicima i revizije IOP-a (grupa 3). Česte su i radionice i stručno usavršavanje unutar škole kod ovih nastavnika, često u saradnji sa stručnom službom.

U drugom delu zajednice (grupa 2) nastavnici najčešće samostalno planiraju mere i aktivnosti podrške, nema zajedničke refleksije o merama sa drugim kolegama, a retko ima i samostalne. Ovi nastavnici prepuštaju stručnoj službi izradu pedagoškog profila, odnosno izbegavaju da se uključe u ovaj proces, a povratnu informaciju stručne službe na mere podrške koja poziva na unapređivanje mera vide kao pritisak i maltretiranje.

„Ništa mi ne znamo, ništa mi ne znamo. Jedino što znamo je da mi ne znamo. Eto to je jedino što znamo. Hahahahaha... Ali stvarno je tako. Znači ja kad god sam pitala... i ako sam, još kad sam ono imala elana, sad više nemam ni elana da se razumemo, sad je već onako došlo do toga, reci mi šta treba da završim, napišem (u IOP) i pusti me.“ (*Nastavnica Vesna, 18 godina radnog staža*)

U školi 3 podela posla podrazumeva izraženiju hijerarhiju nego u prethodne dve škole. Čini se da stručna služba ima najviše autoriteta među nastavnicima, dok je direktor opisan kao neko ko se prilagođava stručnoj službi. I kod ove škole je važno naglasiti da je došlo do promene u proteklih nekoliko godina. Naime, pre nekoliko godina na mesto pedagoga došla je osoba koju nastavnici opisuju kao da „drži sve konce u rukama“ i čijim dolaskom su stvari počele da se menjaju na bolje.

„Mi, naravno, pred... kako dobijamo nova odeljenja, nove petake, mi sa učiteljima o svakom detetu prethodno obavimo razgovor da znamo da li je sa svakim detetom sve u redu. Ne mislim samo na IOP-e, mislim generalno i na socijalni status, na bilo šta što je potrebno, na šta treba da se obrati pažnja. Da li je dete razvedenih roditelja, kako funkcioniše, da li je... ma bilo šta. Mislim, stvarno se to vodi računa i ozbiljno se analizira. Opet, kažem, zahvaljujući PP službi. Toga ranije nije bilo. Ali stvarno toga ranije nije bilo. Paaa, hm... Iskreno, dok nije došla pedagoškinja. Najiskrenije, eto. Dok nije došla pedagoškinja, toga nije bilo. Kad je došla pedagoškinja, sve je nekako krenulo kako treba...“ (*Nastavnica Jovana, 19 godina radnog staža*)

Pedagoškinja je formirala različite timove, uvela redovne radionice i druge oblike stručnog usavršavanja unutar škole, učinila vidljivijim zakonodavni okvir i odgovornosti zaposlenih u školi, uspostavila imidž škole u lokalnoj zajednici kao socijalno odgovorne ustanove koja poziva na poštovanje svih zakona i u skladu sa njima intenzivno saraduje sa drugim institucijama. Takođe, redovno se organizuju predavanja i tribine za roditelje, u kojima učestvuju različiti stručnjaci (defektolozi, psihijatri, socijalni radnici, pedagozi), a koja su namenjena jačanju kapaciteta roditelja za razumevanje važnosti i za pružanje podrške. Nastavnici naročito ističu dobro funkcionisanje školskog tima za zaštitu učenika od nasilja. Pored toga, škola ima praksu

angažovanja defektologa (povremeno, iz donatorskih sredstava za koje škola aplicira) koji individualno rade sa decom kojima je potrebna dodatna podrška.

U ovoj školi podela posla podrazumeva jaku stručnu službu na kojoj leži koordinacija brojnih aspekata školskog funkcionisanja i umrežene nastavnike koji intenzivno sarađuju u pravcu prevencije nasilja i pružanja podrške za učenike iz socijalno depriviranih sredina. Drugačije rečeno, inkluzivno obrazovanje se u ovoj školi najpre vezuje za uključivanje učenika iz socijalno depriviranih sredina (s obzirom na blizinu velikog nehipijenskog romskog naselja i jednog velikog ruralnog naselja). Ovako viđena inkluzivna obrazovna politika nije u sukobu sa identitetom većine intervjuisanih nastavnika, osim kod dve nastavnice koje izveštavaju da su naklonjenije tradicionalnijem pristupu nastavi i koje za razliku od ostalih predmetnih nastavnika, nastavu sprovode u učionicama koje se nalaze u odvojenom delu škole, pa se vrlo često ni ne sreću sa ostalim kolegama i kolegamicama.

„...to, to apsolutno neće da mrdne, ne zanima ih, a ume lepo da se svađa kad kažem „nemoj da pričaš sedi ovde“. Ne znam. Mislim da je nerad u pitanju, nezainteresovanost i porodice i njena, da dođe neko da vidi to dete, da nešto... da li neko uopšte proveri da li nešto nosi u školu...“ (*Nastavnica Sofija, 22 godine radnog staža*)

Međutim, kada je reč o uključivanju učenika sa smetnjama u razvoju, većina nastavnika navodi da je podrška defektologa koju imaju, odnosno koju imaju deca neprocenjiva. Kao razlog za to navode da se primećuje razlika u napretku ovih učenika kada postoji podrška defektologa i kada ona izostaje. Defektolozi sarađuju sa nastavnicima samo povodom razmene osnovnih informacija o detetu, uglavnom nema savetovanja ili zajedničkog planiranja mera podrške u nastavi (osim ako nastavnici samostalno ne zatraže savet). Samo jedna nastavnica, koja je bila zaposlena u školi za učenike na dužem bolničkom ili kućnom lečenju, navodi da je izuzetno važno da se učenici sa smetnjama u razvoju uključe u izvesnoj meri u redovnu školu jer smatra da je velika dobit i za tog učenika i za druge učenike (u pogledu socijalizacije, zatim vrednovanja različitosti, razvijanja poštovanja, tolerancije itd.). Međutim, i ova nastavnica ističe da je podrška defektologa i drugih stručnjaka u ovim slučajevima neophodna, jer nastavnicima nedostaje i stručnih i metodičkih veština da bi detetu pružili svu potrebnu podršku.

„Za decu ostalu, takođe. Ja se slažem da je inkluzija dobra stvar, uopšte. Besmisleno je... Bespredmetno je govoriti da nije dobra stvar inkluzija. Ali samo ako mi kao nastavnici imamo dodatnu podršku. Znači, sve ostalo je besmisleno. Ja kao nastavnik, u odeljenju od dvadeset osmoro učenika, nema šanse da se posvetim jednom inkluzivnom detetu dovoljno. Sad... nije to stvar, pet minuta, deset minuta, petnaest minuta. Ništa ne znači list i on uraditi taj list... To je besmisleno. To su deca sa kojom treba da se rade individualni časovi, ili da bude prisutan na času, sa njim da bude još neko, ko će moći da ga sve vreme usmerava šta da radi. Sve ostalo je besmisleno. [...] To [individualni rad sa defektologom] mora da se radi stalno. One budu par meseci... devojke... Taman se vidi neki pomak kod te dece i nema više finansiranja, gotovo. I bukvalno se vrate na isto deca, ali bukvalno. Sa njima je potreban stalan, kontinuirani rad, da bi se video napredak. Sve ostalo je laž. Drugo, postoje deca koja, kada je inkluzija u pitanju, mislim deca, ajde što su mentalno oštećena, ali ima dece koja motorički ne mogu da nauče. Ne zna da drži olovku, loša im je fina motorika. I onda, same vežbe...“ (*Nastavnica Jovana, 19 godina radnog staža*)

Sa druge strane, većina intervjuisanih nastavnika iz ove škole uključivanje učenika sa smetnjama u razvoju opisuje ili kao veoma suprotno njihovim profesionalnim opredeljenjima ili kao nešto što je izvan domašaja nastavnika, za šta predmetni nastavnik nije obučan i stručan.

„Drugog, ja ne znam kako oni razmišljaju... Ja se trudim deci da objasnim, da bi im bilo što jasnije, nekako, ok, pogrešio si zadatak, objasni mi šta ti razmišljaš, da vidimo u tom toku misli ne valja, pa da to pokušam tako da promenim. Meni dete kad objasni, ja ne mogu da pratim taj tok misli, ja to prosto ne mogu. Jednostavno se ne uklapam.“ (*Nastavnica Milena, 12 godina radnog staža*)

U školama 4 i 5, podela posla se, na osnovu razgovora sa nastavnicama 1 i 3, kao i na osnovu iskustva saradnje sa školom 5, može opisati kao „svako je odgovoran za svoj stručni domen“. Naime, u školama 4 i 5 horizontalna razmena i horizontalna podela odgovornosti nisu prisutne u kontekstu planiranja i pružanja podrške. Različiti akteri su odgovorni za različite zadatke. Na primer, u školi 5 direktorka je zadužena za saradnju sa lokalnom zajednicom, pedagoški asistent se bavi učenicima romske nacionalnosti, stručna služba broji jednu pedagoškinju kojoj u kontekstu razvijanja IOP-a pripada razvijanje pedagoških profila, dok nastavnici IOP dopunjavaju merama/aktivnostima koje su vezane za njihov predmet, konsultacije oko učenika (sa IOP-om) su sporadične, mere se ne planiraju zajednički, nastavnici nisu koordinisani u pružanju podrške. Horizontalna podela odgovornosti je najčešće prisutna samo kod humanitarnih akcija.

5.4.3 Pravila

U ovom odeljku opisano je sedam pravila na koja su nastavnici ukazivali tokom intervjua kao relevantna za njihovo iskustvo inkluzivnog obrazovanja u školi u kojoj su zaposleni. Četiri pravila su zajednička svim školama i nastavnici opisuju kao koji način oblikuju njihovo iskustvo individualizacije procesa učenja za učenika sa IOP-om (broj učenika sa IOP-om u odeljenju, broj učenika u odeljenju, nedovoljan nedeljni broj časova pojedinih predmeta, učenici sa IOP-om ne mogu imati nedovoljne ocene). Tri pravila identifikovana su samo za pojedine škole – uključivanje učenika u donošenje odluka, nastavnici „gledaju svoja posla“, stručno usavršavanje se finansira iz školskih sredstava.

5.4.3.1 Broj učenika sa IOP-om za koje je potrebno individualizovati proces učenja

Nastavnici ističu da ih ovo pravilo stavlja u nepovoljniji položaj u odnosu na učiteljice i učitelje, jer zahteva mnogo više vremena za pripremu časova. Naime, predmetni nastavnici rade sa mnogo većim brojem učenika sa IOP-om u odnosu na učiteljice i učitelje, koji sa jednim ili dvoje učenika rade tokom četiri godine.

„...i te učiteljice imaju za četiri godine jednog učenika maksimum dva u celom odeljenju, a meni kad stignu šesti razred, sedmi i osmi, meni skoro u svakom odeljenju ima jedan, negde i dvoje... one četiri godine upoznaju to dete, ja imam dva časa nedeljno i ne znam, deset takvih učenika... to je ogroman osećaj nemoći.“ (*Nastavnica Jelica, 30 godina radnog staža*)

5.4.3.2 Broj učenika u odeljenju

Nastavnici ističu da su odeljenja prevelika, odnosno da previše učenika pohađa jedno odeljenje i da to otežava sprovođenje nastave i njenu individualizaciju, jer je raspodela vremena i osmišljavanje adekvatnih aktivnosti za tako raznovrsnu i veliku grupu veliki izazov.

„Postoje stvari koje nam otežavaju rad. To je veliki broj učenika u odeljenju, ja mislim da je to, ko bude reformisao broj učenika u odeljenju u Srbiji taj će uspeti u reformi obrazovanja jer vi prosto ne možete da imate radioničarski način rada, ne možete da imate grupni rad, ne možete da imate tu interakciju tako dobru u odeljenju gde ih ima 28.. Jer 28 i 23 je ogromna razlika, koliko god se to možda vama koji.., ali to je ogromna razlika, a zamislite tek 28 i 18, na primer... I to posle kada budemo govorili o inkluziji ja mislim da i to isto ima, mislim da je to ključna stvar... Ja sad idem, imam na primer istureno odeljenje i tamo sam bila danas, jednom nedeljno idem tamo i tamo su odeljenja od 13, 14, 15 đaka i to ne može da se poredi sa ovim ovde gde ih je 28, koliko god oni bili dobri, prosto ne možete se posvetiti svakom detetu u istoj meri, eto.“ (*Nastavnica 2, 15 godina radnog staža*)

5.4.3.3 Nedovoljan nedeljni broj časova pojedinih predmeta

Pojedini nastavnici (npr. istorije) navode da je nedeljni broj časova koji imaju u odeljenjima petog razreda premali da bi upoznali učenike sa IOP-om. Pa tako navode da je njihov rad sa ovim odeljenjima jako težak, naročito tokom prvog polugodišta, jer ovo pravilo predstavlja ograničenje za upoznavanje i praćenje učenika, što dalje utiče na planiranje nastave i podrške.

„Najgore mi je kada dobijem novog đaka kojeg ne poznajem, jer ja ga vidim jednom ili dva puta nedeljno. U prvom tromesečju ne mogu da kažem da sam ga upoznala, a moram da mu napišem plan.“ (Nastavnica Ilinka, 20 godina radnog staža)

5.4.3.4 Učenici sa IOP-om ne mogu imati negativne ocene

Zakonski okvir nalaže da učenici sa IOP-om ne mogu imati negativne ocene. Ovo pravilo je interpretirano na različite načine od strane različitih nastavnika. Neki nastavnici prilikom ocenjivanja vrednuju napredak učenika u odnosu na polaznu tačku, trenutak kada su obrazovne potrebe procenjene. Drugi nastavnici - najčešće oni koji polaze od uverenja da učenicima sa IOP-om na času pre svega treba da bude zabavno i/ili oni koji u mere podrške najčešće ubrajaju smanjivanje zahteva od učenika sa IOP-om – ovo pravilo prevode u davanje isključivo visokih ocena učenicima sa IOP-om. Davanje visokih ocena učenicima sa IOP-om, kao strategija povećanja zadovoljstva učenika sa IOP-om, najčešće je pominjana kao nepisano pravilo od strane nastavnika iz škola 2 i 3.

„Tako da, mislim, meni je najvažnije da su oni ne pod nekim stresom, nego da, nego da da dožive uspeh i tako da rade šta mogu i nisam nešto uopšte preterano zahtevan prema njima, ono koliko može, može i to nagradim. Mislim, samo mi je bitno to kažem da... Imao sam decu i... jedno dete je bilo u kolicima isto je, ovaj, isto je imala po inklu... po IOP-u 2 radilo. Tako da se ja sa njima, znam tačno šta može i oni imaju četvorke i petice, tako da trojku ne bih nikad dao, samo četiri i pet i vidim da su oni srećni, da vole da rade i tako...“ (Nastavnik Ozren, 3 godine radnog staža)

5.4.3.5 Učenici uključeni u donošenje odluka

U školi 3 nastavnici navode da su učenici u velikoj meri uključeni u donošenje odluka u školi i da to pozitivno utiče na njihov rad. Naime, učenici učestvuju u ovom procesu ili kroz učenički parlament ili kroz česte ankete o važnim pitanjima za funkcionisanje škole (koje koordinira pedagoškinja). Nastavnici navode da svaki put kada se sprovodi anketiranje mogu da očekuju korisne informacije za unapređivanje rada škole i/ili rada nastavnika.

„Ja deci kad dam anketu da popune za unapređenje nastave, ja znam šta ona [pedagoškinja] misli, ja znam da ona [anketa] ima svrhu... ja znam da to ima svoju svrhu, pa ću dati svoje mišljenje šta mislim da je bitno da poboljšam nastavu, u školi generalno. Ona će da uradi dobro analizu toga i mi ćemo se godinu dana bazirati na tome. Znači to su ozbiljne stvari, to nije nešto levo...“ (Nastavnica Jovana, 19 godina radnog staža)

5.4.3.6 Svaki nastavnik/zaposleni „gleda svoja posla“

Ovo implicitno pravilo je u vezi sa podelom posla kakva je opisana u školama 4 i 5 (podela zadataka prema domenu struke) – aktivnosti i mere podrške koje nastavnici planiraju za učenike sa IOP-om za svoj predmet najčešće nisu poznate drugim nastavnicima. Nastavnica 3 navodi da smatra da ni ne treba da se meša u posao drugih kolega i da bi to bilo nepristojno.

„Hoću da kažem da ima posebno među nastavnicima koji imaju ono... vode dete, radi po IOP-u i to, ali... Jedino što se pridržavaju je da to dete koje radi po IOP-u nema jedinicu. Znači... zagantovano mu je da nema jedinicu. E, sad da li je odrađeno makar to što je planirano sa tim ishodima, to ne znam... niti je moje da znam, niti bih volela da znam!“ (Nastavnica 3, 26 godina radnog staža)

5.4.3.7 Stručno usavršavanje nastavnika se finansira iz školskih sredstava

Samo nastavnici iz škole 1 navode da ne plaćaju za akreditovane seminare stručnog usavršavanja koje su u obavezi da pohađaju. Nastavnici navode da se stručno usavršavanje, koje se planira na nivou škole, uvek pokriva iz školskih sredstava. Nastavnici ovo pravilo opisuju kao veoma važnu podršku koja im omogućava da isprate različite obrazovne promene i da stalno unapređuju svoje prakse.

„Uvek nam škola plati seminar, nikad se ne traži od nas lično to. To je ta neka podrška, znači u tom smislu, nikakav problem nije kad treba da se obučiš, kad treba da odeš negde, naravno profesionalno, plati se i put i kotizacija za seminar i dnevnice, znači potpunu podršku dobiješ ako hoćeš lično da se usavršavaš.“ (Nastavnica 5, 23 godine radnog staža)

5.4.3.8 Horizontalno učenje

Nastavnici iz škola 1, 2 i 3 govore o horizontalnoj razmeni i učenju, koja je ustaljena praksa ili na nivou celog kolektiva ili u delu kolektiva. Nastavnici koji govore o horizontalnoj razmeni kao ustaljenoj praksi, navode da je ona veoma značajna za njihov doživljaj samoeфикаsnost i kvalitet rada sa učenicima sa IOP-om, kao i sa celim odeljenjem.

„Ja sam... možda sam našao sebe u tim novim stvarima to horizontalno učenje... gde smo našli sebi, videli koliko je to dobra stvar. Znači kad vi dođete na čas kod nekoga, ali ne sa namerom da vi sad njega „e nisi uradio ovo ovako“... Znači, daj da vidimo da nekako kod učenika napravimo usklađen sistem da bi on izašao nekako i drugi predmeti... I ona isto to radi, ja kad sam joj rekao „ja ga sad ostavljam samog“, kaže „i ja“ znači nas dvoje sad već radimo slično, jer deca su različita, drugačije ona ima zahteve, drugačije ja imam zahteve, ali vi sad hoćete da napravite neku celinu kod tog deteta.“ (Nastavnik Zoran, 28 godina radnog staža)

5.4.4 Alati

Svi nastavnici su izdvojili individualni obrazovni plan (IOP) i različite oblike stručnog usavršavanja, dok su poneki nastavnici navodili i informaciono-komunikacione tehnologije (pametne table, prezentacije, različite softvere). Ovde je važno napomenuti razliku u socijalnom poreklu ovih resursa. Naime, IOP je u obrazovni sistem uveden u kontekstu inkluzivne obrazovne politike, dok se stručno usavršavanje ne vezuje isključivo za inkluzivno obrazovanje, a IKT alati se uvode kroz drugu (obrazovnu) politiku (politiku digitalizacije). U tom pogledu, nastavnici prepoznaju IOP kao alat koji pripada zajednici onih nastavnika i stručnjaka koji su pozitivno orijentisani ka inkluzivnom obrazovanju.

5.4.4.1 Individualni obrazovni plan

Oko IOP-a se organizuje razgovor o obrazovnoj i dodatnoj podršci učenicima, ulozi nastavnika i saradnje sa drugim nastavnicima, opterećenosti nastavnika, spremnosti nastavnika za planiranje i pružanje podrške učenicima, poznavanju učenika, saradnji sa roditeljima, ulozi roditelja.

IOP je posredovao prakse, veštine i uverenja kod nastavnika čija orijentacija ka ciljevima obuhvata podršku učenicima i prilagođavanje obrazovnim promenama. U nekim slučajevima IOP posreduje spremnost za pružanje podrške. Ovi nastavnici navode da su uz pomoć IOP-a naučili da razumeju nove pojmove, nov pristup, i da sagledaju uticaj sredine na ponašanje i uspeh učenika. IOP takođe posreduje njihovu saradnju sa ostatkom školskog kolektiva – nastavnici sada češće razmenjuju informacije o učenicima, češće zajedno planiraju mere i aktivnosti podrške, evaluiraju ih, prikupljaju informacije o učeniku iz različitih izvora, organizuju se povremene radionice na kojima se nastavnici podsećaju kako razvijati i evaluirati IOP, itd. Pored toga, IOP posreduje i saradnju sa roditeljima. Preko roditelja se učenik upoznaje, od njih se dobija povratna informacija o efektima podrške, nastavnik pomaže roditelju da razume podršku. Neki nastavnici navode i da je IOP bio povod da počnu i o drugim učenicima da razmišljaju kao o individuama za sebe, sa svojim obrazovnim potrebama, da svaki učenik suočava sa nekim barijerama, ima određene snage i slabosti, itd.

„Pa evo skoro smo baš imali radionicu koju je psihološkinja samoinicijativno držala. To je da kažem nešto od skoro, između, da kažem, ostalog, ovaj... gde smo se mi vratili na to kako ćemo pisati planove, šta je dobro u tome što radimo, a šta nije dobro, šta treba da promenimo, kako da uskladimo jedan plan inkluzivni sa, ovaj... pripremnom nastavom, sa

evaluacijom onoga što je dete radilo i tako dalje. Mislim da... ja sam i skorije čitala priručnik vezan za... ovaj... i u priručniku sve lepo piše, ali kada treba to da stavite na papir imate sto nedoumica. I onda prosto koliko god to delovalo jednostavno, nije jednostavno. Na kraju nije jednostavno ni sažeti mišljenja 15 nastavnika o jednom đaku, ovaj da to bude jedan dobar plan, a generalno vi ako radite odgovorno svoj posao, želite da to bude dobro. Niko ne piše nešto da bi tek samo nešto pisao. Jer to su, mi toliko to ozbiljno radimo, da to su planovi koji se zavode, koji se dostavljaju roditelju na uvid. Roditelj znači iz plana treba da vidi šta ste vi planirali da dete nauči. Roditelj iz evaluacije treba da vidi šta je dete naučilo, treba da vidi ako nije naučilo šta ćemo da radimo u nekom narednom periodu i tako dalje.“
(*Nastavnica Ilinka, 20 godina radnog staža*)

Ovakvi načini govorenja o IOP-u najčešći su među nastavnicima u školi 1, dok su ređi u školama 2 i 3.

Kod nekih nastavnika, IOP predstavlja povod za stvaranje tenzija između njih i stručne službe – stručna služba često vraća IOP nastavniku da dopuni i obrazloži mere podrške. Nastavnik to vidi kao veliki pritisak da obavlja nešto što ne bi trebalo da bude njegovo profesionalno zaduženje. O IOP-u na ovaj način govore nastavnici iz grupe 2 zaposleni u školi 2. Za neke nastavnike IOP predstavlja još jedno administrativno opterećenje i govore kako nekada popunjavaju IOP na osnovu prethodno razvijenih IOPa, ne menjajući mnogo mere podrške. Zatim, kako kao mere često unose smanjenje zahteva od učenika (na primer, davanje manjeg obima sadržaja, davanje lakših zadataka, igrovne aktivnosti za učenike sa IOP-om tokom časa). Ove prakse su češće pominjane od strane nastavnika zaposlenih u školama 2 (grupa 2) i 3.

5.4.4.2 IKT alati

Manji broj nastavnika navodi IKT alate kao resurse koji su posredovali iskustvo inkluzivnog obrazovanja. Nastavnici uglavnom navode pametne table, prezentacije i softvere kao što su Mozabook ili Movie maker. IKT alati posreduju spremnost nastavnika za prilagođavanje sadržaja - slikovnim i tekstualnim sadržajima se može upravljati na više načina uz pomoć interaktivne table i one omogućavaju veću uključenost učenika u aktivnosti na času. Ovi alati posreduju i osmišljavanje novih nastavnih aktivnosti. Na primer, na času učenici osmišljavaju scenario za snimanje filma na zadatu temu i ko koju ulogu dobija u filmu. IKT alati posreduju i spremnost za osmišljavanje novih načina za motivisanje učenika, za proveru znanja (ocenjivanje projekata i različitih digitalnih produkata), kao i promenu ciljeva nastave (u pravcu primene znanja i veština). IKT alati su posredovali i saradnju u kolektivu – neki nastavnici koristeći IKT počeli su učestalije da planiraju tematsku nastavu u saradnji sa drugim nastavnicima.

„Promenilo se u smislu da ja sad imam veću mogućnost upotrebe informacionih tehnologija, ovaj... tako da drugačije pristupam kad razmišljam o tome. U smislu, ranije sam se ograničavala na te zbirke zadataka, pošto predajem matematiku, i na ono što je tu. A sada se trudim da njih uvedem u, kao u neku priču o svakodnevnom životu i da tu tražim zadatke, ove koje su u vezi gradiva koje predajem. Da ih nekako motivišem na drugi način [...] Kada radim procenat, onda gledam po prodavnicama popuste, ne znam da li... Ima, ima tu prodavnica gde kupuješ 1 artikal, kupuješ 2 artikla ima popust duplo veći na drugi artikal i tako onda kombinujemo, ubacim tako to, to su uglavnom sportske radnje gde ih i dalje zanima, patike, jakne i tako to. Ubacim baš iz svakodnevnog života neki problem.“
(*Nastavnica 5, 23 godine radnog staža*)

Sa druge strane, neki nastavnici opisuju kako su polagali velike nade u IKT alate, kako su se trudili da prate trendove, ali da su odustali od njihove primene. Različite razloge navode za to – od toga da se nisu snašli sa novim tehnologijama, pa do toga da se nije ništa promenilo u pogledu motivacije učenika za učenje.

5.4.4.3 Oblici stručnog usavršavanja

Neki nastavnici se oslanjaju na različite oblike stručnog usavršavanja (u školi ili van škole) i ističu njihovu važnost za jačanje različitih vještina. Neki nastavnici posebno ističu kontinuiranu horizontalnu razmenu u kolektivu, akciona istraživanja i refleksivnu praksu, zajedničke analize časova, itd. jer predstavljaju resurs za planiranje, sprovođenje, evaluiranje podrške.

„A, evo skoro smo baš imali radionicu koju je [psihološkinja] samoinicijativno držala. To je da kažem nešto od skoro, između da kažem ostalog, ovaj... gde smo se mi vratili na to kako ćemo pisati planove, šta je dobro u tome što radimo, a šta nije dobro, šta treba da promenimo, kako da uskladimo jedan plan inkluzivni sa, ovaj... pripremnom nastavom, sa evaluacijom onoga što je dete radilo i tako dalje. Mislim da, ja sam i skorije čitala priručnik vezan za, ovaj... i u priručniku sve lepo piše. Ali, kada treba to da stavite na papir imate sto nedoumica. I onda, prosto, koliko god to delovalo jednostavno, nije jednostavno. Na kraju nije jednostavno ni sažeti mišljenja 15 nastavnika o jednom đaku, ovaj... da to bude jedan dobar plan, a generalno Vi ako radite odgovorno svoj posao, želite da to bude dobro. Niko ne piše nešto da bi tek samo nešto pisao. [...] Ta neka, da kažem radionica i uputstva, jer [psihološkinja] stvarno ima jako veliko iskustvo i, ovaj... šta god da je pitate, ona ima uvek neki, da kažem pravi odgovor. [...] A onda, ovaj... isto na odeljenskim većima se jako vodi računa kako đaci napreduju. Znači mi kad radimo te neke analize, izveštaje, ništa se opet ne radi samo da bi se nešto napisalo. Imali smo situacije, kada smo, u jednoj prethodnoj generaciji, čak smo u sedmom razredu uzeli da ispravljamo neke planove, jer smo došli do toga da ipak nisu dobro napisani. Da nešto tu treba promeniti, da, da treba nešto uraditi drugačije, da izveštaji treba da budu ovakvi ili onakvi, znači stalno se vraćate ovaj, ili kroz ta veća ili bilo kada u nekim neformalnim razgovorima, stalno vas neko usmerava, vraća na taj put da se vi time bavite na pravi način i da to nije nikakva šala, da jednostavno na ozbiljan način treba tome da pristupite. [...] Tako da nekako, da kažem sveukupan neki naš zajednički rad i nastavnika i razrednog starešine i [psihološkinje] vodi ka tome kako ćemo, šta ćemo da planiramo, šta ćemo da radimo, koliko je to dobro, nije dobro, da li ćemo da ispravljamo ili nećemo i tako. To su generalno neki mehanizmi. Naravno, sad se izvinjavam, eventualno, vrše se posete časovima, koliko je ko i tada nešto dobro uradio, od toga šta je stavio na papir do toga kako je izgledao taj čas.“ (Nastavnica Ilinka, 20 godina radnog staža)

Akreditovani seminari su na različit način viđeni od strane različitih nastavnika. Za neke nastavnike, svaki seminar može predstavljati resurs za učenje ili sistematizaciju znanja, dok za druge ovakav sistem stručnog usavršavanja predstavlja dokaz da inkluzivno obrazovanje nije ozbiljna obrazovna politika (jer se rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrške ne može naučiti za par dana seminara).

„Pa nemam pojma, čoveče. Pa ne znam, pravo da ti kažem, znaš, trebalo bi svi da idu na neke obuke u vezi toga, neki seminari ono, mnogo mi malo znamo o tome. Nemam pojma, ali te obuke i ti seminari su mnogo glupi realno. Nikad nisam ni bila na seminaru nekom da mi je nešto bilo lepo, uglavnom samo da odradim.“ (Nastavnica Tijana, 11 godina radnog staža)

Dodatno, pristup ovom resursu je vrlo često otežan nedostatkom finansija u školi. Nastavnici su tako stavljeni u poziciju da biraju jeftinije seminare koji su često nižeg kvaliteta ili da retko pohađaju seminare. Pojedini nastavnici se odlučuju da ne pohađaju seminare uopšte, jer ovo vide kao još jedan dokaz da je previše nameta za nastavnike u sistemu. Pored ovoga, pojedini nastavnici su navodili da su se na seminarima često sretali sa trenerima, koji su imali manje iskustva u radu sa učenicima sa IOP-om od njih, pa da je ovo bio još jedan razlog da se osećaju usamljenima ili nepodržanima za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja.

Nastavnici iz škole 1 i nastavnici iz grupe 3 u školi 2, češće govore o korisnosti različitih oblika stručnog usavršavanja. Školu 1 i 3 karakteriše razrađen sistem stručnog usavršavanja unutar ustanove – redovne radionice, nekada se iste teme obrađuju više puta u zavisnosti od potreba nastavnika, horizontalna razmena je redovna, nastavnici predstavljaju naučeno na seminarima kolegama koji ih nisu pohađali, itd.

5.4.5 Elementi sistema u pet škola

Zarad boljeg razumevanja kakve resurse nude škole u kojima su zaposleni intervjuisani nastavnici, elementi sistema su opisani u tabeli 11. U tabeli su dati samo oni resursi po kojima se škole razlikuju, dok elementi koji su identični ili slični u svim školama nisu prikazani u tabeli.

Tabela 11. Resursi u tri škole u kontekstu inkluzivnog obrazovanja

Elementi sistema		Škola 1	Škola 2	Škola 3	Škola 4	Škola 5
Zajednica	Zajednička motivacija u sistemu	Škola koja pruža kvalitetno obrazovanje za svu decu iz lokalne zajednice.	Škola sa suprotstavljenim misijama.	Socijalno odgovorna ustanova sa nultom tolerancijom na nasilje i diskriminaciju.	Prestižna centralna gradska škola koja nudi veliki broj vannastavnih sadržaja.	Najstarija škola u gradu koja se bori za imidž ugledne škole.
	Raspodela moći/socijalna struktura	Inkluzivno obrazovanje je „vlasništvo“ svih zaposlenih u školi.	Stručna služba je „vlasnik“ inkluzivnog obrazovanja. Direktor je aktivno ili pasivno protiv inkluzivnog obrazovanja.	Stručna služba rukovodi inkluzivnim obrazovanjem.	Stručna služba rukovodi inkluzivnim obrazovanjem, a personalni asistenti i drugi stručnjaci koji pružaju podršku su „vlasnici“ inkluzivnog obrazovanja.	Stručna služba i pedagoški asistent su „vlasnici“ inkluzivnog obrazovanja.
Podela posla	Planiranje i pružanje podrške	Školski timovi i kapilarna podela odgovornosti i zadataka. Stručna služba koordinira.	Stručna služba rukovodi, motiviše podstiče. Jedan deo kolektiva horizontalno deli odgovornosti i zadatke. Drugi deo formalno uključen u pojedine faze.	Stručna služba rukovodi, motiviše podstiče. Predmetni nastavnici u različitoj meri uključeni u različite faze procesa.	Stručna služba rukovodi i preuzima najveći deo procesa planiranja podrške. Angažovani stručnjaci i asistenti pružaju podršku. Predmetni nastavnici formalno uključeni u pojedine faze.	Pedagoški asistent zadužen za planiranje i pružanje podrške romskim učenicima. Stručna služba preuzima najveći deo procesa planiranja podrške za ostale učenike kojima je potrebna dodatna podrška. Predmetni nastavnici formalno uključeni u pojedine faze.
	Saradnja sa stručnjacima izvan škole	Stručna služba i razredne starešine zadužene za koordinaciju. Najčešća saradnja sa saradnja sa defektolozima i	Stručna služba zadužena za koordinaciju. Najčešća saradnja sa specijalnom školom i defektolozima.	Stručna služba zadužena za koordinaciju. Najčešća saradnja sa centrom za socijalni rad, policijom i defektolozima.	Stručna služba zadužena za koordinaciju. Najčešća saradnja sa defektolozima i	Stručna služba zadužena za koordinaciju. Najčešća saradnja sa centrom za socijalni rad.

Elementi sistema		Škola 1	Škola 2	Škola 3	Škola 4	Škola 5
		centrom za socijalni rad.			personalnim asistentima.	
Pravila	Horizontalno učenje	Da	Da, u jednom delu kolektiva	Da	Ne	Ne
	Učenici uključeni u donošenje odluka	Da	Ne	Da	Ne	Ne
	Svaki nastavnik „gleda svoja posla“	Ne (samo pojedini nastavnici)	Da, u jednom delu kolektiva	Ne (samo pojedini nastavnici)	Ne	Da
	Učenici sa IOP-om dobijaju isključivo visoke ocene	Ne	Da, u jednom delu kolektiva	Da, u jednom delu kolektiva	Ne	Ne
Alati	IOP	Posredovao spremnost za planiranje i pružanje podrške kod većeg dela kolektiva	Posredovao spremnost za planiranje i pružanje podrške u jednom delu kolektiva. Administrativno opterećenje za drugi deo kolektiva.	Posredovao spremnost za planiranje i pružanje podrške u jednom delu kolektiva. Administrativno opterećenje za drugi deo kolektiva.	Administrativno opterećenje za najveći deo kolektiva.	Administrativno opterećenje za najveći deo kolektiva.

5.5 Koja značenja o inkluzivnom obrazovanju se pregovaraju i kako?

U ovom odeljku, najpre su predstavljene teme koje se prepoznaju u diskursu nastavnika kroz koje nastavnici pregovaraju značenja inkluzivnog obrazovanja u intervjuu. Zatim, opisane su tenzije u diskursu koje prepoznajem kao raskrsnice politika, ideja, koncepata, poimanja na kojima se susreću i sudaraju diskurzivne teme (Johannesson, 2010). Opisane su i prakse koje ove tenzije podržavaju. Na kraju, dajem kratak opis tri dominantna diskursa o inkluzivnom obrazovanju koja se konstituišu u razgovoru sa predmetnim nastavnicima, a koja možemo razumeti kao tri različite manifestacije inkluzivne obrazovne politike nakon što je ona prerađena u specifičnim institucionalnim kontekstima od strane praktičara sa različitim uverenjima, vrednostima, motivacijama, iskustvima (Levisnon et al., 2009).

5.5.1 Diskurzivne teme

U diskursu predmetnih nastavnika identifikovano je 16 diskurzivnih tema odnosno iskaza, ideja i opisa koji se pojavljuju u konstelacijama i tako se ponavljaju u intervjuima. U tabeli 12, navedene su diskurzivne teme i opisane su kroz iskaze koji se beleže u razgovorima sa nastavnicima odnosno transkriptima.

Tabela 12. Diskurzivne teme

	Diskurzivne teme	Opis teme (iskazi koji se pojavljuju u konstelacijama)
1.	Svako dete je priča za sebe	Svako dete je priča za sebe, nema uniformnih rešenja i recepata. Svako dete je priča za sebe, potrebno je praćenje i upoznavanje sve dece ne samo učenika sa IOP-om.
2.	Inkluzija je dobra za neke učenike	Inkluzija je dobra za romske učenike i granične slučajeve. Inkluzija nije dobra za učenike sa težim smetnjama u razvoju i problemima u ponašanju, na primer za učenike sa autizmom. Inkluzija je često vezana za nerad – učenik je lenj i onda ga stave u inkluziju.
3.	Inkluzivno obrazovanje šteti učenicima koji nemaju potrebu za dodatnom podrškom	Nastavnici ne mogu da se posvete drugoj deci kada moraju da deo časa posvete učeniku sa IOP-om. Učenici sa IOP-om ometaju druge učenike tokom časa. Talentovana i dobra deca su zapostavljena.
4.	Inkluzivno obrazovanje šteti i učenicima kojima je potrebna dodatna podrška	Učenici sa IOP-om bi bolje napredovali u specijalnim školama. Učenici sa IOP-om ne mogu mnogo da nauče. Učenici sa smetnjama u razvoju u specijalnim školama su među svojim. Ono što treba učenicima sa IPO-om ne mogu da dobiju u redovnoj školi.
5.	Inkluzivno obrazovanje je eksperiment sa Zapada	Inkluzivno obrazovanje je nametnuto spolja. Inkluzivno obrazovanje je eksperiment koji sprovodi Evropska Unija.

	Diskurzivne teme	Opis teme (iskazi koji se pojavljuju u konstelacijama)
		<p>Sada je odjednom sve diskriminacija... sve što radim, kažu mi ti diskriminišeš decu!</p> <p>Taman smo se otarasili one pošasti (Korak po korak), onda nas je sačekala inkluzija...</p> <p>Inkluzivno obrazovanje je projekat kojem će nekada morati da dođe kraj, kao što je i u drugim zemljama ukinuto.</p>
6.	Inkluzivno obrazovanje je nametnuto	<p>Niko nije pitao nastavnike da li su želeli inkluzivno obrazovanje.</p> <p>Inkluzivno obrazovanje je još jedan namet koji sistem stavlja na nastavnike</p> <p>Inkluzivno obrazovanje nije prirodno integrisano u sistem i funkcionisanje škole.</p>
7.	Rad sa učenicima sa IOP-om ne bi trebalo da je u domenu rada nastavnika.	<p>Na fakultetu, psihologija/pedagogija/metodika su bili sporedni predmeti, pa tako sve što nije prenošenje predmetnog znanja biva sporedno.</p> <p>Zašto postoje drugi fakulteti kao što je defektologija?</p> <p>Nisam birao/la defektološki fakultet.</p> <p>Nastavnici su obučeni da rade sa prosečnim odeljenjem</p>
8.	Nastavnici su prepušteni sami sebi	<p>Nastavnik mora sam da se bori kako zna i ume.</p> <p>Nastavniku je ostavljeno da se sam izbori za svoj autoritet, jer je srozan u sistemu.</p> <p>Nastavnici nisu podržani od sistema – nema drugih stručnjaka, dobrih obuka, praćenja, savetovanja, itd.</p> <p>Eksterna evaluacija ili stručna služba ti samo govore kako nešto ne valja.</p> <p>Nema dovoljno stručnjaka na raspolaganju u sistemu (logopedi, defektolozi, asistenti...).</p> <p>Nastavnici su stalno pod stresom, u strahu, u krivici.</p> <p>Uvođenje inkluzivnog obrazovanja nije bilo adekvatno pripremljeno.</p> <p>Nastavnici nisu bili pripremljeni za uvođenje inkluzivnog obrazovanja.</p> <p>Nastavnici nisu dobili adekvatnu podršku pre nego što je inkluzivno obrazovanje uvedeno, a ni pošto je uvedeno.</p> <p>Inicijalno obrazovanje nije nastavnike pripremlilo za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju.</p>
9.	Inkluzivno obrazovanje je dodatno opterećenje za nastavnika	<p>Nastavnici imaju mnogo više posla od kada je uvedeno inkluzivno obrazovanje.</p> <p>IOP je opterećenje.</p> <p>Nastavnik je opterećen administracijom.</p> <p>Prilagođavanje nastave je teško.</p>

	Diskurzivne teme	Opis teme (iskazi koji se pojavljuju u konstelacijama)
		<p>Nastavnici imaju samo veće opterećenje, a ne dobijaju ništa zauzvrat.</p> <p>Nastavnici ne mogu biti toliko kreativni u prilagođavanju materijala i osmišljavanju aktivnosti da bi pristupili svakom detetu.</p> <p>Nastavnici nemaju toliko vremena da bi non-stop osmišljavali nove nastavne materijale.</p>
10.	Inkluzivno obrazovanje je proces bez konačnih rešenja	<p>Podrška učenicima nema konačnu destinaciju, već je ona kontinuirana i u fokusu je proces.</p> <p>Inkluzivno obrazovanje i pružanje dodatne podrške je nepredvidivo, nema gotovih rešenja.</p> <p>Stalno je otvoreno pitanje koliko je adekvatna podrška koju dobijaju deca sa IOP-om u redovnoj školi.</p> <p>Programi nastave i učenja su obimni – sa jedne strane veći su zahtevi od učenika uopšte, sa druge strane mora se sve više prilagođavati, kako to izbalansirati?</p> <p>Šta raditi kada dete dostigne svoj maksimum?</p> <p>Nastavnici uče u hodu i iz iskustva.</p>
11.	Inkluzivno obrazovanje je dobro za socijalizaciju	<p>Odeljenja koja pohađaju učenici sa IOP-om su tolerantnija od drugih odeljenja.</p> <p>Učenici sa IOP-om koji pohađaju redovnu školu stiču socijalne veštine koje učenici u specijalnim školama ne stiču.</p>
12.	Inkluzivno obrazovanje nije dobro ni za socijalizaciju	<p>Učenici sa IOP-om sami provode vreme na odmoru.</p> <p>Učenicima sa IOP-om niko ne dolazi na rođendane.</p> <p>Ostali učenici ignorišu učenike sa IOP-om, naročito u starijim razredima.</p> <p>Učenicima sa IOP-om nije dobro u redovnoj školi jer su diskriminisani.</p>
13.	Zadovoljstvo učenika sa IOP-om mi je na prvom mestu	<p>Važno mi je da učeniku nije stresno na času.</p> <p>Važno mi je da učenik sa časa ode srećan i zadovoljan.</p> <p>Gledam da učeniku sa IOP-om kod mene na času bude zabavno i da bude srećan, ne zahtevam previše od učenika.</p> <p>Uvek dajem visoke ocene učenicima sa IOP-om, jer su u suprotnom tužni, a meni bude žao.</p>
14.	Individualizacija je smanjivanje zahteva	<p>Materijal za učenika sa IOP-om pravim tako da mu bude zabavno da se bavi tim materijalom na času, neće on tu mnogo da nauči.</p> <p>Planiram čas tako što aktivnosti za učenika sa IOP-om svedem na neku igru.</p> <p>Dajem lakše zadatke učeniku sa IOP nego ostalim učenicima.</p>

	Diskurzivne teme	Opis teme (iskazi koji se pojavljuju u konstelacijama)
15.	Nastavnici nisu stručni da rade sa učenicima sa smetnjama u razvoju	<p>Nastavnici ne mogu da razumeju kako ta deca misle.</p> <p>Nastavnici ne umeju da nauče decu sa IOP-om najosnovnije stvari (npr. da čitaju i pišu).</p> <p>Nastavnici rade po osećaju, a ne po znanju/stručnosti.</p> <p>Nastavnici učenicima sa IOP-om ne mogu ponuditi ništa više od ljudske brige.</p> <p>Podrška defektologa u redovnoj školi je nezamenjiva/nužna, jer učenik drugačije neće napredovati.</p>
16.	Nastavnici i škola su ti koji treba da se prilagode učeniku i odeljenju	<p>Poznavanje deteta je najvažnije.</p> <p>Prilagođavanje nastave je nužno.</p> <p>Nastavnik i škola su ti koji treba da se prilagode, a ne dete.</p> <p>Nastavnik je model za učenike i roditelje.</p> <p>Nastavnici moraju da rade i planiraju zajedno, razmenjuju se.</p> <p>Nastavnici moraju stalno da isprobavaju nove stvari.</p>

5.5.2 Tenzije među diskurzivnim temama

Iz prethodne tabele može se videti da se kroz navedene diskurzivne teme pregovaraju suprotstavljena značenja, odnosno da se „pregovori“ odvijaju na raskrnicama različitih pristupa obrazovanju i različitosti i shodno tome različitim institucionalnim praksama.

5.5.2.1 Svi učenici ili učenici kojima je potrebna dodatna podrška?

U intervjuima nastavnici najčešće referišu na pojedine grupe učenika kojima je potrebna dodatna podrška kada govore o inkluzivnom obrazovanju. U diskursu nastavnika beleže se izrazi kao što su „inkluzivni učenik“ ili „učenik u inkluziji“ koje nastavnici upotrebljavaju kada referišu na učenike koji se školuju po IOP1 ili IOP2, što ukazuje da je njihov diskurs o inkluzivnom obrazovanju fokusiran na samo neke učenike.

Dodatno, neki nastavnici, kada govore o ishodima inkluzivnog obrazovanja, eksplicitno navode da je inkluzivno obrazovanje dobro ili loše, moguće ili nemoguće za pojedine grupe učenika – na primer kroz teme kao što su „inkluzija je dobra za neke učenike“ ili „inkluzivno obrazovanje šteti učenicima koji nemaju potrebu za dodatnom podrškom“. Kako neki nastavnici navode, inkluzivno obrazovanje je dobro i moguće za učenike sa invaliditetom, učenike romske nacionalnosti koji dolaze iz socio-ekonomski depriviranih sredina i učenike sa teškoćama u učenju i blažim intelektualnim smetnjama. Nastavnici ove učenike često nazivaju „graničnim slučajevima“ referišući tako na učenike sa kojima „mogu ili umeju da rade“, odnosno referišući na veštine i znanja koje nastavnici poseduju. Inkluzivno obrazovanje je najčešće loše za učenike sa kojima nastavnici „ne umeju“ ili „nisu stručni“ da rade - učenici sa smetnjama u razvoju (naročito učenici sa težim intelektualnim smetnjama ili učenici sa autizmom), učenici sa problemima u ponašanju, itd. Takođe, pojedini nastavnici ovako referišu i na učenike koji bi mogli da se „uklope“ u tipičnu školu odnosno na učenike koji bi uz podršku stručnjaka mogli da se osnaže da prisustvuju časovima u tipičnoj školi, a da čas nije diferenciran.

Takođe, nastavnici ne koriste termine poput „raznovrsnost potreba“ ili „inkluzivno okruženje“. Umesto toga, često se čuje „učenici koji brže ili slabije napreduju“ što stavlja u fokus sposobnosti, napredovanje, uspeh, izvrsnost. Takođe, govori se o „inkluzivnim odeljenjima“ ili „inkluzivnoj školi“ kada se referiše na odeljenja i škole koji upisuju učenike sa smetnjama u razvoju češće nego druge škole u lokalnoj zajednici (umesto na škole i odeljenja koje imaju razvijenu inkluzivnu klimu i osoblje kompetentno za sprovođenje obrazovanja u raznovrsnom okruženju).

Kroz pomenute reference postaje vidljivo da se na učenike kojima jeste i učenike kojima nije potrebna dodatna podrška referiše kao na učenike koji imaju **različite pozicije u kontekstu (inkluzivnog) obrazovanja**. Na učenike kojima je potrebna dodatna podrška se gleda kao na „druge“, na učenike kojima možda nije mesto u tipičnoj školi, koji pripadaju drugom sistemu obrazovanja, što je naročito vidljivo u temi „Inkluzivno obrazovanje šteti i učenicima kojima je potrebna dodatna podrška“. Uzimajući ovo u obzir, inkluzivno obrazovanje je češće interpretirano kao **uključivanje učenika kojima je potrebna dodatna podrška u tipičnu školu**.

Retke su reference na otklanjanje barijera pristupu i učestvovanju u obrazovanju za sve učenike. Manji broj nastavnika referiše na prilagođavanje škole i nastavnika učenicima, na upoznavanje životnih situacija svih učenika, na vrednovanje različitosti među učenicima, na potrebu za stalnim usavršavanjem i promenama u praksi nastavnika, na diferencijaciju nastave, na važnost tolerancije dvosmislenosti i neizvesnosti, itd. Ove reference se beleže u diskurzivnim temama kao što su „nastavnici i škola su ti koji treba da se prilagode učeniku, a ne obrnuto“, „svako dete je priča za sebe“ i „inkluzivno obrazovanje je proces bez konačnih rešenja“ i to najčešće kod nastavnika zaposlenih u školi 1. Konstelacija ovakvih diskurzivnih tema o inkluzivnom obrazovanju može se opisati kao **kvalitetno obrazovanje za svu decu**.

5.5.2.2 Socijalizacija i/ili akademski napredak?

Sa inkluzivnom obrazovnom politikom, **socijalizacija**, pre svega učenika iz osetljivih grupa, a zatim i senzitivizacija drugih učenika, biva sve češće isticana kao važan ishod vaspitno-obrazovnog procesa, kako u javnom pedagoškom diskursu, tako i u različitim priručnicima, na obukama za nastavnike, itd. U intervjuima su nastavnici navodili da je socijalizacija učenika kojima je potrebna dodatna podrška često pominjana kao važan ishod od strane trenera koji su držali obuke, a često i kao dovoljan razlog za njihovo uključivanje u tipične škole (pre svega učenika sa smetnjama u razvoju). Takođe, navode da je o socijalizaciji bilo dosta reči i na različitim konferencijama i stručnim skupovima, kao o važnoj dobiti od inkluzivnog obrazovanja za decu koja bi drugačije bila isključena iz sistema obrazovanja i važnoj dobiti za svu decu i društvo uopšte. Tako, socijalizacija postaje i referenca u diskursu nastavnika o inkluzivnom obrazovanju, ali najčešće suprotstavljena **akademsom napretku**, sticanju znanja, ostvarivanju izvrsnih rezultata.

Neki nastavnici govore o socijalizaciji kao o jedinom mogućem ishodu inkluzivnog obrazovanja ili kao jedinom mogućem, ali nedovoljno dobrom razlogu da učenici kojima je potrebna dodatna podrška, naročito učenici sa smetnjama u razvoju, pohađaju tipičnu školu. Navode da se na ovaj način usporava ili sprečava učenje i akademski napredak ostalih učenika, da nastavnici nisu stručni da pruže dodatnu podršku, da uključivanjem u tipičnu školu izostaje jedina prava podrška za ove učenike (defektologa) i da će zbog toga i oni patiti u tipičnoj školi.

Neki nastavnici navode da je socijalizacija učenika kojima je potrebna dodatna podrška jednako nemoguća kao i njihov akademski napredak u tipičnoj školi. Argumentuju ovaj stav ograničenim kapacitetima učenika kojima je potrebna dodatna podrška za učenje, kao i diskriminacijom od strane drugih učenika. Nastavnici koji na ovaj način govore o socijalizaciji i akademskom napretku, najčešće zauzimaju poziciju da nastavnik nije stručan da bi omogućio učenje učenicima kojima je

potrebna dodatna podrška, kao i da diskriminatorno ponašanje drugih učenika nije nešto čime treba da se bavi nastavnik, već stručna služba.

Neki nastavnici navode da je socijalizacija jedini mogući ishod obrazovanja učenika kojima je potrebna dodatna podrška u tipičnoj školi ili ishod koji je važniji od učenja i akademskog napretka. Argumenti su i u ovom slučaju vezani za kapacitete za akademski napredak učenika kojima je potrebna dodatna podrška, pre svega učenika sa smetnjama u razvoju. U skladu sa tim neki nastavnici ističu da im je zadovoljstvo učenika sa IPO2 na prvom mestu i da u skladu sa tim i planiraju aktivnosti na času (smanjuju zahteve i daju visoke ocene).

Manji broj nastavnika govori o socijalizaciji učenika kojima je potrebna dodatna podrška i socijalizaciji celih odeljenja koja pohađaju učenici sa IOP-om. Ovi nastavnici govore o većoj toleranciji i empatiji u ovim u odnosu na ostala odeljenja. Zatim, govore o drugačijoj dinamici i odnosu uloga među učenicima, kao i o planiranju nastave u skladu sa tom dinamikom. Iako ovi nastavnici eksplicitno ne poredi važnost ili opravdanost socijalizacije u odnosu na učenje i akademski napredak, neki od njih navode da je socijalizacija svih učenika ishod inkluzivnog obrazovanja koji nisu predvideli ili pretpostavili. Učenje učenika sa IOP-om i ostvarivanje obrazovnih ishoda je i ovim nastavnicima bilo u fokusu s početka sprovođenja inkluzivnog obrazovanja. Sada govore o socijalizaciji kao o ishodu čiju važnost s početka nisu razumeli kao danas i u čijem ostvarivanju sada prepoznaju svoju ulogu.

5.5.2.3 Znanja i veštine nastavnika

Pregovaranje znanja i veština, odnosno razgovor o praksama nastavnika u nastavi, planiranju i pružanju podrške, koje su iz ugla nastavnika neophodne za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja pokazuje ono što Levinson i saradnici (2009) nazivaju aproprijacijom obrazovne politike – kako se politika, prerađena u konkretnom institucionalnom i kontekstu ličnih vrednosti, motiva, značenja, razlikuje od one kakva je formulisana ili zamišljena od strane donosilaca odluka.

Nastavnici kada govore o stručnosti, najčešće referišu na znanja o različitim smetnjama i na konkretne prakse u pripremi i realizaciji časa. Nastavnici opisuju kako **nemaju znanja o različitim smetnjama** i kako su oni pripremljeni da **homogenim/prosečnim odeljenjima prenose predmetna znanja**. Neki govore o tome kako ne mogu da razumeju proces mišljenja kod učenika sa smetnjama, pa im je teško da uspostave komunikaciju i da razumeju kapacitete učenika. Jedna nastavnica navodi da sa jednim učenikom sa autizmom nikada nije direktno komunicirala, već samo preko roditelja koji je personalni asistent svog deteta. Pojedini nastavnici navode da rade po osećaju sa učenicima koji imaju IOP ili da ovim učenicima daju barem ljudsku brigu i emocionalnu podršku, kada već ne umeju da ih nauče nekim drugim veštinama. Kada je u pitanju planiranje podrške, neki nastavnici najčešće navode da IOP razvijaju stručne službe ili učiteljice i da im se dokument samo prosledi da popune svoju rubriku (mere i aktivnosti), pa tako IOP opisuju samo kao još jedno **administrativno opterećenje** kome ne vide funkciju, jer će nastavnik u IOP upisati samo ono što već zna i što bi radio i bez pisanog traga o tome.

Drugi nastavnici navode da je **poznavanje učenika i njegove životne situacije** najvažnije kako bi mogli da što bolje podrže učenika. Ovi nastavnici prikupljaju informacije o učenicima najpre od roditelja i od učiteljice, zatim od stručne službe, drugih učenika. Takođe, prikupljaju informacije samostalno, prateći učenika na časovima tokom određenog vremena. Neki nastavnici govore o **horizontalnom učenju** i o **refleksivnoj praksi**. Praćenje i planiranje rade u saradnji sa drugim kolegama – posećuju međusobno časove i analiziraju ih, zajedno planiraju aktivnosti tako da budu komplementarne i da podržavaju učenika u istom pravcu. Isprobavaju različite nastavne metode i tehnike, aktivnosti, i prema rezultatima do kojih dovode biraju one koje imaju najviše potencijala

da učeniku omoguće učenje. Stručna služba i druge kolege su takođe oslonac tokom ovog procesa. Ovi nastavnici češće govore o temama kao što su „Nastavnici i škola su ti koji treba da se prilagode učeniku“, „Svako dete je priča za sebe“ i „Inkluzivno obrazovanje je proces bez konačnih rešenja“.

Razlikuje se i način na koji ovi nastavnici realizuju nastavu, odnosno razlikuju se njihovi opisi aktivnosti koje sprovode na času i koje nazivaju individualizovanom i diferenciranom nastavom. Neki nastavnici govore o uvođenju slikovnih materijala (npr. učenik boji sličice, slaže slagalice), o **smanjivanju zahteva** od učenika (zadavanju lakših zadataka, izvlačenju osnovnih informacija koje učenik treba da nauči), o **paralelnim aktivnostima** učenika kojima je potrebna dodatna podrška i aktivnosti ostatka odeljenja.

„Znači odradim sve ono što sam planirao, tako da ništa, to je kao samo jedan diferencirani rad, gde će on dobiti neki lakši zadatak i to je to. Posle ću mu pogledati, i vratiti.“ *(Nastavnik Ozren, 33 godine radnog staža)*

Ovi nastavnici češće govore o tome da **učenici sa IOP-om treba da se osećaju zadovoljno** i da na času ne doživljavaju stres, pa da se nastavnici zato trude da im aktivnosti učine zabavnim ili laganim. Retko se u opisu aktivnosti osvrću na ishode koje su planirali da ostvare tim aktivnostima i merama.

Sa druge strane, neki nastavnici ističu da se trude da kada je god moguće koriste **grupni rad, očiglednu i aktivnu nastavu**, jer procenjuju da su tako svi učenici uključeni na najbolji mogući način. Jedna nastavnica govori o grafičkom prikazivanju nastavnih jedinica koje pravi za skoro svaki čas, druga o prilagođavanju rasporeda časova tako da učenica sa IOP-om može dolaziti u školu svaki dan samo na po tri časa, pa se raspored časova za to odeljenje pravi u skladu sa ovim kriterijumom.

„Mislim ja sam izvela jednog učenika, teško je čitao i pisao, skoro i ne... ali radio je jako vredno. I ja sam program istorije od petog do osmog razreda svaki čas, svaku lekciju, ali ne samo lekciju, nego i ponavljanje i utvrđivanje, sve, sve što se radi tako planirala da sve bude na tabli. Znači... ali i razred je bio takav da im je dobro sve to došlo. Mislim... jako nezahvalno malo društvo je bilo za rad, ali veliki izazov zato što je nekako u svakoj porodici bilo nekih problema. I to hoću da kažem da nisam zbog tog učenika samo radila to što sam radila, nego zbog ostalih i lepo su napredovali zaista... tako isplanirati čas da sve što je važno, da sve ključne izraze, sve ključne pojmove da prenesem do kraja. To je da l' reč, da l' crtež, da l' ... sve.“ *(Nastavnica Danica, 33 godine radnog staža)*

Ovi nastavnici češće nego drugi referišu na to da **učenik sa IOP-om tokom časa mora da se oseća uključeno**, da je deo grupe, da ga nastavnik ne izdvaja, da učenik mora nešto tokom časa naučiti kako bi ta aktivnosti imala smisla. Pored toga što opisuju učenik sa IOP-om ima koristi od takve nastave, navode i to da ostali učenici u odeljenju na ovaj način uče odnos prema različitosti i da je za to jako **važna uloga nastavnika kao modela** ili uzora.

„Ja lično mislim da učenici prihvataju ukoliko vide da to rade i nastavnici i tada nema nikakvih problema, i roditelji onda to... a ukoliko osete da postoji otpor prema tome, kod kolega, kod nastavnika, onda i oni prave... ja nekako taj utisak imam... ako negde kolege komentarišu kako je strašno raditi, ako su oni napravili znači tu negde grešku na samom početku, verovatno onda i odeljenje...“ *(Nastavnica Duška, 26 godina radnog staža)*

Neki nastavnici identifikuju brige i izazove sa kojima se kontinuirano ili povremeno nose kada je u pitanju inkluzivno obrazovanje što ukazuje na nedovoljnu sigurnost nastavnika. Oni opisuju kako često nisu sigurni da li njihova podrška ima efekta ili ako ima koliko će efekat trajati, da li su

propustili da uzmu u obzir nešto što je važno kada su planirali i pružali podršku, koliko nastavnici mogu biti kreativni da stalno osmišljavaju nove materijale i aktivnosti.

„Jeste prekretnica bila kada sam dobila takvu decu zbog neznanja zbog nestručnosti, zbog straha kako ćete, šta ćete sa njima, zbog, da ne budem lažno skromna, zbog odgovornosti jer nekako tako pristupam svome poslu. Bitno mi je, to je ona doza sigurnosti u vama, ako nešto radite da to bude korektno i dobro. (...) Valjda tu postoji neka ambicija nastavnika da jednostavno, koliko god može uspe nekako da postigne neke pozitivne efekte, da ih nečemu nauči, da ih zainteresuje i tako dalje. Sa jedne strane znači, bojazan je da li mogu dovoljno da pružim i znam o tome, a sa druge strane i ovo pozitivno što se stvara jedna pozitivna klima i atmosfera pošto ja vidim osmeha na licu te naše dece i u tome uživam, stvarno.“ (Nastavnica Ilinka, 20 godina radnog staža)

Ovi izazovi se stižu u diskurzivnoj temi „Inkluzivno obrazovanje je proces bez konačnih rešenja“, koja ukazuje na važnost **tolerancije na neizvesnost** kao veštine neophodne za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja. Međutim, ova diskurzivna tema se često ukršta i sa temama kao što su „Inkluzivno obrazovanje je dodatno opterećenje za nastavnika“ i „Nastavnici su prepušteni sami sebi“, što baca svetlo i na nekoherentnost pojedinih institucionalnih praksi, koje su objašnjene u nastavku.

5.5.2.4 Dodatna podrška ili dodatni posao?

Razgovor o inkluzivnom obrazovanju sa nastavnicima u velikoj meri bio je organizovan oko **podrške, mera podrške, dodatne podrške**, iako inkluzivna obrazovna politika osim njih, nalaže i reorganizaciju rada škola i saradnju sa drugim institucijama u lokalnoj sredini. Ovaj fokus na podršci učenicima nije iznenađujući, s obzirom da učenici jesu u centru vaspitno-obrazovnog procesa i s obzirom da inkluzivna obrazovna politika cilja na otklanjanje barijera dostupnosti, pohađanju i učešću u obrazovanju svoj deci, ali i s obzirom na to da je regulativni okvir najrazrađeniji upravo u pogledu planiranja i pružanja podrške (npr. pravilnici¹⁰), da su uspostavljena nova tela koja odobravaju određene mere dodatne podrške (Interresorna komisija¹¹), da se brojni priručnici odnose upravo na pružanje podrške, obuke takođe, a da se nešto manje u javnom diskursu posvećivalo transformaciji škole i intersektorskoj saradnji.

O inkluzivnom obrazovanju često se govori kao o **dodatnom poslu i velikom opterećenju**, bez obzira na ciljeve ka kojima su nastavnici orijentisani u radu sa učenicima (diskurzivna tema „Inkluzivno obrazovanje je dodatno opterećenje za nastavnika“). Nastavnici najčešće navode razvijanje IOP-a, kreiranje nastavnih materijala, učešće u različitim školskim timovima, pohađanje seminara, česte radionice i stručno usavršavanje u školi, stalnu saradnja i razmenu sa kolegama, realizaciju nastave koja zahteva mnogo više pažnje i koncentracije, nepredvidiva ponašanja učenika sa problemima u ponašanju, da je emotivno teško raditi sa pojedinim učenicima, da nastavnici nemaju dovoljno vremena da urade sve što je potrebno, itd. Pri tom nastavnici navode da se sa dodavanjem novih zadataka i obaveza nastavniku, ne smanjuje broj postojećih, odnosno da nastavnici ničim ne bivaju rasterećeni.

¹⁰ Pravilnik o kriterijumima i standardima pružanja dodatne podrške u obrazovanju dece, učenika i odraslih sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u vaspitnoj grupi, odnosno drugoj školi i porodici (Sl. glasnik, 70/2018-30); Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu, učeniku i odraslom (Sl. glasnik, 80/2018-5); Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje (Sl. glasnik, 74/2018-58)

¹¹ http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2017/02/FIN_Vodic-za-RAD-IRkomisije_165x235mm-3mm-prepusta-na-spoljnim-stranama-1-1.pdf

5.5.2.5 *Sistemska opredeljenje ili stihija?*

Kroz diskurzivne teme kao što su „Inkluzivno obrazovanje je eksperiment“, „Inkluzivno obrazovanje je nametnuto“, „Rad sa učenicima sa IOP-om ne bi trebalo da je u domenu rada nastavnika“ i „Nastavnici su prepušteni sami sebi“, nastavnici preispituju na kome leži odgovornost za inkluzivno obrazovanje.

Nastavnici govoreći o tome da nisu bili dovoljno i adekvatno podržani, da njihove škole nisu prošle kroz neku pripremu pre nego što su upisali prve učenike kojima je potrebna dodatna podrška, kako širi društveni kontekst ne neguje inkluzivne vrednosti i principe, kako je pozicija nastavnika u društvu na niskoj lestvici, kako neke škole uopšte ne upisuju učenike kojima je potrebna dodatna podrška, kako saradnja sa lokalnim institucijama ne postoji ili je sporadična ili teška ili nisu upoznati sa tim da li saradnja postoji ili ne, zapravo postavljaju pitanje **da li je inkluzivno obrazovanje sistemsko opredeljenje?** Svi nastavnici u manjoj ili većoj meri referišu na neke od ovih tema, bez obzira na to kako definišu svoj profesionalni identitet.

Međutim, jedan broj nastavnika je vrlo jasan u svom uverenju da inkluzivno obrazovanje ne treba da bude sistemsko opredeljenje s obzirom da postoje fakulteti koji obrazuju stručnjake za rad sa „inkluzivnom decom“, da su na fakultetima koje su nastavnici završili predmetna znanja bila u fokusu, a ne metodičke/psihološke/pedagoške veštine i da otuda nastavnik treba da prenese osnovna znanja učenicima, a ne da se bavi podrškom. Pojedinci navode da su duboko uvereni da je inkluzivno obrazovanje eksperiment Zapadnih zemalja i da obrazovni sistem u Srbiji služi nečijim tuđim interesima.

5.5.3 *Institucionalne prakse koje (p)održavaju tenzije*

Videli smo da se inkluzivna paradigma najčešće „sukobljava“ sa tradicionalnim poimanjem obrazovanja kao prenošenja predmetnog znanja, uloge nastavnika kao nosioca obrazovnog procesa i učenika kao homogene, motivisane i disciplinovane grupe koja treba da se uklopi u školu. Takav sistem orijentacije podržan je različitim sistemskim praksama poput inicijalnog obrazovanja nastavnika koje predmetne nastavnike priprema da budu više stručnjaci za predmetnu oblast, a manje nastavnici. Takođe, višedecenijska tradicija obrazovanja na „dva koloseka“ (školovanje u tipičnim i školama za učenike sa smetnjama u razvoju) održavala je prividnu homogenost obrazovnih potreba učenika u tipičnim školama. Pored toga, prakse poput cenjenja nastavnika čiji učenici postižu velike uspehe na takmičenjima i nagrađivanje škola čiji učenici postižu visoke rezultate, podržavaju diskurs o obrazovanju kao podršci izvrsnosti i visokim postignućima.

Tako, principi i vrednosti koje donosi inkluzivno obrazovanje - poput kvalitetnog obrazovanja za sve učenike bez obzira na njihove razlike i prilagođavanja nastavnika i škola učenicima - nisu bili lako uklopivi u ovakav sistem orijentacije ka obrazovanju. Sa inkluzivnim obrazovanjem povećava se raznovrsnost obrazovnih potreba učenika - tipične škole mogu pohađati svi učenici bez obzira na sposobnosti, a od nastavnika i škola se očekuje da se prilagode učenicima i da za sve učenike obezbede prilike za učenje i razvoj. Uzimajući ovo u obzir, predmetni nastavnici, školovani za predmetne stručnjake, sa dugogodišnjim iskustvom rada u „homogenim“ odeljenjima, treba sada da sprovedu obrazovnu politiku zasnovanu na novim principima i vrednostima, a koji su često suprotni nastavničkim profesionalnim identitetima.

Rezultati takođe pokazuju da novi principi i vrednosti ne postaju dovoljno jasni vodiči za sprovođenje praksi - nastavnici saopštavaju o doživljaju da su bili prepušteni sami sebi, da inkluzivno obrazovanje nije sistemski poduhvat već eksperiment. Ovakav diskurs ukazuje da

sistemske prakse nisu u dovoljnoj meri podržale promene nastavničkih praksi i uverenja, ali i da neke prakse i dalje održavaju tradicionalni pristup obrazovanju. Pregled rezultata različitih istraživanja u poslednjoj deceniji pokazuju da nisu sve sistemske prakse promenjene u skladu sa inkluzivnom paradigmom (npr. Jovanović et al., 2018; Kovač Cerović i sar., 2014; Rado et al., 2016). Inicijalno obrazovanje predmetnih nastavnika nije značajnije reformisano – predmetne nastavnike i dalje priprema za predmetne stručnjake. Sistem stručnog usavršavanja nastavnika takođe nije reformisan – ponuda je velika, nema sistema evaluacije efekata, brojne obuke i seminari nisu priuštili svim nastavnicima i školama. Inkluzivnost nastavničkih praksi se ne vrednuje dovoljno u kontekstu profesionalnog napretka – ni po pitanju licenciranja, niti tokom karijernog razvoja. Različiti nacionalni i projekti manjeg obima, usmereni na jačanje inkluzivnosti nastavničkih i školskih praksi, nisu imali dovoljan obuhvat kako bi osigurali da škole i nastavnici budu spremni za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja. Planovi i programi dugo nakon uvođenja inkluzivnog obrazovanja ostaju orijentisani na sadržaje, a reforma programa orijentisanih na ishode dešava se tek u poslednjih par godina. Tako, sam obrazovni sistem ne nudi koherentne resurse koji bi mogli posredovati transformaciju škola, pa ni nastavničko iskustvo inkluzivnog obrazovanja u pravcu koji ova obrazovna politika nalaže.

Dodatno, rezultati pokazuju da su podrška i dodatna podrška učenicima postale centralni fenomen oko kojeg se organizuje iskustvo inkluzivnog obrazovanja iz ugla nastavnika. Mogući razlog tome jesu izmenjene sistemske prakse koje su postale obavezujuće za nastavnike i škole, a najčešće su usmerene na planiranje i pružanje (dodatne) podrške. Na primer, planiranje i pružanje (dodatne) podrške je regulisano pravilnicima (npr., Sl. glasnik RS, br. 74/2018-58) i procedure i obrasci su detaljno razrađeni, dok formiranje resurs centara (za pružanje podrške nastavnicima, ustanovama i roditeljima, a ne samo asistivnih tehnologija), kao i saradnja specijalnih i tipičnih škola, još uvek nisu potpuno ni regulisani niti sprovedeni. Tako, interdisciplinarna i intersektorska saradnja, tamo gde postoji, najčešće liči na podelu zadataka među različitim disciplinama, a manje na interdisciplinarno prožimanje (Jovanović i sar., 2018). Mnoge obuke su organizovane oko procedura i alata usmerenih na pružanje podrške (npr., IOP), a ređe su obuke koje se tiču organizacije rada škole, inkluzivne školske kulture i sl. Strukture organizovane oko planiranja i obezbeđivanja podrške su takođe brojne – školski timovi za inkluzivno obrazovanje, interesorne komisije, lični pratioci – naročito kada je u pitanju podrška za učenike koji potrebu za dodatnom podrškom mogu dokazati medicinskom dokumentacijom (učenici sa smetnjama u razvoju i invaliditetom koji stiču pravi na IOP2). Sporadični su bili i projekti koji bi podržali škole u organizacionom učenju i reformisanju rada u skladu sa inkluzivnim pristupom obrazovanju (jedan od retkih je SHARE projekat¹² podržan od strane UNICEFa). Takođe, upravo oko učenika kojima je potrebna dodatna podrška (koji imaju IOP2) organizovano je i pravilo za kreiranje odeljenja – odeljenja koja pohađaju učenici sa IOP2 mogu brojati manje đaka od ostalih odeljenja (npr. Stručno uputstvo o formiranju odeljenja i načinu finansiranja u osnovnim i srednjim školama za školsku 2019/2020. godinu). Drugačije rečeno, prakse koje se menjaju u centar stavljaju dodatnu podršku i učenike sa IOP, ali ne i transformaciju škole i iskustveno učenje nastavnika.

5.5.4 Tri diskursa

U intervjuima, na opisanim raskrscima ideja i praksi, izranjaju tri diskursa o inkluzivnom obrazovanju – Inkluzivno obrazovanje kao uključivanje učenika sa smetnjama u razvoju u tipične škole, Inkluzivno obrazovanje kao promena uloge škole i nastavnika i Inkluzivno obrazovanje nije sistemsko opredeljenje. Drugačije rečeno, identifikovane diskurzivne teme se pojavljuju u

¹² <https://www.unicef.org/serbia/medija-centar/vesti/kako-podeliti-znanje>

obrascima, koji su oblikovani opisanim kontekstom i institucionalnim praksama. Kroz identifikaciju ovih obrazaca, razumeli smo koje prakse i koncepte su nastavnici internalizovali i kroz diskurse eksternalizovani i na koje načine se nastavnici pozicioniraju u odnosu na inkluzivno obrazovanje mobilisući ove diskurse (Johannesson, 2010).

Slika 11 prikazuje obrasce u kojima se diskurzivne teme pojavljuju u intervjuima. Diskurzivne teme su prikazane preko simbola (kruga) i naziva teme. Veličina simbola označava učestalost pojavljivanja teme kroz 22 intervjua. Ukoliko su dve teme na slici povezane pravom linijom, to znači da se pojavljuju u makar jednom intervjuu i to u delu intervjua koji se bavi jednom tematskom celinom. Veličina linije označava učestalost zajedničkog pojavljivanja dve diskurzivne teme u 22 intervjua.

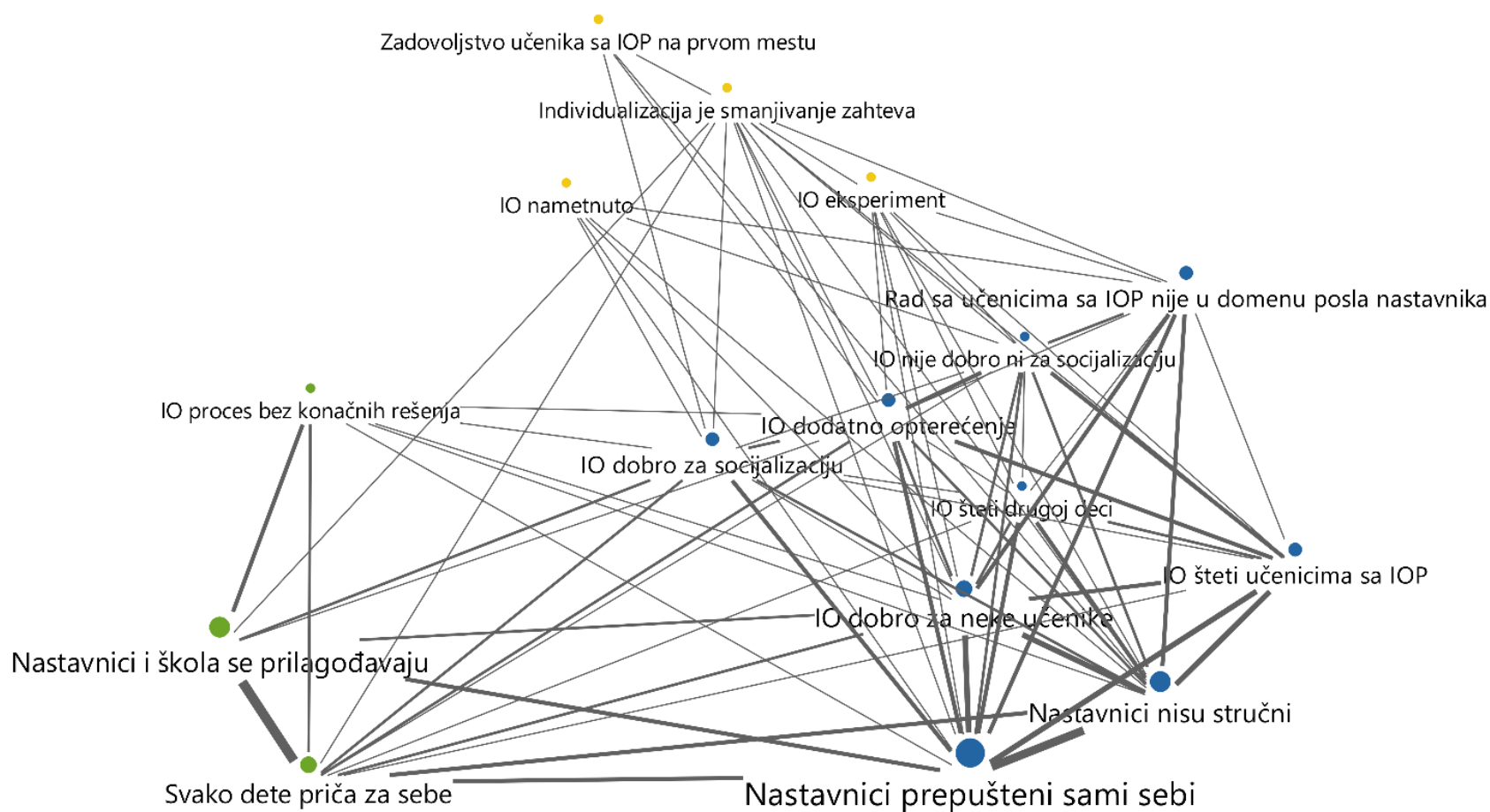
Diskurs koji smo nazvali *Inkluzivno obrazovanje kao uključivanje učenika sa smetnjama u razvoju u tipične škole*, prepoznamo kroz obrasce koje čini najveći broj identifikovanih diskurzivnih tema i one su na slici 11 predstavljene plavim krugom, kao i drugih tema koje sa njima stoje u vezi. Diskurs koji smo nazvali *Inkluzivno obrazovanje kao promena uloge škole i nastavnika*, prepoznamo u vezama koje teme predstavljene zelenim krugom (*Inkluzivno obrazovanje je proces bez konačnih rešenja, Nastavnici i škole se prilagođavaju, Svako dete je priča za sebe*) prave sa drugim temama. Diskurs koji smo nazvali *Inkluzivno obrazovanje nije sistemsko opredeljenje* prepoznamo u vezama koje žute teme prave međusobno (*Inkluzivno obrazovanje je nametnuto, Inkluzivno obrazovanje je eksperiment, Individualizacija je smanjivanje zahteva i Zadovoljstvo učenika sa IOP-om na prvom mestu*), kao i sa drugim temama.

5.5.4.1 *Inkluzivno obrazovanje kao uključivanje učenika sa smetnjama u razvoju u tipične škole*

Ciljna grupa oko koje je organizovan ovaj diskurzivni repertoar jesu učenici sa smetnjama u razvoju, što se na slici 11 može videti u učestalim vezama između diskurzivnih tema koje u centar stavljaju učenike sa IOP-om (npr., *Rad sa učenicima sa IOP-om nije u domenu posla nastavnika*). Na njih se referiše kao na učenike koji inače ne pripadaju tipičnom obrazovanju. Dakle, inkluzivno obrazovanje se pre svega vidi kao proširivanje tipičnog obrazovanja ili kao dodatak na njega, time što se uvode nove prakse koje se pre svega odnose na pružanje (dodatne) podrške.

U ovakvom diskursu, na ciljeve inkluzivnog obrazovanja se referiše kao nedovoljno jasne ili nedovoljno opravdane, pa se socijalizacija i akademski napredak često posmatraju kao teško uskladivi ili sukobljeni ciljevi obrazovanja (npr., *Inkluzivno obrazovanje nije dobro ni za socijalizaciju, Inkluzivno obrazovanje šteti učenicima sa IOP-om, Inkluzivno obrazovanje je dobro za neke učenike*). Takođe, preispituju se stručnost ili uloga nastavnika, što se vidi u temama kao što su *Nastavnici nisu stručni* ili *Rad sa učenicima sa IOP nije u domenu posla nastavnika*, kao i podrška nastavnicima iz sistema koju nastavnici smatraju nedovoljnom (npr., *Nastavnici su prepušteni sami sebi*).

Mobilizacijom ovakvog diskursa nastavnici se najčešće pozicioniraju kao predmetni stručnjaci, koji su opterećeni planiranjem i pružanjem podrške, a da pri tom nisu ni sistemski podržani za takav poduhvat, što dodatno čini sprovođenje inkluzivnog obrazovanja teškim, neopravdanim ili ponekad čak i nemogućim.



Grafički prikaz je pravljen u softveru za obradu kvalitativnih podataka MAXQDA 2018. Najpre smo identifikovali koje diskurzivne teme se javljaju zajedno u intervjuiima, ali da nisu jedna od druge udaljene više od 10 paragrafa (funkcija Code Relations Browser). Ovaj broj paragrafa je odabran s obzirom da nijedna tematska celina intervjua nije obrađena kroz više od 5 pitanja i potpitanja, što u transkripciji znači ne više od 10 paragrafa. Zatim je ovako dobijena matrica pretvorena u grafički prikaz uz pomoć funkcije MAXMaps

Slika 11. Mapa učestalosti zajedničkog pojavljivanja diskurzivnih tema u intervjuiima

5.5.4.2 *Inkluzivno obrazovanje kao promena uloge škole i nastavnika*

U ovakvom diskursu se češće referiše na sve učenike, a ne samo na učenike kojima je potrebna dodatna podrška. O inkluzivnom obrazovanju se govori kao o novom pristupu koji je zahtevao promene i od nastavnika i od škole i to u pravcu usmerenosti obrazovnog procesa na učeničke potrebe, što je vidljivo u temama kao što su *Inkluzivno obrazovanje je proces bez konačnih rešenja* i *Nastavnici i škola su ti koji treba da se prilagode učeniku i odeljenju*.

Sa druge strane, nastavnici saopštavaju da je njihova tranzicija uglavnom pokrenuta povećanom raznovrsnošću učeničkih potreba u susretu sa učenicima sa smetnjama u razvoju. Slično kao i u prethodnom slučaju, i kroz ovaj diskurs na ciljeve obrazovanja referiše se kao na ciljeve koje nije uvek jasno kako ostvariti, niti da li nastavnici daju ili mogu da daju dovoljan doprinos njihovom ostvarivanju, niti kada su ciljevi zapravo ostvareni – kada se ovaj diskurs mobiliše, prožimaju ga i teme poput *Inkluzivno obrazovanje je dobro za socijalizaciju* ili *Inkluzivno obrazovanje je dobro za neke učenike*. Međutim, nastavnici ipak govore o podršci razvoju i ličnosti kao opštem cilju koji uključuje i prožima socijalizaciju i akademski napredak, a ne suprotstavlja ih (na slici 11 se može videti da ne postoje veze tema *Nastavnici i škola su ti koji treba da se prilagode* i *Inkluzivno obrazovanje je proces bez konačnih rešenja* sa temama kao što su *Rad sa učenicima sa IOP nije u domenu posla nastavnika* ili *Inkluzivno obrazovanje šteti drugoj deci*). Nastavne prakse koje se opisuju kroz ovaj diskurzivni repertoar oslikavaju inkluzivne vrednosti i principe (npr. planiranje i sprovođenje nastave tako da svi učenici učestvuju u aktivnostima i da se kod svakog učenika desi učenje). Iako planiranje i pružanje (dodatne) podrške vide izazovnim i preispituju svoju stručnost, na njih se referiše kao na deo šire aktivnosti školskog sistema koji podrazumeva planiranje i realizaciju aktivnosti koje uključuju sve učenike – referišu na promene u celokupnom pristupu nastavi i obrazovanju, promene na nivou škole, saradnju sa drugim kolegama i stručnjacima, lokalnom zajednicom.

Kada nastavnici mobilišu ovaj diskurs, najčešće se pozicioniraju kao nastavnici koji su spremni za učenje, za prihvatanje promena, za kontinuirano stručno usavršavanje, za saradnju, za reflektivnu praksu i horizontalno učenje. I u okviru ovog diskursa se referiše na podršku koja je nastavnicima neophodna, a koja često izostaje na sistemskom i lokalnom nivou (tema *Nastavnici su prepušteni sami sebi*), kao i na različite izazove (*Inkluzivno obrazovanje je dodatno opterećenje*).

5.5.4.3 *Inkluzivno obrazovanje nije sistemsko opredeljenje*

U ovom diskursu se referiše na učenike kojima je potrebna dodatna podrška, a naročito na učenike sa smetnjama u razvoju. Razliku čini to što se u mnogo većoj meri referiše na sistemske prakse i potencijalne motive donosilaca odluka – *Inkluzivno obrazovanje je nametnuto* ili *Inkluzivno obrazovanje je eksperiment*.

Ciljevi inkluzivnog obrazovanja ovde nisu centralna tema, već njegova realizacija, koja je stihijska. Tako, kada nastavnici referišu na teme kao što je *Inkluzivno obrazovanje je dobro za socijalizaciju* ili *Nastavnici su prepušteni sami sebi*, oni govore o posledicama inkluzivnog obrazovanja koji vide kao nesistematski pripremljeno i sprovedeno, kao pristupa koji nije „organski deo sistema“, pa su samim tim njihove nastavne prakse najčešće usmerene ka zadovoljstvu učenika sa IOP-om (npr., *Individualizacija je smanjivanje zahteva, Zadovoljstvo učenika sa IOP-om na prvom mestu*).

Mobilisanjem ovog diskursa nastavnici se najčešće pozicioniraju kao ugroženi predmetni stručnjaci, koji gube kontrolu nad svojim poslom.

5.5.5 Orijentacija ka inkluzivnom obrazovanju (klasteri) u svjetlu diskurzivnih tema

Zarad boljeg razumevanja kako se intervjuisani nastavnici koji pripadaju različitim klasterima razlikuju u pogledu osmišljavanja inkluzivnog obrazovanja, odnosno značenja koja pridaju inkluzivnom obrazovanju, u tabeli 13 je prikazana distribucija diskurzivnih tema kroz klasterne. Iz tabele je isključen klaster 3 s obzirom da njemu pripada samo jedna intervjuisana nastavnica.

Tabela 13. Distribucija diskurzivnih tema kroz klasterne

	Klaster 1	Klaster 2	Klaster 4	Klaster 5	Klaster 6
Rad sa učenicima sa IOP nije u domenu posla nastavnika	7.10		1.72		21.62
IO nije dobro ni za socijalizaciju	3.23		10.34		8.11
IO dodatno opterećenje	6.45	3.90	13.79	1.28	8.11
IO dobro za socijalizaciju	5.81	5.19	12.07	7.69	4.05
IO šteti drugoj deci	5.81		8.62		2.70
IO šteti učenicima sa IOP	7.10		6.90		9.46
IO dobro za neke učenike	10.32	6.49	12.07	3.85	12.16
Nastavnici nisu stručni	14.84	1.30	8.62	2.56	8.11
Nastavnici prepušteni sami sebi	15.48	16.88	18.97	21.79	14.86
Nastavnici i škola se prilagođavaju		38.96		30.77	
IO proces bez konačnih rešenja		3.90		12.82	
Svako dete priča za sebe	4.52	19.48	3.45	17.95	2.70
IO nametnuto	5.81				1.35
IO eksperiment	2.58				5.41
Individualizacija je smanjivanje zahteva	3.87	1.30	3.45		1.35
Zadovoljstvo učenika sa IOP na prvom mestu	7.10	2.60		1.28	
UKUPNO	100%	100%	100%	100%	100%

Vrednosti u ćelijama označavaju udeo segmenata kodiranih datom temom u ukupnom zbiru svih segmenata koji su kod nastavnika iz datog klastera kodirani diskurzivnim temama. Diskurzivne teme su obojene u skladu sa diskursima u čijem formiranju učestvuju (plavo – Inkluzivno obrazovanje kao uključivanje učenika sa smetnjama u razvoju u tipične škole; zeleno – Inkluzivno obrazovanje kao promena uloga škole i nastavnika; žuto – Inkluzivno obrazovanje nije sistemsko opredeljenje).

Iz tabele možemo videti da nastavnici iz klastera 1, 4 i 6 uglavnom referišu na iste diskurzivne teme u intervjuima. Nastavnici iz klastera 1, čiji su stavovi prema inkluzivnom obrazovanju najnegativniji od svih klastera, kao i percepcija podrške koju imaju u školi i sistemu uopšte, češće govore o inkluzivnom obrazovanju kao nesistemskom opredeljenju od nastavnika iz druga dva klastera. Zatim, nastavnici iz klastera 4, koji su za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja motivisani željom da izbegnu osećanje krivice i težnjom za pozitivnim (samo)evaluacijama više od ostalih klastera (visok skor na introjektovanoj motivaciji), češće govore o štetnosti inkluzivnog obrazovanja za sve učenike i ne govore uopšte o inkluzivnom obrazovanju kao nametu ili eksperimentu. Nastavnici iz klastera 6, čija je motivacija za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja najnegativnije izražena od svih klastera, najčešće govore o ulozi nastavnika koja ne uključuje rad sa učenicima sa IOP-om.

Takođe, diskurzivne teme imaju sličnu distribuciju kroz klasterne 2 i 5, s tim što nastavnici iz klastera 5 uopšte ne govore o individualizaciji kao smanjivanju zahteva od učenika. Nastavnici koji pripadaju klasteru 5 su u većoj meri i motivisani i podržani za sprovođenje inkluzivnog

obrazovanja, ali i svoju samoefikasnost u pogledu inkluzivnog obrazovanja procenjuju pozitivnije od nastavnika iz klastera 2.

Uzimajući ovo u obzir možemo videti da su rezultati kvantitativne i kvalitativne analize komplementarni i da zajedno omogućavaju razumevanje različitih orijentacija prema inkluzivnom obrazovanju koje nastavnici imaju u trenutku istraživanja. Nastavnici iz klastera 1, 4 i 6, koji u trenutku istraživanja imaju negativne stavove prema inkluzivnom obrazovanju i slabu ili veoma negativno izraženu motivaciju za njegovo sprovođenje, češće govore o inkluzivnom obrazovanju kao uključivanju učenika sa smetnjama u razvoju u tipične škole i u skladu sa tim govore o štetnosti inkluzivnog obrazovanja za učenike sa IOP-om i/ili druge učenike i profesionalnoj ulozi koja ne uključuje rad sa učenicima sa IOP-om. Ovi nastavnici češće govore o usmerenosti ka prenošenju znanja i visokim školskim postignućima pre inkluzivnog obrazovanja i češće rade u školama u kojima inkluzivno obrazovanje i posvećenost pravednosti u obrazovanju nisu deo zajedničkog opredeljenja kolektiva, već radije sporedna aktivnost kojom se bavi mali deo kolektiva (škole 4 i 5) ili misija jednog dela kolektiva (škola 2).

S druge strane, nastavnici iz klastera 2 i 5, koji imaju pozitivne stavove prema inkluzivnom obrazovanju i veoma pozitivno procenjuju samoefikasnost u pogledu sprovođenja inkluzivnog obrazovanja, češće mobilišu diskurs o inkluzivnom obrazovanju kao novoj ulozi škole i nastavnika i u skladu sa tim češće govore o vrednostima, uverenjima i praksama koje su usmerene na učenika. Ovi nastavnici češće govore o orijentaciji ka učeniku i pre inkluzivnog obrazovanja i češće rade u školama čije smo misije opisali kroz inkluzivnost, pravednost i socijalnu odgovornost (škola 1 i 3) ili u školi u kojoj je značajan deo kolektiva pozitivno orijentisan ka inkluzivnom obrazovanju (škola 2). Međutim, i ovi nastavnici preispituju svoju stručnost i podršku koju dobijaju iz sistema, kao i ishode inkluzivnog obrazovanja za pojedine grupe učenika.

5.6 Kako izgleda tranzicija (transformacija semiotičke prizme) koju su nastavnici prošli u kontekstu inkluzivne obrazovne politike?

U ovom odeljku, prikazani su rezultati interpretativne analize slučajeva, odnosno prikazani su ilustrativni slučajevi psiholoških promena šest nastavnica. Cilj odeljka jeste da pomogne razumevanje idiografskih odlika procesa promene koje su nastavnice prošle u kontekstu inkluzivnog obrazovanja. Dakle, odgovor na ovo istraživačko pitanje stavlja fokus na izvore i domene prekida koji su se javili na profesionalnim putanjama nastavnica, a koje su u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem, na transformaciju semiotičke prizme, (Zittoun, 2006), kao i na institucionalne medijatore (Engeström, 2016), koji su podržali uspostavljanje kontinuiteta profesionalnih putanja (McLean et al., 2020). Pored ontogenetičkog nivoa promene, prikazi ilustrativnih slučajeva uzimaju u obzir i opisane promene na mikrogenetičkom (odgovori na istraživačka pitanja 3 i 5) i sociogenetičkom nivou (odgovori na istraživačka pitanja 1, 4 i 5) (Valsiner & Rosa, 2007).

Svaki opis studije pojedinačnih nastavnica je strukturisan na isti način. Najpre je prikazana profesionalna putanja, čiji opis uključuje prekide i promene kroz koje su nastavnice prošle. Zatim, prikazani su resursi koji su nastavnicima bili na raspolaganju u školi i kako su ti resursi posredovali psihološke procese nastavnika. Na kraju, prikaz svakog slučaja je sažet u zaključku gde se jasnije referiše na teorijski okvir.

5.6.1 Nastavnica 1: od predmetne stručnjakinje koja je deo sistema do izolovane eklektičarke (umnožavanje sfera profesionalnog iskustva)

Nastavnica engleskog jezika, zaposlena u centralnoj gradskoj školi u Beogradu (škola 4). Nastavnica ima 38 godina i 13 godina radnog staža. Učestvovala je u pravljenju 10 IOP-a, a prvi IOP je razvila pre 5 godina. Do sada je imala iskustvo u radu sa oko 15 učenika sa IOP-om, a trenutno predaje u odeljenjima u kojima ima ukupno 10 učenika sa IOP-om. Razredni starešina je odeljenju koje pohađa jedan učenik sa IOP-om. Prvi put je bila razredni starešina učeniku sa IOP-om pre 2 godine i u svojim odeljenjima (gde je razredni starešina) do sada je imala ukupno 2 učenika sa IOP-om. Nastavnica pripada klasteru 1.

5.6.1.1 Profesionalna putanja

Nastavnica svoju profesionalnu putanju opisuje kao veoma dinamičnu s obzirom na mnogo različitih angažmana i postignuća, ali opisuje je i kao „preživljavanje“ s obzirom na tri velika razočaranja u obrazovni sistem – prvo je vezano za početak rada u školi, drugo za članstvo u školskom odboru, a treće za inkluzivno obrazovanje. Nastavnica početke svoje profesionalne putanje smešta u period pre studiranja, jer je od detinjstva znala da želi da bude u prosveti, kao i njeni roditelji. Prvi profesionalni poduhvati se beleže za vreme studiranja kada drži časove engleskog jezika privatno u svom stanu i u privatnim školama.

Svoj profesionalni identitet s početka karijere opisuje vrednostima kao što su izvrsnost kod učenika i ostvarivanje visokih postignuća, autonomija nastavnika, umrežavanje i profesionalizam. Naime, nastavnica teži visokim postignućima kod svojih učenika, važno joj je da ima autonomiju u planiranju nastave i odabiru nastavnih sredstava, kao i da bude umrežena sa drugim nastavnicima engleskog jezika kako bi mogla da se usavršava kao predmetni stručnjak, a sve to predstavlja profesionalno bavljenje poslom nastavnika.

„...što mi se više slobode da i što veću odgovornost dobijem i na nekim drugim poslovima koji nisu znači sama učionica, ja više napredujem i veće rezultate postizem... [...] nisam neko kome je to nešto posebno zahtevno, znači sam taj proces [nastava], ako govorimo o ovim nekim ustaljenim stvarima koje taj proces podrazumeva. Ne govorim recimo ovde o inkluziji...“

Prekid koji je identifikovan može se opisati kao posledica produženog perioda nelagodnosti usled situacija razočaranja koje se ponavljaju. Prva situacija je s početka rada u školi nakon završenog fakulteta i master studija u SAD – međuljudski odnosi u kolektivu su loši, nizak je nivo profesionalizma u kolektivu („svi otaljavaju svoj posao“), direktor je autoritaran, mentorstvo joj nije služilo uvođenju u posao i opisuje izostanak bilo kakvog usmeravanja ili povratne informacije. Drugo razočaranje nailazi nakon par godina rada u školi i vezano je za članstvo u školskom odboru kada je imala priliku da upozna predstavnike Ministarstva prosvete, da sazna o procesima donošenja odluka u Ministarstvu i da učestvuje u donošenju odluka na nivou škole, kao i da sarađuje sa Školskom upravom.

„...upoznala sam sve nivoe obrazovnog sistema i duboko sam se razočarala u njihovo funkcionisanje. Shvatila sam da to ovaj da to ništa ne radi onako kako ja mislim da bi trebalo i onda sam shvatila da je to jedna borba sa vetrenjačama i da čovek ne može da promeni sam sistem koliko god... ne sam, nego ne može čak ni... mislim izgubiće... ti koraci su toliko sitni i toliko mali a mogu mnogo da iscrpe čoveka, tako da je to možda jedna jalova borba. I ja sam se tu maksimalno predala iako sam kažem imala radno mesto i sve, nisam imala razloga, nisam imala finansijsku ili bilo kakvu drugu dobit za taj moj rad u Odboru. Gde sam na kraju rešila da se ne bavim da kažem politikom, odnosno sistemom, nego da se bukvalno posvetim samo

ličnom usavršavanju i da se bavim sobom i samo onim što ja radim jer sam shvatila koliko su, koliko su to duboki problemi koji u Srbiji funkcionišu u svakom smislu...”

Nastavnica ovaj prekid opisuje kao gubitak kontrole, strah i poraženost zbog toga „što je sistem pogrešno postavljen“ i što neko „nasumično donosi neke odluke bez velikog promišljanja“ koje imaju posledice po ceo sistem.

Treće razočaranje je vezano za inkluzivno obrazovanje čije se uvođenje vremenski poklopilo sa članstvom u školskom odboru. Navodi da se osećala da je još jednom prepuštena sama sebi.

Takođe, profesionalnu putanju nastavnica opisuje i kao preživljavanje, okretanje svojim interesovanjima van škole i kao stihijsko navikavanje uz ogroman trud da stvari koje joj se u sistemu ne sviđaju ne shvata lično.

Nastavnica navodi da je inkluzivno obrazovanje, iako plemenita obrazovna politika, nasilno uvedeno u sistem, da nije postalo sastavni deo sistema, da se ne sprovodi kako treba, da je stihija, da nastavnici nisu pripremljeni kako treba za njegovo sprovođenje. Smatra da je upravo zato loše za većinu dece i nastavnika, pa da samim tim nije postalo ni deo njenog profesionalnog identiteta.

„Nije ovo... ono ne može da se integriše... odnosno u ovom trenutku to nije integrisano u redovno... iskreno... integrisano da organski bude deo sistema, to nije. To je sklepano. To se ne radi kako treba. Iskreno! Tu prosto nešto škripi. Tako da nisu ljudi za to, nisu ljudi za to.“

Nastavnica navodi da nije stručna za rad sa učenicima sa IOP-om, naročito sa učenicima sa smetnjama u razvoju, da za tako nešto nije školovana. Na planu znanja i veština nastavnica navodi da je pristup nastavi ostao isti kao i pre inkluzivnog obrazovanja, odnosno da se nije promenio pristup planiranju časa i aktivnosti na času. Kada nastavnica drži čas u odeljenju u kome je učenik sa IOP-om, daje dve odvojene instrukcije (jednu za učenika sa IOP-om, a drugu ostatku odeljenja) i ima dva seta zadataka/aktivnosti. Nastavnica svoj pristup objašnjava time što nije obučena za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju (niti kroz inicijalno obrazovanje, niti kroz kontinuirano stručno usavršavanje), već „za rad sa prosečnim odeljenjem“.

„Dakle ona [defektološkinja] je završila ceo fakultet da bi znala kako sa njima da radi. Pa kako sad mi.. jedino da i mi sad svi završimo defektologiju... jer kako da nas edukuju... to su takvi stupnjevi, širok spektar poremećaja... realno kako ćemo da budemo edukovani... mislim ne možemo...“

S obzirom na to, odeljenja u kojima su učenici sa IOP-om su teška za rad, ovi učenici najčešće ometaju rad nastavnika i ostalih đaka, pa se nastavnica oseća nemoćno.

„Dobro je, evo ja lično mislim, samo za tu decu koja su uspela da se integrišu, koju mi ne osećamo kao teret u tom smislu da mi ne znamo šta da radimo, kao što sam dala primer onog prvog dečka. Ali ja znam koliko se sa njim radi i koliko se ulaže, i kažem, sva sreća da su roditelji imućni inače ne bi mogao da postigne to. I nekako, kako da kažem prilagoditi... i meni je mnogo drago za to dete što je tu, stvarno mi je drago i to je za njega dobro. Ali za neku drugu decu koja ometaju redovnu nastavu, pa kako mogu da kažem srećna sam.“

Nastavnica kaže da se navikla na inkluzivno obrazovanje, da je to prihvatila kao realnost, ali da je konstantno nezadovoljna.

„...ali kad ti ovi higijenski faktori nisu zadovoljeni ipak preživljavaš... ti si konstantno malo nezadovoljan i konstantno si malo frustriran i konstantno nisi skroz OK.“

I kvantitativni rezultati govore u prilog tome da inkluzivno obrazovanje nije postalo deo identiteta ove nastavnice i da znanja i veštine za sprovođenje inkluzivnih praksi nisu značajno promenjene. Naime, na osnovu kvantitativnih rezultata (klaster 1) možemo videti da su samoefikasnost u

pogledu rada sa celim odeljenjem i samoefikasnost u pogledu IOP-a veoma niske. Stavovi prema inkluzivnom obrazovanju i emocionalna orijentacija ka uključivanju učenika sa smetnjama u razvoju su najniži u odnosu na ostale klastere. Beleži se veoma nizak nivo motivacije za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja, osim eksterne motivacije koja je oko proseka. Beleži se i veoma retko stručno usavršavanje u pogledu inkluzivnog obrazovanja, kao i slaba učestalost usavršavanja unutar škole (horizontalno učenje). Klima u školi je takođe procenjena negativno – odsustvo saradnje i prilika za participaciju različitih aktera u funkcionisanju škole.

Nastavnica i danas opisuje svoj profesionalni identitet istim vrednostima, kao i s početka profesionalne putanje (izvršnost, autonomija, umreženost, profesionalizam itd.). Međutim, sada sebe opisuje kao nekoga ko se bavi raznovrsnim zanimljivim stvarima u školi, a naročito van škole – nastavom i dvojezičnom nastavom, sekcijama i vannastavnim aktivnostima (npr. školski radio), koordinacijom međunarodnih razmena učenika i nastavnika, naučno-istraživačkim radom i nastavnom na fakultetu (postdiplomske studije u oblasti upravljanja ljudskim resursima), držanjem obuka iz NTC sistema učenja, autorstvom i sprovođenjem akreditovanih obuka za nastavnike, radom u Centru za talente.

5.6.1.2 Resursi

Artefakti sa nivoa škole, poput zajednice, kolektivnih značenja, podele posla, pravila, alata, posredovali su iskustvo inkluzivnog obrazovanja kao upisivanja učenika sa smetnjama u razvoju u školu i kao neintegrisane i sporedne stvari u školi.

O usvajanju inkluzivne obrazovne politike nastavnica saznaje na nastavničkom veću kada im je saopšteno da se u sistem redovnog školstva od sada upisuju i učenici sa smetnjama u razvoju i da će tri predstavnika škole ići na „nekakvu obuku“ i to posle preneti ostatku kolektiva. Ovaj transfer znanja, kako nastavnica saopštava, nikada se nije odigrao. Takođe, na nastavničkim većima teme u vezi sa inkluzivnošću obrazovanja i podrškom učenicima nikada nisu bile na dnevnom redu. Na osnovu ovoga, može se zaključiti da u školi nije pokrenuta organizaciona promena u skladu sa inkluzivnom obrazovnom politikom i da je inkluzivno obrazovanje poistovećeno sa upisivanjem učenika sa smetnjama u razvoju. Druge školske prakse koje podržavaju značenje inkluzivnog obrazovanja kao sporedne i neintegrisane stvari u sistemu podrazumevaju dug period nakon usvajanja inkluzivne obrazovne politike tokom kog se ne upisuje nijedno dete kome je potrebna dodatna podrška, nakon čega školu upisuje i pohađa relativno mali broj učenika kojima je potrebna dodatna podrška. To nastavnicu stavlja u situaciju da se prvih 5 godina sprovođenja inkluzivnog obrazovanja ne susreće sa povećanom raznovrsnošću obrazovnih potreba u učionici.

Specifična podela odgovornosti i zadataka („svako ima svoj zadatak“) koja je rezultat sprovođenja inkluzivnog obrazovanja u ovoj školi podrazumeva da je stručna služba zadužena za procenu obrazovnih potreba učenika i ima vodeću ulogu u razvijanju IOP-a. Nastavnica od stručne službe dobije informaciju koje dete ima IOP i nalog da popuni IOP za svoj predmet. Nastavnica zatim stupa u kontakt sa roditeljima i prikuplja informacije o tome koji su kapaciteti deteta („šta dete može, a šta ne može da uradi“). Zatim nastavnica na osnovu toga popuni IOP i postavlja ciljeve u skladu sa onim što je roditelj rekao da dete može da uradi. Za svaki čas nastavnica priprema posebne zadatke/aktivnosti za učenika sa IOP-om. Na času, učenik individualno radi zadatke ili uz pomoć ličnog pratioca, ali nezavisno od ostatka odeljenja. Nastavnica nekada izdvoji vreme samo za učenika sa IOP-om (pomoć u izradi zadatka, provera urađenog zadatka). Kada učenik ima personalnog asistenta (nekada je to i roditelj), komunikacija nastavnice sa učenikom se odvija preko asistenta – nastavnica da instrukciju asistentu, a asistent onda osigura da učenik izradi zadatak. Defektolog koji saraduje sa školom sa učenicima radi individualno i ne sreće se sa

nastavnicom. Nakon škole, sa učenicima dodatno rade roditelji, privatni nastavnici i drugi stručnjaci (što je u ovoj školi čest slučaj zbog visokog prosečnog socio-ekonomskog statusa porodica).

„Njegova porodica jako puno ulaže u to. On svaki dan od prvog razreda, nakon škole ima časove privatne iz svih predmeta koje je imao... sad da l' baš tog dana... ali u svako slučaju svakog dana je imao privatne časove iz svih školskih predmeta, sad to nekoliko ljudi drži, pa pokrivaju nekako sve te predmete. I on je fantastično uklopljen u tom smislu, on priča, on ima.. mislim ima dijagnozu, ali ne toliko da ometa rad druge dece pogotovo sad kad je šesti razred jako je lepo prihvaćen, pre svega zahvaljujući učiteljici.“

U ovom kontekstu, za nastavnicu IOP nije alat koji služi planiranju podrške, već je nekorisna administrativna dužnost koja opterećuje nastavnika. Za nastavnicu IOP nije koristan jer sadrži nešto što nastavnica već zna, a ne nešto novo što je informiše o tome čemu treba težiti u radu sa učenicom.

„...evo moje mišljenje je da se oni pišu forme radi, da su oni gluposti, da nema... šta ti sad to znači... ti si sad tamo nešto ispisao da bi zadovoljio formu kad dođe inspekcija da to pogleda. Ono što ti radiš na nastavi to je ono što je bitno i ono što je važno... neće... to je ono što si ti pisao, kako da kažem, ništa meni taj plan.. to je ono što ja sastavljam u odnosu na ono što radim i prosto otkud znam...“

Među resursima koji su podržali proširivanje profesionalnog identiteta izvan okvira nastave, nalaze se i neke školske i sistemske prakse, koje je nastavnica iskoristila kao resurse. To su promena direktora i posledično školske klime – direktor podržava izvrsnost i ulaže sredstva u promociju uspeha učenika i nastavnika, nastavnicima ostavlja slobodu u osnivanju i sprovođenju sekcija, promovise školu u zajednici kao centar izvrsnosti i mnogo polaže na vannastavne aktivnosti, oprema školu savremenom opremom – što sve nastavnici omogućava da deo profesionalnog identiteta (izvrsnost i visoka postignuća, autonomija) koji ne obuhvata inkluzivno obrazovanje ipak odigrava u školi.

Govoreći o inkluzivnom obrazovanju i svom profesionalnom identitetu, nastavnica mobilise dva diskursa paralelno – Inkluzivno obrazovanje kao uključivanje učenika sa smetnjama u razvoju u tipične škole i Inkluzivno obrazovanje nije sistemsko opredeljenje.

5.6.1.3 Zaključak

Prekid u profesionalnoj putanji ove nastavnice posledica je produženog perioda neizvesnosti, koji nastavnica opisuje kontinuiranim nezadovoljstvom i razočaranošću, strahom i gubitkom kontrole, kao i osećanjem da je prepuštena sama sebi.

Zajednica na koju nailazi po zapošljavanju u školi ne može da podrži identitet umreženog predmetnog stručnjaka koji teži izvrsnosti, a članstvo u školskom odboru i uvođenje inkluzivnog obrazovanja potvrđuju da obrazovni sistem ne nudi dovoljno resursa za odigravanje ovog identiteta, odnosno za „profesionalno bavljenje poslom nastavnika“. Za ovu nastavnicu, u ovom periodu sistem nudi kolektivna značenja obrazovanja i nastave kao nečega što se „otaljava“, a inkluzivnog obrazovanja kao uključivanja učenika sa smetnjama u razvoju u redovne škole, koje nije postalo „organski deo sistema“.

Elementi sistema, odnosno kulturni resursi na nivou škole, ne posreduju identitet, značenja, znanja i veštine ove nastavnice u pravcu „inkluzivne nastavnice“, već posreduju iskustvo inkluzivnog obrazovanja kao nečeg sporednog, što ne bi trebalo da bude u domenu posla nastavnika. Podela zadataka u procesu planiranja i pružanja podrške je usitnjena i nema horizontalne i

interdisciplinarne razmene. Naime, stručna služba ima vodeću ulogu u razvijanju IOP-a, a nastavnica popunjava rubrike u formularu koje se odnose na njen predmet. Ciljeve i ishode postavlja u skladu sa onim što je roditelj rekao da dete može da uradi. Učenik sa IOP-om na času radi sa asistentom, a često nastavnica sa učenicom komunicira isključivo preko asistenta ili roditelja. Učenik van časa radi individualno sa defektologom, koji se ne sreće sa nastavnicom, a nakon škole sa učenicima dodatno rade roditelji, privatni nastavnici i drugi stručnjaci. Dakle, nastavnica čak i kao razredni starešina biva uključena samo u pojedine aspekte planiranja i pružanja podrške, bez saznanja o ostalim aspektima i njihovim efektima. Nameće se utisak da važi pravilo da roditelji i različiti stručnjaci moraju pripremiti učenika sa IOP-om kako bi se uklopio u tipičnu školu, što nastavnicima dalje omogućava nesmetan rad sa odeljenjem koje ovaj učenik pohađa.

Kako bi nastavnica uspostavila kontinuitet svog profesionalnog identiteta i funkcionalne načine nošenja sa promenama koje je donelo inkluzivno obrazovanje zajedno sa prethodnim razočaranjima u sistem (tranziciju), nastavnica se okrenula svojim drugim interesovanjima i umnožila je sfere svog iskustva. Polje odigravanja njenog identiteta nije isključivo nastava – bavi se školskim radiom, koordinacijom međunarodnih razmena đaka i nastavnika, ali i naučno-istraživačkim radom, držanjem obuka za nastavnike, radi i u Centru za talente itd.

Pored umnožavanja sfera iskustva i škola je u jednom trenutku na profesionalnoj putanji počela da nudi resurse za odigravanje ovakvog profesionalnog identiteta – zajednica u školi, pravila i neke školske prakse predstavljaju resurse za odigravanje identiteta nastavnice koja neguje izvrsnost i visoka postignuća. Nov direktor, a posledično i većina kolektiva, aktivno rade na promovisanju škole kao centra izvrsnosti u zajednici – veliki izbor vannastavnih aktivnosti, saradnja sa partnerima iz inostranstva, razmene nastavnika itd.

5.6.2 Nastavnica 2: od refleksivne predmetne stručnjakinje do sistematski podržane praktičarke inkluzivnog obrazovanja (adekvatni resursi na nivou škole)

Nastavnica engleskog jezika, zaposlena u gradskoj školi u Centralnoj Srbiji (škola 1). Nastavnica ima 39 godina i 15 godina radnog staža. Učestvovala je u pravljenju 5 IOP-a, a prvi IOP je razvila pre 10 godina. Do sada je imala iskustvo u radu sa oko 15 učenika sa IOP-om, a trenutno predaje u odeljenjima u kojima ima ukupno 3 učenika sa IOP-om. Odeljenjski starešina je u odeljenju koje pohađa jedan učenik sa IOP-om. To joj je prvo razredno starešinstvo u odeljenju koje pohađa učenik sa IOP-om, koje je počelo pre godinu dana.

5.6.2.1 Profesionalna putanja

Nastavnica svoju profesionalnu putanju opisuje kao „ravničarsku krivudavu reku“, nije imala velike uspone ili padove u svom toku, ali je krivudava zato što se uspešno prilagođava promenama. Početke svoje karijere smešta još u detinjstvo, kada je pomagala deci iz komšiluka u učenju engleskog jezika i kada je znala da želi da postane nastavnica engleskog jezika. Navodi da je imala iskustva u radu sa učenicima „od 7 do 77 godina“ s obzirom da je radila i u privatnim školama jezika. Nastavnica svoj profesionalni identitet tokom cele karijere opisuje vrednostima i principima kao što su spremnost za prihvatanje promena, refleksivna praksa i (inter)aktivna nastava.

„Obrazovanje se menja, koliko god se nama činilo da nije tako, menja se i ima dosta promena, pa i samo uvođenje engleskog u prvi razred je bila velika promena, i po meni super stvar jer deca što ranije počnu da uče jezik to bolje za njih. E sad ne znam sada šta su ključne tačke, ali možda eto moja spremnost da sve te promene prihvatim. Ima ljudi koji to ne žele, ja volim da probam sve, volim da eksperimentišem i na času, da probam razne metode, jezik je zahvalan po

tom pitanju i mi nikada nemamo taj frontalni oblik rada, ja nikad nisam imala.. nijedan moj čas nije „ja ću sada da dođem i da vam predajem a vi da ćutite i slušate“. Tako da posećujem raznorazne seminare iz raznoraznih opet oblasti.. i sve što mi se sviđa probam u nastavi, ono što se dopadne deci nastavim da koristim, ono što vidim da nije toliko spektakularno njima i da se njima nije toliko dopalo, ne koristim tako često, tako da eto...Sad imamo i digitalizaciju, imamo interaktivne table, interaktivne udžbenike, sve to pratim.. to nam olakšava rad.“

Najveće promene u svom toku reka je napravila usled inkluzivnog obrazovanja, sa kojim se nastavnica prvi put susreće po povratku sa porodiljskog bolovanja. To iskustvo opisuje kao šokantno s obzirom na značajno drugačiju strukturu učenika u odnosu na period pre porodiljskog bolovanja i prvi susret sa učenicima sa invaliditetom i smetnjama u razvoju. Navodi da se osećala veoma nespremnom za rad u takvom okruženju. Takođe, među novinama koje je donelo inkluzivno obrazovanje nalazi se i drugačija zajednica. Nakon povratka na posao, nastavnica se u učionici susreće i sa roditeljima ili drugim odraslim osobama koji su lični asistenti nekim učenicima sa IOP-om. Kako navodi, sve ovo su novine koje su zahtevale učenje od nje.

„E onda kada sam došla sa bolovanja ja sam se sa tim susrela, a baš sam bila na bolovanju dok su bili ti seminari, te obuke za nastavnike. Ja u tom prvom krugu to nisam prošla, zato što sam bila odsutna i to meni iskreno jeste bio šok. [...] I tada sam prvi put videla dva deteta sa cerebralnom paralizom.. ja iskreno nisam do tada imala priliku da vidim dete koje ima to [cerebralnu paralizu], zaista... koliko god da sam... ja sam tada imala 30 godina. Možda sam negde na ulici videla... Znači, bili su dečak i devojčica u istom odeljenju sa cerebralnom, i to je bio moj prvi susret i sa inkluzijom i uopšte sa takvom decom. [...] Nekako to mi je bilo... jedino sam se tada osetila potpuno nespremnom. Razumete? Jer ja nikad nisam ništa radila da sam bila potpuno... ja sam normalno završila školu da predajem jezik, u redu, prevodim jezik, prevodim tekst, u redu prevodim tekst, ali to je bila stvar za koju ja niti sam bila obučena niti sam imala uopšte predstavu šta da radim.“ (Nastavnica 2, 15 godina radnog staža)

Nastavnica kao ključnu promenu navodi promenu na planu znanja i veština. Objašnjava da se tokom vremena iskristalisao još jedan princip na kojem zasniva svoju praksu – princip *učenik u centru*, u čemu su joj pomogli brojni projekti u kojima je škola učestvovala. Učenik u fokusu za ovu nastavnicu znači planiranje i sprovođenje nastave u skladu sa potrebama sve dece jer je „svako dete priča za sebe“, ali i u odnosu na odeljenje kao grupu jer je potrebno osmisлити aktivnosti koje uključuju svu decu u skladu sa njihovim mogućnostima.

Sistem orijentacije ka inkluzivnom obrazovanju pored novog značenja obrazovnog procesa podrazumeva i novo viđenje učenika. Svaki učenik je postao „osoba za sebe“, umesto samo deo odeljenja. Ovo je imalo implikacije i za njenu praksu - nastavnica navodi da je zbog inkluzivnog obrazovanja počela da prikuplja mnogo više informacija o svim učenicima od roditelja i da uzima u obzir ove informacije pri planiranju aktivnosti na času.

„pa dobro, donelo je promene možda da počnemo da nekako i zbog eto planiranja i zbog tog odnosa planiranja i rada, da prosto shvatimo, ja sam to tako shvatila, da je svako dete individua za sebe [...] priča za sebe i osoba za sebe [...] ali navelo nas je to da razmišljamo svako dete da uključimo...“

Dakle, kada je reč o procesima znanja i veština, pristup planiranju nastave je pretrpeo promenu i to u pravcu planiranja aktivnosti na času tako da svako dete bude uključeno. Podrazumeva i prilagođavanje nastavnih metoda, prostora kada je to potrebno, didaktičkih materijala, ali i sadržaja.

Inkluzivno obrazovanje za nastavnicu tako predstavlja proces u kom nastavnici i škola treba da se prilagode učenicima, koji donosi dobrobit za celokupno društvo i koji nema konačno odredište,

„I ko sada meni može da da konačan odgovor, mislim da sad tu i nastavnici malo više, ne znam očekuju neko konačno rešenje, a ja sam tu shvatila da konačnog rešenja nema, prosto svako dete sa IOP-om priča za sebe i svako.. i onda nastavnik mora da se prilagodi detetu i da svoj predmet negde tu uklopi...“

ali je samim tim i emotivno težak i vodi stalnom preispitivanju, na primer o diskriminaciji učenika iz osetljivih grupa ili o tome u kojoj meri je podrška koju nastavnici pružaju učenicima dovoljna:

„Nisam za to da sva deca treba da, baš SVA deca, da treba da budu uključena, a nisam ni za to da im ne treba dati šansu. E sad, opet kažem, zavisi sve od problema koje dete ima... ja kažem, taj autistični dečak, on je apsolutno gradivo pratio, od početka do kraja, bez ikakvih problema, uz pomoć oca naravno, koji je bio tu da bi njegovu pažnju fokusirao i da bi ga sprečio da vrišti, skiči, udara rukama o sto. Ali mi ništa nismo uradili po pitanju njegove socijalizacije... mnogo... on je reagovao na neku decu, ponekad, ponekad... on nije mogao sa njima da komunicira... nešto, pomazi ih po kosi, po ruci, i to je to, jer prosto takva je bolest.. e sad njemu je to... ne znam da li se on osećao različitim, kako je njemu uopšte bilo u sredini sa ostalom decom... onda ta devojčica koja ima cerebralnu paralizu, naravno da joj je bilo mesto tu, zato što dete nije bilo intelektualno stvarno oštećeno, ali sigurno je njoj u sedmom, osmom razredu, sigurno se osećala drugačije, i ne znam kako joj je bilo... je l', znate, mnogo je lakše kad su mali i kad su kod učitelja i učiteljice... onda se ta razlika ne vidi toliko... ali posle u višim razredima kad ova deca uđu u pubertet, onda oni malo i zaborave da imaju drugaricu kojoj treba da pomognu da ustane ili da joj pomognu da sedne...“

Orijentaciju ove nastavnice prema inkluzivnom obrazovanju u trenutku istraživanja možemo razumeti i kroz kvantitativne rezultate (klaster 2). Nastavnica izveštava o samoefikasnosti za rad sa celim odeljenjem i o samoefikasnosti u pogledu IOP-a koje su u sličnom nivou i nešto su iznad proseka. Stavovi prema inkluzivnom obrazovanju i emocionalna orijentacija prema učenicima sa IOP-om su jako pozitivni. Eksterna motivacija je visoko iznad proseka dok su druge tri vrste motivacije veoma nisko ispod proseka. Ovaj rezultat sugerise da za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja nastavnicu najviše motiviše ako roditelji i direktori prepoznaju kvalitet njenog rada i da su identifikacija sa vrednostima i ciljevima inkluzivnog obrazovanja ili uživanje u njegovom sprovođenju mnogo manje izraženi u trenutku istraživanja. Niske autonomnije vrste motivacije u trenutku kada je istraživanje sprovedeno možemo razumeti u kontekstu kvalitativnih podataka – nastavnica izveštava o mnogim brigama, emotivno teškom poslu nastavnika i otvorenim pitanjima (npr. šta kada škola pruži svu podršku koju može, a ne primećuje se napredak kod učenika; kako smanjiti diskriminaciju učenika iz osetljivih grupa naročito u starijim razredima), a da pri tom nije sigurna kako da te brige razreši i kako da nađe odgovore na otvorena pitanja. S obzirom na to, možemo razumeti da su vrednosti i principi kojima se nastavnica vodi na profesionalnoj putanji usklađeni sa inkluzivnim obrazovanjem, ali da to nije glavni motivišući faktor za njeno sprovođenje u trenutku istraživanja.

5.6.2.2 Resursi

Kontinuirano unapređivanje organizacione školske prakse je za ovu nastavnicu predstavljalo najvažniji resurs koji je podržao proces tranzicije koji je usledio nakon prekida. Za školu 1 je karakteristično učešće u brojnim projektima nakon 2000. godine, koji su doprineli uspostavljanju novih školskih praksi (organizacionom učenju), a ove reformisane školske prakse su, prema rečima nastavnice, podržale prevođenje principa „učenik u centru“ u praksu.

Podelu posla u školi nastavnica opisuje rečima „direktor je sebe razvlastio“. To znači da direktor jeste rukovodilac, ali postoji podela odgovornosti, zaduženja, timski pristup radu (npr. jedan

školski tim okuplja predstavnike svih stručnih aktiva, koji dalje na sastancima aktiva razmatraju važna pitanja i tako je svaki član zajednice uključen u donošenje odluka), proaktivnost (npr. škola učestvuje u mnogim projektima, nastavnici učestvuju u pronalaženju konkursa i resursa za realizaciju školskih inicijativa i mogu sami da predlože inicijative, škola učestvuje i u nadmetanju škola - na primer 3P¹³), definisani su zajednički ciljevi (postoji zajedničko razumevanje ciljeva ka kojima se zajednički teži), o učinku se redovno izveštava (svi su informisani o tekućim aktivnostima), itd.

U skladu sa tim i smisao inkluzivnog obrazovanja za nastavnicu je legitimisan kolektivnim značenjem i zajedničkom motivacijom u sistemu:

„Istraživač: kako biste opisali, sad ovde u školi, koji je dominantan način razmišljanja o inkluziji?

Nastavnica: pa dominantan je da je to normalna stvar. To je prosto... radimo, treba da radimo i to je to.“

Među resursima se nalaze i različita školska dokumenta koja se operacionalizuju kroz prakse zaposlenih:

„Da, i nastavnici preuzimaju odgovornost, nije moja odgovornost samo taj čas koji sam održala, nego prosto, jer se nekako sad ide na to da se sve uveže, da nije sad taj školski program dokument za sebe, pa je ne znam, godišnji plan rada dokument za sebe, pa je moja priprema globalna operativna priprema za sebe, a priprema za čas dokument za sebe. To je nekada bilo, šta me briga šta piše tamo.. razumete? a sada se ide na to da se sve nekako uveže, ako smo napisali u godišnjem planu rada da će učenik da bude u fokusu, onda učenik mora da bude u fokusu na svakom času, a ne samo na jednom času, a na ostalim samo da bude nastavnik da samo priča.“

i posreduju školsku kulturu i odnose u zajednici:

„pa možda nekako da su nastavnici sad nekako upućeniji u sve, ne samo kao... opet i mi nastavnici koji položimo, vi znate i kada se polaže taj ispit za licencu ne možeš samo da držiš čas, moraš da znaš i neki zakon i te neke stvari administrativne, i onda mislim da se kolektiv na taj način bolje upoznao sa tim, uopšte sa funkcionisanjem škole, svega toga. Onda imamo onaj tim za samovrednovanje, znate gde nastavnici sami sebe vrednuju i svoj rad i rad kolega i škole uopšte. I tu je dobra stvar. Onda to dobro funkcioniše kad iskreno kažemo šta je dobro šta nije.“

Nastavnica IOP smatra korisnim alatom koji pomaže planiranje, sprovođenje i evaluaciju podrške učeniku. Dakle IOP je alat koji posreduje njeno razumevanje učenika, spremnost za planiranje podrške i sprovođenje inkluzivnih praksi.

„...ne možeš da ideš *copy-paste* varijantu, jer svako dete je priča za sebe, svaki IOP je priča za sebe, ti moraš konkretno za to dete da radiš, znači šta ono zna, šta ne zna, šta ne može da nauči, šta da probaš, kako da probaš, šta da ga pitaš, šta... Razumete?“

Među alatima, nastavnica izdvaja i IKT opremu u školi, za koje nastavnica navodi da ih rado koristi u nastavi i zajedno sa decom odlučuje šta će nastaviti da koriste.

Drugi koji su nastavnici značili u procesu promene su učenici (npr. pomoć u komunikaciji sa učenicom koja ima oštećen govor), stručna služba (psihološkinja koja je jako dobro razumela politike i zahteve resornog ministarstva i koja je umela da pomaže u rešavanju različitih dilema), roditelji dece sa smetnjama u razvoju (koji su ne samo izvor informacija, već i partneri za refleksiju na rad sa učenikom) i učiteljice i učitelji (poznaju dete od prvog razreda, nekada raspolažu

¹³ Prepoznaj, promoviši i proširi - Priče o uspešnim školama 3P

raznovrsnijim nastavnim metodama što sve koristi nastavnici sa upoznavanje sa učenikom i planiranjem rada).

Sistemska promena – uvođenje engleskog jezika od prvog razreda – i posledično nastava u nižim razredima, za nastavnicu je takođe predstavljala resurs koji je podržao promene na planu znanja i veština za rad u inkluzivnom okruženju. Na primer, učenje koje je pokrenuto kod nastavnice nastavom u nižim razredima, bilo je izvor korisnih metoda nastave u raznovrsnim odeljenjima bez obzira na uzrast. Dodatno, nalazi da je nastava engleskog jezika sama po sebi zahvalna za prilagođavanje, zbog upotrebe mnoštva različitih didaktičkih materijala (vizuelnih, auditivnih, motoričke aktivnosti itd.), pa se može reći da je njeno poznavanje metodike nastave engleskog jezika predstavljalo resurs za ovaj tranzicioni proces (znanje i veštine).

Kvantitativni rezultati pokazuju da nastavnica klimu (klima zasnovana na saradnji koja nudi prilike različitim akterima da učestvuju u donošenju odluka) u školi procenjuje u nivou proseka, a od svih oblika stručnog usavršavanja najučestalije su konsultacije unutar škole. U svetlu kvalitativnih podataka o školskim praksama ovi rezultati dobijaju potpuniji smisao. Iako na prvi pogled ovi podaci mogu govoriti o ne previše pozitivnom radnom okruženju, treba uzeti u obzir da je škola u kojoj nastavnica radi u proteklih 10 godina bila uključena u niz projekata koji su ciljali na promenu organizacione kulture. Ti projekti su doprineli da su se dobre organizacione prakse, koje nisu tako česte u drugim školama, ustalile i postale integralni deo školskog funkcionisanja. Projekti su ponudili raznovrsne oblike stručnog usavršavanja, a horizontalno učenje (na primer konsultacije u školi) dobija status pravila, postalo je sastavni deo školske kulture i predstavlja veoma važan resurs za nastavnike. U odnosu na njega drugi oblici stručnog usavršavanja jesu značajno ređi, ali nisu retki. Nastavnica tako navodi da su joj različite obuke predstavljale resurse koji su pomogli unapređivanju znanja i veština:

„Ja sam bila na dosta obuka raznoraznih. Opet, kažem, mi smo sada i po zakonu dužni da idemo na raznorazne... Imaju te kompetencije nastavnika, znate verovatno za to... znači da ne idem samo na obuke koje su usko vezane za engleski jezik nego da idem na sve. Pa i na inkluziju i preduzetništvo, sad je preduzetništvo onako nešto o čemu se najviše priča. Jeste, jeste doprinelo... dobro ja kažem, ne mogu sad, kad je to svaki dan, čovek ne zna šta je znao pre obuke, a šta zna posle obuke... ali jeste... Ja volim tu razmenu iskustva, ja to nekako najviše volim, volim da razgovaram sa kolegama i psiholozima, i pedagozima, direktorom, nebitno, učiteljima, jer svako ima neko svoje viđenje stvari i može da da koristan savet za sve, i za inkluziju i za sve.“

5.6.2.3 Zaključak

Kod ove nastavnice inkluzivno obrazovanje donosi neizvesnost pre svega u pogledu znanja i veština. Izvor prekida je povećana raznovrsnost učeničkih obrazovnih potreba, odnosno nesigurnost u to kako će raditi sa odeljenjima koja pohađaju učenici sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, ali i organizacione promene na nivou škole sa kojima se susreće po povratku sa porodijskog bolovanja. Beleže se i druge promene u sistemu orijentacije, odnosno novi pogledi na obrazovni proces, nastavu, učenike i nastavnica ih opisuje i novim principima (učenik u centru).

Za razliku od nastavnice 1, proces tranzicije kod ove nastavnice bio je podržan brojnim resursima sa nivoa škole koji reflektuju vrednosti inkluzivne obrazovne politike i promovišu i legitimišu značenje inkluzivnog obrazovanja kao kvalitetnog obrazovanja za sve učenika u kojem nastavnici i škola imaju nove uloge. Tako, nastavnica svoj profesionalni identitet sada opisuje istim vrednostima kao i pre inkluzivnog obrazovanja (spremnost za prihvatanje promena, reflektivna praksa, interaktivna nastava), ali i novim kao što je „učenik u centru“ i „nastavnici i škola treba da se prilagode učeniku“. Prevođenje ovih principa u praksu omogućila je adekvatna podrška stručne

službe i drugih kolega (smernice, kontejniranje neizvesnosti itd.), specifična podela posla u školi (organizacija rada škole u timovima i kapilarna podela odgovornosti; „direktor je sebe razvlasio“), pravila (npr. horizontalno učenje), zajednička motivacija u sistemu koja je jasno eksplicirana i razrađena kroz školska dokumenta koja su takođe reflektovana u praksama nastavnika. U ovakvom kontekstu i IOP je predstavljao resurs koji je posredovao novi pogled na učenike („svako dete je priča za sebe“). Nastavnica najčešće mobilize diskurs Inkluzivno obrazovanje kao promena uloge škole i nastavnika.

5.6.3 Nastavnica 3: od „tradicionalne“ nastavnice u višim razredima do „tradicionalne“ nastavnice u nižim razredima (sužavanje profesionalne sfere iskustva)

Nastavnica engleskog jezika, zaposlena u školi u gradu na istoku Srbije (škola 5), radi i u matičnoj školi i u izdvojenom odeljenju u obližnjem selu. Prosečan socio-ekonomski status učenika je veoma nizak i u matičnoj i u izdvojenoj školi. Nastavnica ima 50 godina i 25 godina radnog staža. Nije nikada učestvovala u izradi IOP-a, iako je trenutno razredni starešina odeljenju koje pohađa tri učenika sa IOP-om. To joj je i prvo razredno starešinstvo učenicima sa IOP-om, koje joj je dodeljeno pre 3 godine. Do sada je imala iskustvo u radu sa oko 15 učenika sa IOP-om.

5.6.3.1 Profesionalna putanja

Nastavnica opisuje svoju profesionalnu putanju kao kontinuirano trpljenje usled sistemskih promena („eksperimenata“) koje je iscrpljujuće i koje je dovelo do toga da se nastavnici „pogube“. Među tim promenama navodi uvođenje nastave engleskog jezika od prvog razreda i inkluzivno obrazovanje. Govori da je od detinjstva želela da bude u prosveti, kao i njena majka, koja je bila učiteljica. Vrednosti kojima opisuje svoj profesionalni identitet (ali i svoje majke) su poštovanje autoriteta, jednak tretman za svu decu, kao i tradicionalnost.

Kada govori o poštovanju autoriteta, govori o disciplini na času, poslušnosti učenika, ispunjavanju radnih zadataka i sl.

„pa iskreno, ovaj, iskreno.. u suštini.. opet moram da se vratim na ono, nekako mi je bliže i draže da radim sa mlađom decom [...] razlikuju se, sam uzrast je takav da su oni otvoreniji, još uvek, koliko-toliko poštuju onaj autoritet nastavnika“

Jednak tretman za ovu nastavnicu znači dosledno sprovođenje plana i programa u svim odeljenjima kako neko ne bi bio oštećen.

„Prvo jedno odeljenje, pa onda drugo. Potpuno dva različita časa. A sa druge strane osećam potrebu... [...] Ne mora mislim čas da bude jed... osećam... Imam potrebu da ono što uradim u jednom odeljenju uradim i u drugom da ne bi deca bila oštećena. Iskreno manje, mnogo manje vremena imam i za onaj osnov, da se ostvari nastavni plan i program, ono baš od A do Š.“

Kada govori o tradicionalnosti, referiše na nespornost za prihvatanje promena, ali i na nedostatak relacije i kolektivne agencnosti.

„Kao ja, kad je na primer nešto najbanalnije, ja sam prilično tradicionalna [...] Zašto? Zato što nikad nisam probala, mislim da ću ja tu... Ono kako kažu, u nekim krajevima zemlje „svi po navici“ ... mislim da je to... ali i to sve zavisi od čoveka... da nismo tako spremni da da, primimo, nismo otvoreni za nove, nekako smo se eto tako.“

Dva prekida su identifikovana. Prvi prekid se odnosi na početak nastave engleskog jezika u nižim razredima i opisan je kao prekretnica koja čini da se nastavnica oseća kao početnik, jer metodika nastave koju ona poznaje nije bila od pomoći. Ovaj prekid donosi neizvesnost u pogledu znanja i veština.

Drugi prekid se odnosi na inkluzivno obrazovanje i donosi neizvesnost pre svega u pogledu odigravanja profesionalnog identiteta. Nastavnica ga opisuje na sledeći način:

„Mnogo mi je bilo ono teško kada su uveli tu inkluziju. Zašto? Ne volim da radim nešto što ne volim i u šta se ne razumem. I mislim da nemam dovoljno pre svega teorijskog znanja da bih se bavila [...] A to je one stvari koje ne poznajemo i koje mislimo da ne radimo dobro, imamo otpor prema njima...“

Prva neizvesnost (nastava u nižim razredima) je razrešena uz pomoć koleginica učiteljica koje su nastavnicima pomogle da prilagodi metode nastave engleskog jezika mlađem uzrastu. Pored toga, učenici mlađeg uzrasta poštuju autoritet, za razliku od učenika starijeg uzrasta koji svojom nedisciplinom i nepažnjom na času ne validiraju njen profesionalni identitet. Tako, nastava u nižim razredima predstavlja sferu profesionalnog iskustva u kom nastavnica odigrava isti profesionalni identitet kakvim ga je opisivala s početka profesionalne putanje.

Promena koja je usledila nakon prekida koji donosi inkluzivno obrazovanje ne može se opisati kao promena razvojnog karaktera, već kao sužavanje profesionalne sfere iskustva – nastavnica iz godine u godinu smanjuje broj odeljenja viših razreda u kojima predaje, a povećava broj odeljenja nižih razreda.

Inkluzivno obrazovanje opisuje kao eksperiment zbog kojeg nastavnici propuštaju da se bave važnim stvarima i kao dobru ideju koju nije moguće realizovati. Drugačije rečeno, nastavnica smatra da je inkluzivno obrazovanje dobra ideja jer bi u teoriji mogla da doprinese destigmatizaciji osetljivih grupa u društvu u budućnosti, ali da nije moguća jer nastavnike sprečava da se bave svojim poslom – da sprovode plan i program kako je to predviđeno.

„Laik, neko ko nema nikakve veze sa obrazovanjem, ko uopšte ne radi u školi, mogao bi da postavi pitanje „a čemu toliko izučavanje, čemu postojanje defektoloških fakulteta ako nastavnik ili učitelj koji nema...“ To bi isto bilo kao kad bi doktor opšte prakse sad išao u operacionu salu i da vrši neke, neke hirurške intervencije... mislim pravim hiperbolu, ali ne znam da li eto, prosto ako mogu... s te strane zato mislim da inkluzija možda nije najpametnije rešenje.“

Kvantitativni rezultati (klaster 3) takođe pokazuju negativnu orijentaciju prema inkluzivnom obrazovanju. Stavovi prema inkluzivnom obrazovanju su u okviru proseka), dok je emocionalna orijentacija ka uključivanju učenika sa IOP-om veoma negativna (slično klasteru 1). Eksterna, introjektovana i identifikovana motivacija za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja su niske i ukazuju na to da inkluzivno obrazovanje nije deo profesionalne uloge, a intrinzička motivacija je prosečna. Klima u školi je takođe procenjena nešto ispod proseka, a stručno usavršavanje je slabo učestalo, osim konsultacija u školi.

Nastavnica mobilize dva diskursa – Inkluzivno obrazovanje kao uključivanje učenika sa smetnjama u razvoju u tipične škole i Inkluzivno obrazovanje nije sistemsko opredeljenje. To za sobom povlači da nastavnici nemaju veštine za rad sa ovima učenicima, već samo defektolozi, psiholozi i psihijatri, pa da zato uključivanje učenika sa IOP-om u redovna odeljenja ometa nastavu i „ide na štetu“ drugoj deci.

„...desi se na primer učiteljica da bi smirila to dete ona apsolutno mora da obustavi svaku aktivnost na času i da se usredsredi na to dete, neću reći problem, mislim ružno je reći za dete da je problem. Meni se isto dešavalo, to je devojčica kojoj sam ja razredna [...] Hoću da kažem da to ume da odvuče pažnju. Utiče, ali stvarno utiče na redovan čas. Tako da nam je sa te strane stvarno teško. Onda stvarno mislim da je potreban defektolog.“

Takođe, smatra da bi učenicima sa smetnjama u razvoju bilo bolje kada bi se školovala u školama za učenike sa smetnjama u razvoju.

„Ja imam jednog, od moje jako dobre drugarice iz detinjstva, njen sinčić ide u specijalnu školu. Njoj ni jednog trenutka nije palo na pamet da ga upiše u redovnu, mada je mogla... Mislim ružno mi je što ću ovo da kažem, ali na kraju krajeva i ona je tako rekla, „da bude svoj među svojimama“..

Otuda ne iznenađuju kvantitativni rezultati koji ukazuju na nisku samoefikasnost. Samoefikasnost u pogledu rada sa celim odeljenjem je oko proseka, ali u pogledu IOP-a je jako niska.

IOP nije koristan alat za koji pokreće kolektivnu aktivnost u školi, već je samo administrativno opterećenje i „pokrivanje papirima“ zbog inspekcije. Ovakva orijentacija je vidljiva i u onome što izostaje iz intervjua. Naime, nastavnica ne govori ni o saradnji sa roditeljima, drugim nastavnicima ili stručnom službom. Takođe, ne govori ni o pokušajima usvajanja veština individualizacije i diferencijacije nastave. Nastavnica ne opisuje nijednu vrstu prilagođavanja (metoda, sadržaja, materijala), a na postavljeno pitanje o promeni pristupa u planiranju i sprovođenju nastave, nastavnica navodi da daje individualnu instrukciju učeniku sa IOP-om, da su aktivnosti za ove učenike paralelne u odnosu na aktivnosti odeljenja i da to joj to jaki otežava rad.

„...pa ne znam... jednostavno... konkretno... ako u odeljenju imam... postoji učenik koji radi po IOP-u... nema tu... naravno da mora da se promeni malo, naročito kad je ono, dok on radi moram da zaposlim ovu decu [...] Znači tu je malo... maltene, kod mene je... primećujem malo dolazi do gubitka pažnje, malo i rasejanost nastupi, malo ono, malo se pogubim iskreno.“

Takođe, u pogledu ocenjivanja smanjuje zahteve – daje lake zadatke ili ocenjuje uloženi trud umesto napretka u odnosu na postavljene ciljeve. Obuke nisu resurs koji nastavnica koristi kako bi podržala promene na planu znanja i veština jer „seminar, koliko god dugo trajao, ne može da bude zamena za fakultet“.

5.6.3.2 Resursi

Kulturni resursi koji podržavaju ovakav sistem orijentacije beleže se među školskim praksama. Zajednica (kolektiv) je u velikoj meri usaglašena oko ideje da je inkluzivno obrazovanje nešto što nije dobro niti moguće, što validira poimanje inkluzivnog obrazovanja ove nastavnice i legitimiše prakse koje iz toga proističu.

Takođe, pojedina pravila se poštuju selektivno ili su u datom školskom kontekstu specifično interpretirana:

„...ima posebno među nastavnicima koji imaju ono, vode dete, radi po IOP-u i to, ali uopšte... Jedino što se pridržavaju je da to dete koje radi po IOP-u nema jedinicu. Znači ako... zagarantovano mu je da nema jedinicu. E sad, da li je određeno makar to što je planirano sa tim ishodima, to ne znam... niti je moje da znam, niti bih volela da znam!“

Pored toga, struktura učenika u školi je takva da je među učenicima kojima je potrebna dodatna podrška najmanji udeo učenika sa smetnjama u razvoju. Najčešće su učenici koji su u riziku od ranog napuštanja školovanja – učenici iz porodica veoma niskog socio-ekonomskog statusa i učenici koji često izostaju iz škole zbog sezonskih migracija (rad u inostranstvu) – oni kojima se pruža neka vrsta podrške. U vezi sa tim, specifična podela posla doprinosi tome da nastavnici ne osećaju kolektivnu odgovornost u pogledu dodatne podrške bilo kom učeniku – stručna služba je ta koja procenjuje potrebe za dodatnom podrškom, razvija IOP-e i daje naloge nastavnicima i drugim zaposlenima, a pedagoški asistent radi sa učenicima koji su u riziku od ranog napuštanja školovanja.

„Ja iskreno vrlo retko sam imala da radim ono baš program. S tim da tačno osetim ako je neko dete, čisto mu, ono priđem.. ali opet kažem, to je više po nekom osećaju.“

Dakle, odgovornost za planiranje i pružanje podrške učenicima u višim razredima prepušta se stručnoj službi i pedagoškom asistentu, a u nižim razredima učiteljicama. Učiteljica je odgovorna za planiranje podrške i učiteljica joj predlaže eventualna prilagođavanja u nastavi, ukoliko za tim postoji potreba. U školi ne postoji razvijena kultura horizontalnog učenja, razmene, saradnje po pitanju planiranja i pružanja podrške, već svaki nastavnik radnije „gleda svoja posla“.

Važan resurs na nivou škole koji nastavnici omogućava odigravanje nepromenjenog profesionalnog identiteta jeste to što nastavnica danas predaje samo u jednom odeljenju viših razreda, a ostatak norme čini nastava u nižim razredima.

5.6.3.3 Zaključak

Inkluzivno obrazovanje je predstavljalo prekid u profesionalnoj putanji nastavnice i to zato što donosi neizvesnost u pogledu odigravanja profesionalnog identiteta. Sa povećanom raznovršnošću obrazovnih potreba učenika, nije više bilo moguće odigravati ulogu nastavnice koja predaje u svim odeljenjima na identičan način, na čijem času su učenici disciplinovani i poslušni i koja svoje prakse ne menja tokom radnog veka. Međutim, nastavnica nije prošla kroz promenu razvojnog karaktera koja se može opisati tranzicijom u pravcu inkluzivnog praktičara, već je neizvesnost razrešila sužavanjem profesionalne sfere iskustva, odnosno predajući nižim razredima. Pored toga, došlo je do minimalnih promena na nižim nivoima medijacije (nivo 2) – promena pojedinačnih praksi poput smanjivanja zahteva od učenika i uprošćavanje nastavnih materijala, koje primenjuje i u odeljenjima nižih razreda i u jednom odeljenju višeg razreda kom predaje.

Ono što doprinosi održavanju istog sistema orijentacije kao i pre prekida jesu prakse koje omogućavaju održavanje *statusa quo*. Opisani elementi sistema su takvi da su legitimisali smisao inkluzivnog obrazovanja za nastavnicu kao nečeg pogrešnog i neizvodivog, što ima negativne posledice i po učenike i po nastavnike. Kolektivna značenja inkluzivnog obrazovanja i dodatne podrške, specifična podela posla i selektivna pravila koja važe na nivou škole podržavaju i reprodukuju profesionalni identitet nastavnice i posledično njene prakse kao tradicionalne nastavnice nespemne na promenu koja zahteva poštovanje i disciplinu od učenika.

Možda najvažnija školska praksa koja je ovo omogućila jeste to što nastava u nižim razredima gde su učenici poslušni i disciplinovani čini najveći deo norme ove nastavnice. Tako, iako je polje na kome nastavnica odigrava svoj profesionalni identitet značajno suženo, on ostaje nepromenjen, a resursi koji bi eventualno mogli da posreduju promenu ostaju nedostupni.

5.6.4 Nastavnica 4: od emotivno involvirane i tradicionalne do „umorne i bespomoćne“ nastavnice (nerazrešena neizvesnost)

Nastavnica istorije, zaposlena u gradskoj školi u gradu u Zapadnoj Srbiji (škola 3). Nastavnica ima 54 godine i radni staž dug 29 godina. Učestvovala je u pravljenju ukupno 20 IOP-a, prvi put pre 8 godina. Trenutno u odeljenjima u kojima predaje ima 8 IOP-a. Razredni starešina je odeljenju koje pohađaju 2 učenika sa IOP-om i to joj je prvo razredno starešinstvo učenicima sa IOP-om, koje je započeto pre 2 godine.

5.6.4.1 Profesionalna putanja

Nastavnica svoju profesionalnu putanju opisuje kao smenu zaposlenja u više osnovnih i srednjih škola, kontinuirano praćenje trendova koje nadležno ministarstvo propisuje (npr. aktivno učenje, standardi, IKT, nastava usmerena na ishode i projektna nastava) i kao borbu, odnosno stalne

pokušaje da se prilagodi učenicima za koje kaže da su sve teži za saradnju (sve manje motivisani, imaju sve manje radnih navika, sve više učenika ima potrebe za dodatnom podrškom).

Vrednosti na kojima se zasniva profesionalni identitet ove nastavnice jesu ljubav prema istoriji (smatra da je veoma važno poznavati istoriju) i nešto što nastavnica naziva tradicionalnim navikama – nastavnik je predavač i glavni odgovorni za nastavu i postavljanje temelja znanja, a učenici mogu preuzeti ulogu protagoniste u procesu učenja kada su u pitanju teme koje nisu od suštinskog značaja.

„Pretpostavljam da će sada sve više tražiti da se radi taj rad u paru i grupni. Mi smo to radili. Mi to radimo, ali to su još ove tradicionalne navike koje... mi opet ne možemo da pustimo nastavu učeniku [...] ja ne mogu da je pustim u petom razredu. Mogu neke delove kad je svakodnevni život, kad su neke stvari koje su njima razumljive, ali da mu pustim grčko-persijski rat na primer, to ne može.“

Pored toga, negovanje visokih postignuća i empatija su često opisivane vrednosti u intervjuu. Nastavnica navodi da teži da podrži decu da budu što uspešnija, na sve načine koje zna i ume – kroz nastavu (praćenje trendova, inovativne nastavne metode i didaktička sredstva) i dajući emotivnu i socijalnu podršku (pohvalama, davanjem posebnih važnih zadataka, razgovori, pomoć roditeljima, organizacija humanitarnih akcija itd.). Takođe, ističe da joj je oduvek emotivno veoma teško padalo kada pokušaji da pomogne učenicima u lošim životnim situacijama ne urode plodom.

„Uf! Dođem kući, ne mogu da spavam, mučim se, obrćem se, prevrćem.. juče, kad sam videla da me nije poslušao, zašto je sad odjednom odbacio i pomoć odeljenja koje ga voli, i mene koja sam uvek bila tu.. ne znam.. osećam u jednom momentu da ne znam više šta da uradim, da li sam dovoljno uradila.. i teško mi je.. emotivno mi je teško...“

Prekid u profesionalnoj putanji nastavnica vidi u uvođenju inkluzivnog obrazovanja kada učenici počinju da se ubrzano menjaju, a ona počinje da se oseća veoma nespremno i nezadovoljno. Nastavnica navodi da joj je prvi čas u odeljenju sa učenikom koji ima IOP bio šok zbog doživljaja nespremnosti i nestručnosti za rad sa ovim učenicima.

„A taj prvi... šta smo dobili? Obuku sat vremena, i ulaziš u učionicu... šok, stvarno šok!! [...] On je, on ništa nije hteo, on je odbijao, odbijao da radi.. i ajde malo pomalo, malo pomalo, kroz slike, kroz ovo, kroz ono.. izgurasmo mi to... Šok... možda i njemu nije bio toliko veliki šok jer je on krenuo od prvog razreda [...] ali meni je bio šok, stvarno šok..“

Da prekid leži u sve većoj raznovrsnosti učeničkih potreba govori i njeno viđenje da su učenici generalno iz godine u godinu sve manje motivisani za učenje, da imaju sve manje predznanja i radnih navika, što njen posao čini izuzetno teškim.

„... da bi sad, u poslednjih pet godina, taj, ta želja za istorijom se svela na minimum, gde samo pojedina deca vole, gde im je mnogo teško da taj uzrast petog razreda ne može da nauči neke stvari... sad primenjujem i kompjutere i prezentacije i filmove, ali nešto se desilo, šta se desilo ne mogu da objasnim.. pratim novu tehnologiju, pratim elektronske udžbenike, pratim grupni rad, pratim kompjutersku nastavu, ali nešto se dešava.. oni čak ne znaju ni svoje obaveze.. [...] sad na okružnom 38, samo četvoro iz okruga ide na republiku.. nešto opada, nešto se dešava.. mi se svi trudimo, stvarno radimo, istoričari su kao neki esnaf, pomažemo jedni drugima, ali svi isti problem imamo, a ne znamo koji...“

Dakle, inkluzivno obrazovanje donosi neizvesnost u pogledu odigravanja profesionalnog identiteta i znanja i veština, jer u kontekstu raznovrsnih obrazovnih potreba učenika ulogu predavača i glavnog odgovornog za učenje je sve teže odigrati, a motivisane, uspešne i podržane učenike sve teže proizvesti.

Promena koja je usledila nakon ovog prekida ne može se opisati kao razvojna promena. Nastavnica opisuje promene na planu znanja i veština, ali te promene nisu povezane sa promenama u sistemu orijentacije ka obrazovanju pa nastavnica i dalje ostaje bez dovoljno dobrih vodiča za akciju. Nastavnica obrazovanje i ulogu nastavnika opisuje istim značenjima – nastavnik kao glavni i odgovorni za prenošenje znanja; učenici nedovoljno motivisani ili imaju potrebe koje su izvan dometa njene profesije; promene koje sistem zahteva su opterećenje. U kontekstu sve veće raznovrsnosti obrazovnih potreba učenika (percepcije nastavnice da su deca sve manje spremna za učenje istorije i da je sve više dece na čije potrebe ne ume da odgovori) ovo donosi veliko nezadovoljstvo i osećaj neuspeha. Nastavnica opisuje da ne postiže da veliki broj dece bude motivisan za učenje istorije, da deca budu uspešna i da budu socijalno podržana - deca koja dolaze iz depriviranih sredina ne uspevaju da se uz pomoć obrazovanja i podrške škole izvuku iz takve socijalne situacije, a učenici sa smetnjama u razvoju će nakon školovanja biti prepušteni sami sebi. Ističe da se danas oseća bespomoćno, neuspešno, nezadovoljno i umorno.

„Ovde kod nas svi trendove prate, stvarno imamo jak kolektiv, ali su se umorili ljudi.. baš su se umorili. Jer ti dođeš, ja dođem kući, već mi je dioptrija ne znam ni ja kolika, smeta mi, vrti mi se u glavi od tog kompjutera. Ja dođem kući, i neko kaže radi od 7 do 3, ti si završio.. ja treba da ispišem pripremu, napravim kontrolnu, napravim pripremu za IOP, da napravim kontrolnu za IOP, da napravim prezentaciju, da pregledam tu kontrolnu, da onda pratim razgovore sa decom, da li je bilo nasilje, nije bilo nasilje, da li će doći roditelj na razgovor, da li neće doći, šta se desilo.. to je stvarno mnogo.. da li su se potukli.. da, bila je situacija da je bilo socijalno nasilje.. od škole do kuće, kod mene onako baš specifično, ima onih koji baš mnogo novca imaju i onih koji baš nemaju, i do kuće svađa i maltretiranje dečaka, kineske patike, buvljačke patike, dete plakalo, žalba, pokrenut postupak socijalnog nasilja da bi majka tog dečaka koji je vređao, a cela grupa se posle nadovezala nekako rekla da su kineske patike stvarno.. i ti si se tu našao bespomoćan...“

Prema inkluzivnom obrazovanju nastavnica ima ambivalentan odnos – inkluzija je potrebna, ali je opterećenje za nastavnike. Sa jedne strane ga ne smatra delom svog posla jer se za to nije školovala, već smatra da su defektolozi stručniji da podrže učenje i razvoj dece sa smetnjama u razvoju,

„Ja ne mogu biti defektolog koji je gulio klupu četiri godine i znati nešto što stvarno ne znamo.“

a da nastavnici eventualno mogu da podrže učenje samo pojedinih učenika – učenika koji imaju blaže intelektualne smetnje i invaliditet i učenike iz socijalno nestimulativnih sredina, dok sa učenicima koji imaju probleme u ponašanju, učenicima sa poremećajem iz austističnog spektra ili sa hiperaktivnošću običan nastavnik ne ume da radi.

„kao nastavnik... kad imaš podršku... kao što je Milena¹⁴ dete onda ti nije problem... kad imaš Slobodana, gde ne znaš kud udaraš, onda je mnogo teško... Ne mogu da ti kažem! Tu su isprepletane emocije, isprepletano je to koliko se ti daješ... Ne ne! A ovamo si čovek, zamišljaš kako je tom roditelju...“

Sa druge strane, smatra da svi učenici kojima je potrebna dodatna podrška treba da pohađaju redovno obrazovanje, jer je to dobro pre svega zbog socijalizacije, kao i da je njena dužnost da pomogne deci na sve načine koje zna.

„Inkluzija mora da postoji za tu decu, ako ništa da budu socijalizovani. To mora. Samo nam treba pomoć [...] Ne znam šta da ti kažem! Možda ja jedina nemam stav.“

Ovakva orijentacija prema inkluzivnom obrazovanju dalje povlači da je nastava u odeljenjima koja pohađaju učenici sa IOP-om uvek na nečiju štetu – ili učenika sa IOP-om ili ostalih učenika, jer

¹⁴ Imena su izmišljena zbog osetljivosti podatka

nastavnica ne može podjednako pažnje da posveti svima ili druga deca ne mogu da posvete punu pažnju nastavi jer ih učenik sa IOP-om na neki način ometa. Tako govori o nastavi kao o balansiranju između učenika sa IOP-om i ostatka odeljenja.

„...ili kad mi se dešavalo da mi onaj Slobodan nestajao, jeo, pa išao u WC, onda dete ide za njim. Onda tu dete gubi na času. Ovaj ili šta mi se još isto dešavalo.. to ih je isto ljutilo, to je ljutilo i decu. Neki vole da odu da prošetaju, ali desilo mi se jednom da sam išla da nisam Danijela mogla da nađem. Morala sam jednom da idem kod direktora da ga traži na kamerama. A opet sam ovako ostavila 20 i nešto, u učionici same... nisam znala šta ću da radim“

IOP vidi kao dodatno administrativno opterećenje, koje joj ne pomaže u planiranju i sprovođenju podrške, ali je važno ispuniti ga jer može da predstavlja dokaz da je nastavnik ispravno postupao ukoliko dođe do neke neprijatne situacije. Isto je viđenje i ostale administracije, na primer pedagoške sveske možeš dati roditelju kao obrazloženje za ocenu kada se roditelj buni ili roditelj sada može sam da pristupi elektronskom dnevniku da vidi kad i zašto mu dete nije u školi. Često referisanje na administraciju i poštovanje procedura, kao na zaštitu nastavnika u potencijalno „opasnim“ situacijama, govori o doživljaju pretnje za nastavnika koja stalno vreba iza nekog ćoška, koja leži u previlikim odgovornostima koje su date nastavnicima i školama novim obrazovnim politikama.

Na planu znanja i veština nastavnica opisuje neke promene, ali i dalje svoje veštine smatra nedovoljnim za zadovoljavajući rad sa učenicima sa IOP-om. Navodi da sa ovim učenicima najčešće radi „po intuiciji“. Kada govori o promenama u odnosu na period pre inkluzivnog obrazovanja, govori o prilagođavanju didaktičkih materijala, sadržaja i korišćenju raznovrsnih nastavnih metoda – slikovni i audio sadržaji, lekcije u slikama, filmovi, slagalice, programirana nastava, mapa uma, panoi, prezentacije. Grupni rad često primenjuje, jer su tada učenici sa IOP-om aktivno uključeni u rad i nastavnica nema osećaj da mora da balansira između različitih strana. Međutim, grupni rad koristi tek od šestog razreda kada je sigurna da dovoljno dobro poznaje učenike i da može „da im prepusti nastavu“.

Kvantitativni rezultati (klaster 4) takođe govore o ambivalentnom odnosu prema inkluzivnom obrazovanju. Samoefikasnost u pogledu rada sa celim odeljenjem je veoma niska, samoefikasnost u pogledu IOP-a je nešto iznad proseka, a stavovi nešto ispod proseka. Takođe, emocionalna orijentacija prema uključivanju učenika sa IOP-om u njeno odeljenje je veoma negativna i eksterna motivacija je niska, dok su autonomnije vrste motivacije za sprovođenje inkluzivnih praksi veoma visoke (introjektovana, identifikovana i intrinzička). Ova tenzija je vidljiva i u kvalitativnim podacima o visokom stepenu brige za ove učenike, stavu da nastavnik treba da podrži decu kako zna i ume, ali i u potrebi za balansiranjem koje šteti svoj deci i osećanju umora, neuspešnosti, bespomoćnosti.

5.6.4.2 Resursi

Kulturni resursi koje nastavnica navodi da ima na raspolaganju u školi su višestruki, ali navodi da nisu dovoljni da bi joj pomogli da se oseća uspešno:

„oni [stručna služba] nam stvarno pomažu.. maksimalnu pomoć imamo.. ali nekad je u nekom odeljenju.. dešava se da deci oni dosade, da se umore od njih, da im u jednom momentu smetaju [...] onda su bili humani peti, šesti, sedmi, pomagali, a onda su se umorili, možda su i oni u toj fazi puberteta rekli ma dosta više.. ne znam..“

Stručnu službu navodi kao posebno značajnu, naročito kada je 2014. došla nova pedagoškinja koja je pokrenula promene u školi. Kako nastavnica opisuje, njenim dolaskom kolektiv postaje zajednica koja uči kroz saradnju, horizontalno učenje postaje pravilo, kao i saradnja sa relevantnim

institucijama izvan škole. Na ovaj način školske prakse, kolege i stručne saradnice postali su podržavaoci u planiranju i sprovođenju nastave i podrške, što je nastavnicu učinilo da se oseća nešto spremnijom za rad sa učenicima sa IOP-om. Takođe, strukovna udruženja istoričara predstavljaju izvor didaktičkih sredstava, nastavnih metoda itd. Druge učenike nastavnica takođe vidi kao izvor podrške. Ne samo da su facilitatori u situacijama grupnog rada, već su i izvor informacija o učeniku sa IOP-om kada se nastavnica prvi put sa njima sretne u petom razredu. Kvantitativni rezultati koji ukazuju na školsku klimu i stručno usavršavanje upotpunjuju ove nalaze – nastavnica klimu u školi procenjuje kao veoma pozitivnu (saradnja i prilike za učešće u donošenju odluka) i stručno usavršavanje procenjuje kao veoma učestalo, naročito samostalno istraživanje. Samostalno istraživanje najčešće podrazumeva traganje za materijalima i metodama koje bi upotrebila u nastavi.

Nastavnica u velikoj meri govori i o odsustvu podrške nastavnicima za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja. Među nedostajućom podrškom za koju smatra da bi značajno uticala na doživljaj sopstvene profesionalne uspešnosti nalaze se obuke koje bi bile korisnije od razmene unutar kolektiva, personalni asistenti za učenike i defektolozi. Nastavnica je trenutno mentor nastavniku pripravniku i njega navodi kao nezamenjivu podršku u nastavi. Pripravniku dodeljuje ulogu asistenta odnosno najčešće pripravnik bude taj koji pomaže učeniku sa IOP-om u obavljanju zadataka koje drugačije učenik ne bi mogao sam (pripravnik pomaže u pisanju, čitanju, raspakivanju knjiga, odlasku do wc-a).

Kao argumente u prilog tome da su nastavnici preopterećeni i da se često osećaju neuspešnim (između ostalog i inkluzivnim obrazovanjem), nastavnica navodi systemske propuste. Peti razred ima jedan čas istorije nedeljno, što je vrlo retko i ne omogućava ni nastavniku ni učeniku sa IOP-om da se međusobno upoznaju i da nastavnik razume potrebe učenika. Pored toga navodi da je program za peti razred sada preobiman, da ima previše važnih stvari kojima je neophodno poučiti učenike i da je nemoguće sprovesti ga sa tako malim brojem časova na tom uzrastu. Uz to, u petom razredu je najteže organizovati grupni rad:

„oni nemaju predznanje od učitelja, taj peti razred je mnogo težak jer ja ne mogu njih... da rade problemsku nastavu, ako nemaju predznanje, a nemaju ga zato što se to uopšte ne radi. I onda moram da objašnjavam šta je uzrok, šta je povod, šta su posledice, to je ono što je njima veliki problem.“

Pored toga, govori i o sistemu vrednosti koje vladaju u širem društvenom i institucionalnom kontekstu, a koje su suprotne onome što propagira inkluzivno obrazovanje:

„da planiram, ništa to meni nije problem. Samo ja jednostavno ne znam šta će meni biti dalje sa Slobodanom. To mene muči... on mi je sad ono.. nosim to kao neuspeh.. nisam uspela.. ali nisu uspeli ni drugi, sistem nije uspeo... Razmišljam šta će biti sa njima kad njihovi roditelji umru, a neki od njih nemaju braće i sestara i to... kome su prepušteni? Ovom sistemu, državi? Ne znam. Da znaju osnovne stvari, da mogu da jedu, da se obuku, higijena, da imaju od čega da žive... da nisu sami. E to je!“

Važno je pomenuti da nastavnica ne elaboriše pozitivne promene na ličnom i institucionalnom nivou u meri u kojoj elaboriše promene koje vidi kao negativne. Čak i kada su joj postavljena potpitanja ili upućene molbe da navede primere takvih promena elaboracija izostaje.

5.6.4.3 Zaključak

Inkluzivno obrazovanje je donelo neizvesnost koju postojeći sistem orijentacije nastavnice nije mogao da integriše. Drugačije rečeno, u kontekstu veoma različitih obrazovnih potreba učenika (novi objekat), odigravanje profesionalnog identiteta – emotivno involviranog i glavnog

odgovornog prenosioca znanja koji neguje visoka postignuća – postalo je veoma teško. Procesi promene koji su usledili nisu bili razvojnog karaktera – nije došlo do stvaranja značenja koja su mogla biti vodiči za akciju u odnosu na novi objekat i koja bi osigurala neometano svakodnevno funkcionisanje u profesionalnoj sferi života. Dalje, nije došlo do učenja i sticanja veština koje su mogle podržati procese promene značenja i profesionalnog identiteta. Diskurs koji nastavnica najčešće mobilise kada govori o ciljevima i ishodima inkluzivnog obrazovanja, o ulozi nastavnika i škole jeste Inkluzivno obrazovanje kao uključivanje učenika sa smetnjama u razvoju u tipične škole.

Smisao inkluzivnog obrazovanja za nastavnicu podrazumeva da inkluzivno obrazovanje sa jedne strane nosi dobrobit za učenike sa IOP-om i njihove porodice, dok je sa druge strane dodatno opterećenje za nastavnike. Sistem orijentacije ka inkluzivnom obrazovanju čini još značenje koje nastavnica pridaje ulozi nastavnika – nastavnik nije stručnjak za rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška, već su to defektolozi, dok nastavnik treba da se bavi visokim postignućima motivisanih učenika. To za sobom povlači da nastava sada znači da neki učenici uvek trpe, jer nastavnik mora stalno da balansira između učenika sa IOP-om i ostatka odeljenja. IOP je osmišljen kao administrativno opterećenje, koje ne pomaže sprovođenje nastave ili pružanje podrške, ali ima funkciju zaštite nastavnika u situacijama koje mogu dovesti u pitanje njegov rad. Moglo bi se reći da je inkluzivno obrazovanje iz perspektive ove nastavnice nešto poput minskog polja.

Čini se da elementi sistema aktivnosti nisu bili dovoljni kulturni resursi koji bi posredovali tranzicione procese ove nastavnice (identitet, značenja, veštine). Sa jedne strane, stručna služba i promene u sistemu aktivnosti (nova pravila, jasnija podela posla, koherentna zajednica) koje su pokrenute nakon dolaska nove pedagoškinje (2014. godine) menjaju školsku klimu i posreduju nastavnicinu spremnost za planiranje i pružanje podrške. Kako navodi, posle toga je „postalo malo lakše baviti se ovim poslom“. Međutim, ukoliko bliže pogledamo prakse kao što su stavljanje pripravnika u ulogu asistenta, samostalno istraživanje u pravcu pronalaženja „pravih metoda“, argumentaciju o propustima u sistemu i izostanak elaboracije pozitivnih promena (na ličnom i nivou škole), vidimo da nastavnica i dalje legitimiše poimanje inkluzivnog obrazovanja kao nečega što je dodatno opterećenje, prevelika odgovornost za nastavnika i nečega što nije moguće integrisati u ulogu nastavnika. U skladu sa tim, nastavnica ostaje „zarobljena“ u poziciji bespomoćnog, umornog i neuspešnog nastavnika.

5.6.5 Nastavnica 5: od nastavnice matematike do agensa kvalitetnog obrazovanja za sve (inkluzivno obrazovanje kao resurs)

Nastavnica matematike i informatike, zaposlena u gradskoj školi u gradu u Centralnoj Srbiji (škola 1). Nastavnica ima 47 godina i radni staž dug 23 godine. Učestvovala je u pravljenju ukupno 4 IOP-a, prvi put pre 8 godina. U odeljenjima u kojima je do sada predavala bilo je ukupno 5 učenika sa IOP-om, a prvi put se susrela sa odeljenjem koje pohađa učenik sa IOP-om pre 8 godina. Do sada nije bila razredni starešina učeniku sa IOP-om.

5.6.5.1 Profesionalna putanja

Nastavnica svoju profesionalnu putanju opisuje kao rad u školi u kojoj je i sada zaposlena, a koji je podrazumevao kontinuirano učenje (i visoka očekivanja od sebe) koje se odvijalo paralelno sa menjanjem škole, kao i kontinuirano stručno usavršavanje u različitim oblastima. Učenje koje se odvijalo shodno promenama školskog funkcionisanja u vezi je sa novim alatima, pravilima i podelom posla u školi, koji su rezultat obrazovnih reformi nakon 2000. godine (školsko razvojno

planiranje, stručno usavršavanje, samovrednovanje, inkluzivno obrazovanje) i pilot projekata koji su prethodili usvajanju nacionalnih obrazovnih politika.

Profesionalni identitet ove nastavnice s početka karijere blisko je vezan za ljubav prema deci i nastavi. Navodi da je za uspešnog nastavnika neophodno da posao obavlja iz ljubavi prema deci i poslu, jer u suprotnom deca trpe (i u pogledu obrazovanja i u pogledu vaspitanja) i da joj je emotivno jako teško kada vidi da nastavnici nisu motivisani na ovaj način (nastavnica se tokom intervjua rasplakala kada je o ovome govorila). Pored toga, svoj profesionalni identitet opisuje refleksivnom praksom (stalnim isprobavanjem različitih metoda i promišljanjem efekata), kao i spremnošću za kontinuirano učenje i usavršavanje jer ima visoka očekivanja od sebe (teži visokoj samoefikasnosti i doživljaju da je u toku sa svim dešavanjima).

Prekid profesionalne putanje koji opisuje desio se nakon povratka sa porodijskog bolovanja (period 2004-2005. godina) kada je primetila da škola funkcioniše drugačije nego pre njenog bolovanja i kada se osetila da je van tokova i zbog toga inferiorna u odnosu na ostale.

“Osetila sam u suštini da sam ja sad nedovoljno pripremljena da nastavim sa radom. Jeste to u odeljenju sve kako treba, znači, ali u samom radu škole sam osetila taj nedostatak, kao da nisam...svi sve sad znaju, a ja ne znam ništa, eto tako [...] Kažem Vam, najgora situacija u mom životu je bila kad sam se vratila sa porodijskog i kad sam videla da svi znaju više od mene, to mi je bilo tako traumatično [...] ja nisam osoba koja hoće da bude najbolja, ali ni najgora. Jednostavno hoću da budem u toku sa dešavanjima, mnogo mi smeta kada se osećam inferiorno u odnosu na ostale, bar u svojoj profesiji...”

Promene u školi najvidljivije su bile u podeli posla, pravilima, novim alatima, drugačijoj školskoj zajednici, ali i učenici su bili drugačiji. S vremenom na snagu je stupio novi zakon, pojavili su se novi pravilnici i novi alati na osnovu kojih i uz pomoć kojih je trebalo sprovesti obrazovno-vaspitnu praksu. Podela posla je podrazumevala organizaciju rada u timovima (npr. tim za pisanje školskog plana i programa, tim za školsko razvojno planiranje itd.). Svaki tim je okupljao predstavnike različitih aktivna i svaki stručni aktiv je okupljao članove svih školskih timova, što je dalje omogućavalo kapilarno širenje informacija i učešće u donošenju odluka. Stručno usavršavanje zaposlenih se planiralo u skladu sa školskim razvojnim planom i prioritetima na nivou sistema. Učešće škole u različitim projektima je takođe iznedrilo nova pravila i doprinelo formiranju zajedničke motivacije u kolektivu i podeljene odgovornosti za promene u školi (npr. zbog naglog smanjenja broja učenika, školu je u zajednici trebalo pozicionirati kao onu koja nudi kvalitetnije obrazovanje u odnosu na ostale škole; druge škole su izgradile svoj imidž po tome što imaju bazen ili nude brojne vannastavne aktivnosti). Pored toga, kako je škola i pre 2009. upisivala učenike kojima je potrebna dodatna podrška (uključujući učenike sa smetnjama u razvoju), nastavnica je naišla i na veću raznovrsnost obrazovnih potreba u odeljenjima, kao i na druge odrasle koji su imali ulogu ličnih pratilaca, asistenata, stručne podrške itd. Nastavnica govori i o većoj raznovrsnosti obrazovnih potreba tako što navodi da primećuje da je sve veći broj učenika teže motivisati za učenje, da im je obim pažnje manji nego što ona pamti pre bolovanja i da joj je samim tim bilo teže da osmisli aktivnosti koje će omogućiti učenje.

U pogledu znanja i veština, promene su u najvećoj meri podrazumevale prilagođavanje novim pravilima po kojima se u školi funkcioniše i podeli posla. Učenje je podrazumevalo učenje novih uloga u školskim timovima i zadataka koji joj pripadaju, razumevanje kako operacionalizovati školska dokumenta i školske politike u praksu, kako funkcioniše mreža podrške učenicima, kako će planirati stručno usavršavanje, kako se radi samovrednovanje u školi i čemu to služi. Stručna služba je u ovom pogledu izdvojena kao najvažniji izvor podrške jer su stručne saradnice pratile njenu primenu novih procedura na dobar način, posmatrale su časove i bile su na raspolaganju za

sva pitanja. Promene su se zatim ticale i metodičkih veština i pokrenute su promenama u doživljaju učenika (njihove motivacije i pažnje). Podrazumevale su osmišljavanje novih zadataka koji su u bliskoj vezi sa svakodnevnim životom učenika (npr. popusti u prodavnicama sportske opreme kada se uče procenti) ili u korelaciji sa drugim predmetima (npr. zadaci sa TIMSS-a koji su na engleskom, a na osnovu kojih posle učenici rangiraju svoje odeljenje u odnosu na vršnjake iz drugih zemalja i iz Srbije), kao i projektnu nastavu (često je primenjuje u nastavi informatike).

Pravilo koje je predstavljalo važan resurs jeste finansijska podrška koju škola obezbeđuje za stručno usavršavanje - nastavnica navodi da nije morala sama da finansira svoje stručno usavršavanje i da škola svim nastavnicima finansira pohađanje programa stručnog usavršavanja koji su usklađeni sa školskim razvojnim ciljevima. Potvrđuje i da su obuke koristile unapređivanju različitih veština.

Pored toga, nastavnica navodi da su refleksivna praksa i isprobavanje različitih metoda (koje je samostalno sprovodila) nakon promena u školi dobili status pravila i da je horizontalno učenje sada nezaobilazan deo pripreme nastave, mehanizam u kom se ogleda saradnički pristup sprovođenju obrazovanja i vaspitanja i najučestaliji oblik stručnog usavršavanja. Ovakva školska praksa dovela je do toga da nastavnica sada svoj profesionalni identitet opisuje i novim vrednostima – pripadnost školskoj zajednici i umreženost sa drugim kolegama unutar škole. Smatra da bi svi nastavnici u školi trebalo da saradnički deluju ka zajedničkom cilju i da osećaju deo odgovornosti za proces obrazovanja i vaspitanja. Kako saopštava, na ovaj način učenici dobijaju najbolje od nastavnika i škole, ona sama se oseća sigurnijom u ono što radi u takvoj zajednici, a i umrežavanje vidi kao najbolju priliku za jačanje individualnih i školskih kapaciteta za procese obrazovanja i vaspitanja. Pored toga, njen profesionalni identitet sada uključuje i nove uloge kao što su prosvetni savetnik – spoljni saradnik, trener u projektu „Škola za 21. vek“ i mentor studentima pripravnici. Ove uloge danas predstavljaju način odigravanja identiteta koji se zasniva na svim pomenutim vrednostima: ljubav prema deci i nastavi (jer je u prilici da jača kompetencije drugih u ovom pravcu), kontinuirano učenje i refleksivna praksa (jer kroz odigravanje ovih uloga potvrđuje, preispituje i usavršava svoje prakse), pripadnost školskoj zajednici i umreženost (jer je ovo čini delom drugih zajednica, ali i predstavnikom svoje škole i promoterom dobrih praksi svoje škole).

Ukoliko se fokusiramo samo na inkluzivno obrazovanje, što je reforma pokrenuta nešto kasnije u odnosu na školsko razvojno planiranje i stručno usavršavanje zaposlenih u obrazovanju, možemo videti da je inkluzivna obrazovna politika između ostalog predstavljala i resurs za ovu nastavnicu. Validirala je i legitimisala značenja procesa obrazovanja i vaspitanja koja su rezultat tranzicionih procesa – obrazovanje i vaspitanje su procesi koji nemaju konačno odredište, koji podrazumevaju da se nastavnici i škola prilagođavaju učenicima, koje nastavnici sprovode saradnički i sa zajedničkim ciljem, koje kontinuirano treba unapređivati i za koje treba biti intrinzički motivisan. Za ovu nastavnicu inkluzivno obrazovanje je nešto normalno što treba sprovesti i integrisano je u funkcionisanje škole i nastavnica govoreći o inkluzivnom obrazovanju mobilise diskurs Inkluzivno obrazovanje kao promena uloge škole i nastavnika.

Sistem orijentacije ka (inkluzivnom) obrazovanju uključuje još nekoliko značenja. Svi učenici su različiti i svaki učenik je priča za sebe (situaciju u kojoj živi) koju treba upoznati. Implikacije ovakvog pogleda na učenika podrazumevaju planiranje i sprovođenje časa na osnovu informacija koje su prikupljene od roditelja i razrednog starešine o svakom učeniku, tako da aktivnosti na času uključe sve učenike na smislen i relevantan način. Takođe, podrazumevaju da nastavnik kontinuirano saraduje sa roditeljima i drugim nastavnicima u cilju što boljeg pružanja dodatne podrške učenicima kojima je potrebna. Ovakvu praksu podržava i značenje koje za nastavnicu nosi

IOP – alat koji pomaže planiranje podrške i okuplja nastavnike da zajednički promišljaju učenike, što je čini da se oseća sigurnije u svom radu i kao deo zajednice. U slučaju ove nastavnice, IOP posreduje planiranje podrške, njenu nastavnu praksu, doživljaj samoefikasnosti, kao i odnose sa kolegama. Još jedan razlog zbog kog IOP posreduje pozitivno izražen doživljaj samoefikasnost kod ove nastavnice jeste taj što je uvođenje IOP-a predstavljalo potvrdu njenih dosadašnjih napora da planira podršku i prati učenike za koje je procenjivala da im je potrebna njena dodatna pažnja i podrška još pre uvođenja inkluzivnog obrazovanja. Naime, za svakog takvog učenika je imala poseban plan podrške čija se forma razlikovala od IOP-a.

„Ranije sam taj neki plan imala sama i posmatrala dete sama i pravila tako neke planove koji su bili samo moji, lični, niti je ko imao uvid u njih, niti, ovaj, sam nekom to nekome pokazivala. A sada što se toga tiče, bolje je, nisam sama osoba koja posmatra dete, jednostavno mnogo brže dolazim do informacija o tome kako dete uči, da mogu da se prilagodim tom detetu.“

Još jedno značenje oko kojeg se organizuje sistem orijentacije ka (inkluzivnom) obrazovanju jeste i smisao uloge nastavnika. Naime, nastavnica smatra da nastavnik mora biti model za učenike jer učenici uče ponašanje i odnos prema svetu oko sebe kroz ugledanje na nastavnike. U slučaju inkluzivnog obrazovanja nastavnica ovo izdvaja kao suštinski važno jer ponašanje nastavnika prema učeniku sa IOP-om i odeljenju u kome je ovaj učenik određuje kako će se ostali učenici ophoditi prema učeniku sa IOP-om, pa nastavnik tako može prevenirati diskriminatorna ponašanja.

„Pa ja mislim da se situacija najbolje vidi u odeljenju, koliko je taj učenik prihvaćen od učenika u odeljenju. Jer ti kao nastavnik deluješ, deca kopiraju ono što vide od tebe. Ako ti tog učenika ne izdvajaš nešto posebno, dobija on posebne zadatke sve, ali svojim stavom ga ne izdvajaš, neće ga odbaciti ni ostali učenici, to se vidi ovde, ti učenici nisu odbačeni. Tako da, to je eto, to bih dodala. [...] Deca u tom periodu kopiraju ono što rade nastavnici. Kopiraju ponašanje nastavnika prema određenim učenicima, i ako je tvoj stav prema tom učeniku loš, biće i ostali učenici loši prema njemu. To je neko moje mišljenje. A čim imate situaciju u odeljenju da učenici nisu odbačeni, automatski se vidi da, da i nastavnici nisu odbacili to dete.“

Kvantitativni rezultati (klaster 5) takođe pokazuju veoma pozitivan odnos ove nastavnice prema inkluzivnom obrazovanju. Nastavnica izveštava o veoma visokoj samoefikasnosti u pogledu rada u celom odeljenju i visokoj samoefikasnosti u pogledu IOP-a. Stavovi prema inkluzivnom obrazovanju su veoma pozitivni. Eksterna motivacija je u okviru proseka, dok su sve ostale vrste motivacije veoma visoke – nastavnica je motivisana za inkluzivno obrazovanje i intrinzički i zbog toga što ga smatra delom svoje profesionalne uloge i moralne dužnosti. Emocionalna orijentacija je nešto ispod proseka, što je u skladu sa kvalitativnim nalazima da nastavnica veoma emotivno pristupa svom poslu, pa je visok stepen brige oko uključivanja učenika sa IOP-om u odeljenje očekivan. Klimu u školi procenjuje kao veoma pozitivnu (visoko izražena saradnja u kolektivu i prilike za učešće u donošenju odluka), a stručno usavršavanje kao veoma učestalo. Konsultacije unutar škole su procenjene kao slabije učestale od ostalih oblika stručnog usavršavanja, što je takođe očekivano s obzirom na nove uloge ove nastavnice (prosvetni savetnik, mentor, trener) i pojačan rad sa drugim školama.

5.6.5.2 Resursi

Među resursima koji su podržali tranzicione procese, nastavnica izdvaja stručnu službu i kolege, kao i različita pravila u školi i podelu posla koje se odnose na planiranje razvoja škole, planiranje rada i usavršavanja nastavnika, uvezivanje školskih politika i praksi nastavnika, saradnju u kolektivu i timsku organizaciju rada. Svi elementi sistema aktivnosti podržali su unapređivanje znanja i veština (npr. stručna služba posmatra časove i drže kratke obuke o uvezivanju školskih

dokumenata sa nastavnim praksama), kao i proširivanje profesionalnog identiteta u pravcu pripadnosti zajednici (npr. tim za inkluzivno obrazovanje postaje izvor sigurnosti u radu jer sada uz pomoć tima promišlja i planira sve ono što je pre radila sama) i legitimisanje ličnih značenja (kolektivno značenje obrazovanja kao sinergijskog poduhvata u kome se škola prilagođava učeniku validira ličnu orijentaciju ka obrazovanju). Saradnja škole sa drugim institucijama za ovu nastavnicu takođe predstavlja resurs. Iako ona lično nije saradivala sa drugim institucijama, navodi da informacije koje se nađu u pedagoškom profilu učenika zbog saradnje sa Centrom za socijalni rad, predstavljaju smernicu za njen rad sa učenikom. Pored ovih resursa, procese tranzicije podržalo je i njeno samostalno istraživanje literature, pretraživanje interneta itd.

5.6.5.3 Zaključak

Prekid u profesionalnoj putanji ove nastavnice podrazumevao je doživljaj neizvesnosti pre svega u pogledu znanja i veština, kao i odigravanja profesionalnog identiteta, koju donose promene na nivou škole koje su pokrenute različitim obrazovnim politikama (npr. školsko razvojno planiranje, stručno usavršavanje, samovrednovanje inkluzivno obrazovanje). Pojavili su se novi alati (npr. školski razvojni plan) koji su posredovali planiranje i sprovođenje procesa obrazovanja i vaspitanja, kao i odnose u kolektivu. Podela posla je promenjena (npr. organizacija školskog rada u timovima), nove prakse su dobile status pravila (npr. horizontalno učenje, mreža podrške učenicima), zajednica je usložnjena (npr. lični pratioci i drugi odrasli koji prisustvuju nastavi, saradnja sa različitim stručnjacima i ustanovama), zajednička motivacija u sistemu je eksplicirana i uspostavljena (pozicioniranje škole u lokalnoj zajednici kao ustanove koja nudi kvalitetno obrazovanje), objekti su se promenili i dobili nova značenja (npr. obrazovne potrebe učenika su sada raznovrsnije – generalno je učenike teže motivisati, a nekima je potrebna i dodatna podrška).

Procesi tranzicije (identitet, značenja, znanja i veštine) koji su pokrenuti promenama u elementima sistema aktivnosti mogu se opisati kao „pomeranje“ od pozicije nastavnice matematike (profesionalni identitet s početka karijere vođen vrednostima: ljubav prema deci i nastavi, refleksivna praksa i spremnost za kontinuirano učenje i usavršavanje) ka poziciji umrežene nastavnice i promotera kvalitetnog obrazovanja (profesionalni identitet vođen istim ovim vrednostima uz nove vrednosti kao što su pripadnost zajednici i umreženost sa drugim nastavnicima). Inkluzivno obrazovanje i prateće promene koje su se desile na nivou škole predstavljale su resurs za ovakvo pomeranje. Polje odigravanja profesionalnog identiteta sada više nije samo škola u kojoj je nastavnica zaposlena (nastava, umreženost sa kolegama i mentorisanje pripravnika), već su to i druge škole kojima pruža podršku kao prosvetni savetnik-spoljni saradnik ili trener. Pored promena u pogledu profesionalnog identiteta (vektor drugi-osoba), desile su se promene i u pogledu znanja i veština (vektor osoba-objekat). Ove promene su obuhvatile učenje novih uloga (deo zajednice, član tima, uzor za učenike), ali i unapređivanje metodičkih veština. Značenja (vektor objekat-smisao objekta za osobu) su takođe pretrpela promene (npr. obrazovanje i vaspitanje nisu vezani samo za nastavu, već i za školsku kulturu – to su procesi bez konačnog odredišta; svi učenici imaju svoju životnu situaciju koju treba upoznati; nastavnici moraju biti uzori učenicima) i predstavljaju nove vodiče za akciju, odnosno imaju implikacije za praksu nastavnika (npr. planiranje i sprovođenje nastave, saradnja sa kolegama, upravljanje odeljenjem).

Kulturni resursi koji su posredovali ove promene obuhvataju lične resurse (spremnost za stručno usavršavanje, samostalno pretraživanje literature i interneta), socijalne resurse odnosno zajednicu i pojedinačne druge (stručna služba, kolege, zajednička motivacija u sistemu), simboličke (kolektivna značenja nastave, obrazovanja, učenika koja legitimišu smisao ovih objekata za nastavnicu), ali i nove elemente sistema aktivnosti – pravila (horizontalno učenje, finansijska

podrška za stručno usavršavanje) i podela posla (školski timovi i kapilarno širenje odgovornosti za promene u školi).

Inkluzivna obrazovna politika je (zajedno sa drugim obrazovnim politikama koje su joj prethodile) posredovala promene u organizacionim aspektima funkcionisanja škole nakon nastavninog povratka sa porodiljskog bolovanja, koje su za nju predstavljale dovoljno veliku novinu da promenjeni školski kontekst za nju predstavlja neizvesnost. Međutim, inkluzivna obrazovna politika je za nastavnicu predstavljala i resurs jer je omogućila razrešavanje neizvesnosti u pravcu veće usklađenosti sa promenjenim institucionalnim okruženjem i legitimisala je neke strukture značenja koju su nastavnicu i pre inkluzivne reforme vodile na profesionalnoj putanji, a koje nije toliko često u praksi mogla da primenjuje.

5.6.6 Nastavnica 6: od nastavnice matematike koju motiviše izvrsnost učenika do nastavnice matematike koju motiviše i napredak učenika (promena na nižem nivou semiotičkog sistema)

Nastavnica matematike, zaposlena u gradskoj školi u gradu u Zapadnoj Srbiji (škola 3). Nastavnica ima 39 godina i radni staž dug 12 godina. Učestvovala je u pravljenju ukupno 10 IOP-a, prvi put pre 9 godina. U odeljenjima u kojima je do sada predavala bilo je ukupno 10 učenika sa IOP-om, a prvi put se susrela sa odeljenjem koje pohađa učenik sa IOP-om pre 9 godina. Trenutno predaje u odeljenjima koja pohađa ukupno 5 učenika sa IOP-om. Prvi put je pre 9 godina bila razredni starešina učeniku sa IOP-om, a u svojim odeljenjima je do sada imala ukupno 2 učenika koja se obrazuju po IOP-u.

5.6.6.1 Profesionalna putanja

Svoju profesionalnu putanju opisuje na dva koloseka. Prvi kolosek koji opisuje je rad sa nadarenom decom – pripreme za takmičenja i rad u školi za ljubitelje matematike – za šta navodi da je vremenom postala intrinzički motivisana. Drugi kolosek je redovna nastava gde je osnovni cilj naučiti svako dete osnovnim stvarima.

Vrednosti oko kojih se može reći da je profesionalni identitet ove nastavnice organizovan jesu izvrsnost i jasna pravila koja se odnose na ponašanje u učionici, ocenjivanje, podelu uloga i odgovornosti nastavnika, učenika, roditelja. Izvrsnošću opisuje i svoj rad i učenike sa kojima joj je najveće zadovoljstvo da radi. U pogledu sopstvenog rada, nastavnica se uvek temeljno priprema za svaki čas i ne voli ništa da prepušta slučaju. Iz rada sa nadarenim učenicima crpi veliku motivaciju i navodi da njen rad ima smisla kada deca ostvaruju uspehe (dobra ocena, uspeh na takmičenju) u suprotnom postaje jako nemotivisana i teži da izbegava dalje pokušaje da nekoga podstakne na učenje i napredak. Pored toga, nastavnica sebe opisuje kao veoma strogu nastavnicu koje se učenici pomalo plaše. U pogledu uloge nastavnika i učenika, nastavnica pravi podelu odgovornosti – nastavnik na času prenosi osnovna znanja iz matematike na osnovu unapred pažljivo pripremljenog plana, a učenik mora da pazi na času, da učestvuje i da bude motivisan. Navodi da ima jasne kriterijume šta je neophodno da se zna za koju ocenu i da od toga ne odstupa nikada. Roditelji takođe snose deo odgovornosti za obrazovanje učenika – moraju pomagati detetu kod kuće, sa njim raditi domaći, posvetiti mu pažnju i brinuti se o njemu.

Inkluzivno obrazovanje za ovu nastavnicu jeste predstavljalo prekid, ali u užoj sferi iskustva – na koloseku koji se tiče redovne nastave. Nastavnica je uključivanje učenika kojima je potrebna dodatna podrška videla kao novinu koja je u suprotnosti sa njenim dotadašnjim profesionalnim identitetom što je izazvalo otpor i oštro negodovanje. Nastavnica je smatrala da rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška ne treba da bude posao nastavnika jer se za to nisu školovali.

„Prvo kad sam dobila (učenika sa IOP-om), to je bila katastrofa sa moje strane. Niti znam šta treba da radim, niti neko može da mi pomogne, niti bilo ko zna kako to treba i u kom smeru da se kreće, i to je bilo katastrofa, ja sam prva imala otpor... Drugo, da ja radim sa tim detetom nemam blage predstave. Treća stvar, ja to nisam završila, ja to ne želim da radim, ja uopšte ne želim da sedim tu i da radim sa takvom... mislim nemam volju. Drugo, ja ne znam kako oni razmišljaju. Ja se trudim deci da objasnim, da bi im bilo što jasnije, nekako, ok, pogrešio si zadatak, objasni mi šta ti razmišljaš, da vidimo u tom toku misli ne valja, pa da to pokušam tako da promenim. Meni dete kad objasni, ja ne mogu da pratim taj tok misli, ja to prosto ne mogu. Jednostavno se ne uklapam.“

Specifičnost osnovne škole u kojoj je nastavnica zaposlena u odnosu na druge osnovne škole u gradu jeste to što se nalazi u blizini velikog neformalnog romskog naselja i velikog ruralnog naselja, pa se sa inkluzivnim obrazovanjem naglo povećava obuhvat dece iz ovog naselja. Takođe, kako je ova škola u gradu poznata kao „inkluzivna škola“, u nju se upisuju i učenici sa smetnjama u razvoju iz drugih krajeva grada. Tako je škola u vreme sprovođenja intervjua imala 37 IOP-a u višim razredima, odnosno nastavnica u svakom odeljenju kom predaje ima barem po jednog učenika sa IOP-om. Nastavnica opisuje da je inkluzivno obrazovanje povećalo raznovrsnost učenika odnosno donelo velike razlike u kapacitetima učenika, u motivisanosti za učenje, radnim navikama i podršci koju deca imaju od roditelja. Nastavnica se sada susreće sa učenicima sa kojima u radu izvrsnost i jasna pravila nisu dovoljno dobri vodiči. Pored toga, nastavnica ističe da se deca uopšteno menjaju kroz vreme i to na gore – da im je sve manji obim pažnje, da svake godine sve više spušta kriterijume za ocenjivanje, da su deca sve manje motivisana, da se osećaju sve slobodnijim da pitaju na času itd.

Proces promene koji se odigrao mogao bi se opisati pre kao pogled iz starog ugla na novu situaciju (povećanu različitost obrazovnih potreba), nego kao promena koja je dovela do nove pozicije. Naime, u sistemu orijentacije ka obrazovanju posao nastavnika za ovu nastavnicu podrazumeva rad sa decom koja su podržana, motivisana i koja napreduju. Istu matricu nastavnica primenjuje i na učenike kojima je potrebna dodatna podrška. Dakle, nastavnica smatra da rad sa učenicima sa IOP-om za koje procenjuje da nisu motivisani, da su lenji, da ne napreduju i pored njenog uložnog truda ili da se porodice oko njih ne trude, ne spada u domen posla nastavnika.

„Pa ja i dalje nemam neku veliku.. mislim nemam želju da radim u tome. E s tim što stvarno kad vidim da je detetu neophodno, onda svako od nas iz tih ljudskih faktora ima želju, ima volju. Kad vidim detetu da to nije neophodno nemam nešto, nešto ja nisam posebno motivisana [...] (neophodno je) kada mislim da je dete prosto takvo zato što mu je takva porodica. Mi imamo ovde dosta dece koja dolaze iz ove druge škole (četvorogodišnje izdvojene), tako da smo tu mi, gde roditelji ne rade sa svojom decom, ne pipnu ništa. To što mi radimo i što se ja trudim i izgubim silno vreme, oni to ne pogledaju kući. A da je najpametnije to njemu ne može da ostane u glavi. I onda to nema svrhe, onda ja uopšte nisam motivisana ako ću ja njega tri godine da učim da sabere dva trocifrena broja, i on zaboravi, ja ga naučim, on zaboravi, ja ga naučim on zaboravi, i to je užas.“

Inkluzivno obrazovanje za ovu nastavnicu i dalje predstavlja nešto što nije njen posao, prema čemu ima otpor, što je veliko opterećenje za nastavnike i za šta su samo defektolozi spremni. Navodi da ga sprovodi jer je tako propisano i to samo u slučajevima kada vidi da to ima smisla (da dete može da napreduje), ali da se aktivno i dalje buni.

„Ima onih koji ćute i rade, ima nas koji bojkotujemo i radimo, kako da ti kažem, da li me razumeš (smeh). Ja ću da kažem, pa zar opet, pa zar opet, pa zar mora, a ljudi će...“

Kvantitativni podaci (klaster 6) potvrđuju ovakvu sliku. Stavovi prema inkluzivnom obrazovanju, emocionalna orijentacija prema uključivanju učenika sa IOP-om i samoeфикаsnost (za rad sa celim odeljenjem i u pogledu IOP-a) su daleko ispod proseka. Takođe, sve vrste motivacije su ekstremno niske – najniže u odnosu na sve klastere.

U skladu sa tim, učenici sa IOP-om predstavljaju „trn u oku“ i dodatno opterećenje koje često ne daje rezultate, pa to nastavnicu čini da se oseća kao da njen trud nema smisla i da ga bespotrebno ulaže. Kao argument za legitimisanje stava da nastavnici nisu dužni da se trude oko te dece navodi izostanak truda i od strane porodice i od strane države.

„Ti se angažuješ i više niko. To je nešto što meni recimo najviše smeta. Dobro, naravno, angažujem se mi u školi, treba odštampati papirologiju, ali sa druge strane, ne angažuju se roditelji i ne angažuje se društvo oko njega, da nekako postoji sistem koji će njih... ako se ja već trudim za njega posebno, da njih natera da se trude. Da to ima nekog efekta. Meni je to najgore kad stalno tavorim u mestu.“

Pored toga, kao argument da deci sa IOP-om nije mesto u redovnoj školi navodi to što nisu prihvaćena od strane druge dece. Dakle, inkluzivno obrazovanje ne koristi ni učenicima sa IOP-om.

„bilo je momenata kada sam ušla i dete urla, urla što drug, komšija njegov prvi, koga on smatra kao brata, jednostavno je krenuo da ga izbacuje iz svog okruženja, jer on je sa njim drug tada, igrao se kod kuće, ali, on sad raste, njega sad zanimaju devojčice, hoće sa svojim drugarima, hoće da prošeta... njega niko ne zove na rođendan, niko neće da ga zove i on plače danima zbog toga, on to vidi i on plače i to je užasno...“

Kako nastavnica saopštava, inkluzivno obrazovanje, ako uopšte mora da postoji, trebalo bi da podrazumeva da samo određeni učenici sa IOP-om pohađaju redovnu školu (oni koji mogu nekako da napreduju i koje roditelji podržavaju), jer u suprotnom nastavnici gube motivaciju, a ostali učenici bivaju frustrirani.

„Za decu koja nisu po IOP-u iz svega. Znači za decu koja nisu baš iz svih predmeta. Da ako im ne ide neki jezik, ako im ne ide nešto, prihvataju deca to, da. Ko ide po inkluziji iz jedan, dva predmeta, to je ok, kao i ko ide po inkluziji zbog fizičkih smetnji, to je isto super... isto ih prihvataju... i njima znači, jer oni se tu aktiviraju, pa onda oni rade isto kao ostala deca, trude se, angažuju sebe mnogo više. Da, to mislim...“

U tom smislu, smatra da interresorna komisija (IRK) nije dovoljno dobar mehanizam za selekciju učenika koji mogu da se školuju u redovnim školama, jer tome bi trebalo da služe.

„(sastanak IRK) izgleda bukvalno k'o ti i ja... sa toliko iskustva da dođemo tamo, ništa oni ne izgledaju da tamo nešto bolje znaju o tom detetu... mene je to tad razočaralo... kad mi kaže eto...“

Takođe, smatra da su jedino defektolozi spremni da rade sa decom sa smetnjama u razvoju i da je takav rad isključivo njihov posao. Tako, defektologa koji pruža podršku deci dva puta nedeljno u školi (angažovan na jednom projektu) vidi samo kao izvor podrške za dete, ali ne i kao resurs za unapređivanje sopstvenih veština. Naime, primetila je napredak u računskim operacijama kod jedne učenice sa IOP-om nakon individualnog rada sa defektologom. Tražila je od defektologa objašnjenje metode kojom je postigla napredak i kada je nije razumela to je takođe predstavljalo potvrdu da rad sa ovom decom nije u domenu njenog posla. Ta specifična podela odgovornosti između nastavnice i defektologa izgleda tako da defektolog motiviše i pripremi učenicu za redovan čas, na kom onda nastavnica može da joj da zadatke koje će vežbati, a koje nije mogla da uradi pre podrške defektologa.

Ono što je novina za nastavnicu jeste to što ostali učenici u velikoj meri prihvataju učenike kojoj je potrebna dodatna podrška, što za nju predstavlja pokazatelj da inkluzivno obrazovanje može da bude korisno za ostalu decu, ali takođe smatra da je to samo u slučajevima kada učenici sa IOP-om nisu „trn u oku“, odnosno kada ne ometaju drugu decu i nisu preveliko opterećenje za nastavnika.

„Pa pazi, odeljenja funkcionišu mnogo bolje nego što ja očekujem kad dođe dete po IOP-u. Da, za njih (je inkluzivno obrazovanje korisno). Zato što nekako vremenom se naviknu i budu mnogo tolerantniji, nego što bi mi bili, odrasli.“

U pogledu znanja i veština beleže se promene. Jedna razlika u odnosu na početak sprovođenja inkluzivnog obrazovanja jeste to što nastavnica danas intenzivnije prati učenike sa IOP-om i ne postavlja ciljeve i ishode za svoj predmet napamet, već u skladu sa onim što smatra da dete može.

„Pre sam u stvari ja postavljala zahteve, a sad prvo osluškujem dete, u početku gledam da, da mu ispitam prag i onda na osnovu toga“

Nastavna praksa podrazumeva da se aktivnosti učenika sa IOP-om i ostatka odeljenja planiraju i sprovode odvojeno, a nastavnica posvećuje više pažnje odabiru didaktičkih sredstava i osmišljavanju zadataka za učenika sa IOP-om tako da oslikavaju svakodnevne životne situacije (npr. poznavanje novčanica, kupovina namirnica).

Međutim, nastavnica će odustati od prilagođavanja i pronalazjenja novih metoda i sredstava, ukoliko nakon nekog vremena zaključi da učenik neće napredovati koliko god se ona trudila.

„Pa ništa, trudiš se jedno vreme, posle, šta ćeš... Eto tako, ignorišeš. Mislim ne znam ni ja... Daš mu taj papirić pa šta uradi, uradi, i to je to.“

5.6.6.2 *Kulturni resursi*

Nastavnica opisuje školu kao sredinu u kojoj joj odgovara da radi i u kojoj se oseća dobro, što potvrđuju i kvantitativni podaci. Klima u školi je ocenjena veoma pozitivno, a stručno usavršavanje unutar škole i konsultacije sa kolegama se nalaze oko proseka. Međutim, navodi da podrška koju ima u školi nije toliko značajna da bi joj olakšala opterećenje koje inkluzivno obrazovanje stvara. Sa druge strane, govori o zajedničkoj orijentaciji na nivou škole ka inkluzivnom obrazovanju, koja posreduje njenu spremnost za rad sa učenicima sa IOP-om.

„Sad je to malo organizovanije, malo smo mi tu upućeniji, radimo toliko godina, pa ja sad neću staviti zahtev ko što sam stavljala... mislim pre... kad ja mislim da on treba samo nešto malo manje, nego krenem od početka pa proverim dokle može... Mislim da tako rade i ostale kolege ili revidiramo to već u samom početku...“

Drugačije rečeno, od školskih praksi koje su joj na raspolaganju, sastanci sa učiteljicama i učiteljima i sastanci tima za inkluzivno obrazovanje posreduju njenu spremnost da radi u odeljenju u kojima su učenici sa IOP-om – omogućavaju da se bolje upozna sa učenikom, da lakše prati učenika i postavlja ciljeve u radu sa njim. Može se reći da je i IOP predstavljao alat koji je posredovao aktivnosti kolektiva, nastavnice veštine planiranja i evaluiranja podrške i njene spremnosti za rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška.

Za ostale školske prakse se ne može reći da predstavljaju resurse koji su posredovali procese tranzicije ili koji predstavljaju oslonac za sprovođenje inkluzivnih praksi. Na primer, to što se učenici generalno plaše matematike, to što je matematika u rasporedu uvek među prvim časovima, kada deca nisu umorna, to što matematika ima status važnog predmeta, za nastavnicu to predstavlja olakšanje od tereta inkluzivnog obrazovanja, ali ne i priliku za unapređivanje inkluzivnih praksi.

„Prosto ja, i sad sam sigurna, koliko ih pustiš, toliko će ići, koliko im zabraniš. Ali opet, kažem ti, meni je mnogo lakše. Ne može moj predmet recimo da se poredi sa informatikom koja do skoro se nije ocenjivala, sa nemačkim koji je sad u petom razredu opisno ocenjivanje, sad tek... Predmetima tipa... predmeti izbornog tipa gde ne ulazi u prosek, to je baš, drugačije im je... Matematika im je svima teška, plaše se, prosto, uvek, i da sam ja najblaža na svetu, oni bi imali neki strah. I prvo, uvek je prvih pet časova, ja nikad nemam šesti, nemam sedmi. Oni jesu umorni, ali nisu preumorni.“

Uloge različitih aktera u školskom sistemu su takođe sagledane u svetlu jasno podeljenih pravila i odgovornosti. Na primer, defektolog pripremi dete sa IOP-om da može da prati redovan čas i stručna služba predstavlja podršku kada uspe da ubedi roditelje da se više posvete detetu, što nastavnicima olakšava rad na času.

Nastavnica tokom intervjuja nije govorila o promenama u školi i školskim praksama tokom protekle decenije, ni kada je bila pitana oko toga. Saopštava da ne poznaje kako izgleda rad drugih kolega u učionici niti da zna tačno šta inače rade psiholog i pedagog, jer to takođe nije deo njenog posla. Nude ponekad legitimitet nekim njenim značenjima – ukoliko učenik sa IOP-om ne napreduje kod nje na časovima, raspita se da li napreduje kod drugih, pa ukoliko nigde ne napreduje, neuspeh ne pripisuje sebi, već detetu i porodici. Ne navodi da se desilo da učenik napreduje kod drugih nastavnika, a da kod nje ne napreduje.

Inicijalno obrazovanje takođe nije resurs, ništa što se učilo na fakultetu nije od pomoći da se danas snađe sa inkluzivnim obrazovanjem. Upravo suprotno, inicijalno obrazovanje nastavnika predstavlja potvrdu da inkluzivno obrazovanje nije deo njenog posla. Naime, predmeti poput psihologije i pedagogije su samo usputni predmeti, pa što bi onda podrška učenicima bila suština nastavničkog posla?

5.6.6.3 Zaključak

Na osnovu svega navedenog, može se reći da inkluzivno obrazovanje jeste predstavljalo prekid, ali su kulturni resursi posredovali promene na nižim nivoima semiotičkog sistema. Promene se nisu desile na nivou apstraktnih značenja i uverenja (nivo 3 ili 4), ona su ostala ista (na primer izvrsnost oko koje se organizuje profesionalni identitet), pa je promena podrazumevala re-interpretiranje ovih principa na nivou konkretne akcije (nivoi 2). Tako inkluzivno obrazovanje i dalje ostaje nešto što ne treba da se sprovodi u redovnoj školi i što nije posao nastavnika, ali sada nastavnik ipak može da radi sa nekim učenicima koji bi inače pripadali domenu rada defektologa, pod uslovom da su ti učenici motivisani i podržani i da nastavnica sa njima ostvaruje nekakav napredak (profesionalni identitet je ostao nepromenjen, a smisao učenika za nastavnicu obuhvata i pojedine učenike sa IOP-om).

Tako bi se promena mogla opisati pre kao asimilacija novih objekata u postojeći sistem orijentacije ka obrazovanju, nego kao razvojna promena koja je dovela do rekonstrukcije u sistemu značenja. Ovakvu promenu na nižem nivou semiotičkog sistema (p)održavaju neke školske prakse koje nastavnica opisuje na specifičan način – saradnja sa defektologom ili stručnom službom služi pripremi dece ili roditelja za određene aktivnosti (koje olakšavaju nastavniku rad u učionici). Među resursima koji su mogli posredovati opisanu promenu nalaze se druge kolege odnosno redovni sastanci sa timom za IOP koji posreduju planiranje podrške i spremnost za pružanje podrške.

To što nastavnica eksplicitno ne govori o promenama na nivou škole ili elementima školskog sistema koji su važni za uspešno obavljanje posla nastavnika može da signalizira tri stvari. Jedna je da ih ne vidi kao važne za uspešno sprovođenje posla nastavnika u kontekstu bilo kakve obrazovne politike, druga je da kulturni resursi sa nivoa škole nisu bili relevantni za promenu kroz

koju je nastavnica prošla, a treća da škola nije ni ponudila bilo kakve resurse. Treći scenario je najmanje verovatan, s obzirom na informacije prikupljene kroz intervjue sa drugim nastavnicima iz iste škole. Dakle, može se otvoriti pitanje da li škola kao sistem aktivnosti može da bude podržavajuća za tranzicione procese svih nastavnika?

6. DISKUSIJA

6.1 O fenomenu

U narednim pasusima diskutujem rezultate istraživanja u kontekstu teorijskog okvira (Arcidiacono & Baucal, 2020; Engeström, 2016; Li & Ruppert, 2020; Ratner, 2006; Zittoun, 2006) i nalaza drugih relevantnih istraživanja. Opređelila sam se da diskusiju ne organizujem prema istraživačkim pitanjima, već da psihološke procese nastavnika u kontekstu inkluzivne obrazovne politike prikažem kroz četiri važna preduslova za stvaranje značenja u pravcu „inkluzivnog nastavnika“. Iako ovakav pristup diskusiji nije uobičajen, usmeren je na ostvarivanje cilja istraživanja, odnosno razumevanja načina na koji su predmetni nastavnici osmišljavali i pregovarali iskustvo inkluzivnog obrazovanja na profesionalnim putanjama i kako su različiti artefakti u sociokulturnom kontekstu posredovali to iskustvo. Na ovaj način postaje jasnije kako i zašto su se psihološki procesi nastavnika, u kontekstu inkluzivne obrazovne politike, odvijali ne samo u pravcu „inkluzivnog nastavnika“, već i u drugim pravcima koji su zabeleženi, a nisu pretpostavljeni teorijskim okvirom. O svakom preduslovu se saznaje kroz odgovore na bar po dva istraživačka pitanja.

Najpre diskutujemo neizvesnost koja se javila za funkcionisanje nastavnika u sferi profesionalnog iskustva, a koju nastavnici vezuju za inkluzivno obrazovanje (istraživačka pitanja 1, 2 i 3). Zatim, reč je o širem sociokulturnom kontekstu (sistemskom i društvenom) i načinima na koji ovaj kontekst (ne)podržava razrešavanje ove neizvesnosti (istraživačka pitanja 1, 2 i 5). Nakon toga sledi diskusija o školskom kontekstu, odnosno elementima sistema aktivnosti i načinima na koje elementi posreduju iskustvo inkluzivnog obrazovanja (istraživačka pitanja 2, 3 i 4). Na kraju, reč je o promenama koje su prošli nastavnici kako bi razrešili neizvesnost i kako su te promene podržane u institucionalnom kontekstu (istraživačka pitanja 4 i 6).

6.1.1 Inkluzivno obrazovanje je donelo neizvesnost (prekid) za funkcionisanje nastavnika u sferi profesionalnog iskustva

Inkluzivno obrazovanje je donelo neizvesnost za funkcionisanje nastavnika u sferi profesionalnog iskustva (Zittoun, 2006). Da je promena bila velika najviše pokazuju afektivne teme koje se beleže u intervjuu (Kelchtermans, 2005; Little, 1996; McLean et al., 2020). Na primer, nastavnici opisuju doživljaj svog prvog susreta sa inkluzivnim obrazovanjem kao nespremnost, šok ili strah (npr. susret sa učenicima sa smetnjama u razvoju ili sa novim školskim praksama). Zatim, opisuju otpor prema prihvatanju inkluzivnog obrazovanja kao sastavnog dela profesionalne uloge (npr. profesionalno opredeljenje isključuje rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju) ili nespremnost u vidu neadekvatnih veština i znanja (npr. komunikacijskih, metodičkih i pedagoških). Neizvesnost je još vidljiva i kroz afektivni ton koji intervju dobija kada se govori o ovom periodu (povišen glas, ubrzan govor, česti uzdisaji), kroz emocije o kojima nastavnici govore i kroz metafore koje koriste da bi opisali taj period na profesionalnoj putanji (npr. preživljavanje, lutanje). Sve ovo nam govori o tome da je inkluzivno obrazovanje donelo prekid, odnosno da je došlo do **nedovoljno dobre prilagođenosti na nivou značenja** između ustaljenog načina funkcionisanja nastavnika i nove obrazovne politike (Zittoun, 2006), kao i da postoje **kontekstualni uslovi** koji uslovljavaju i/ili pojačavaju snažno emotivno iskustvo i **doživljaj diskontinuiteta** profesionalne putanje (Little, 1996; Valsiner & Sato, 2006).

Neizvesnost koja dolazi sa inkluzivnim obrazovanjem je posledica promena u kontekstu u kom je locirana sfera profesionalnog iskustva nastavnika (Zittoun, 2006). Situacije u kojima su se nastavnici po prvi put sreli sa inkluzivnim obrazovanjem i koje donose neizvesnost za nastavnike, predstavljaju pitanja koja su regulisana na višim nivoima upravljanja obrazovnim

sistemom i koja imaju direktan uticaj na sferu profesionalnog iskustva nastavnika (usvajanje nove obrazovne politike, promene u školskom kontekstu itd.). Dodatno, ova neizvesnost nije posledica promena u drugim sferama iskustva nastavnika koje su imale uticaja na njihovu profesionalnu putanju. Takođe, neizvesnost nije ni posledica promene u čijem upravljanju su učestvovali intervjuisani nastavnici, odnosno nastavnici navode da nisu bili adekvatno uključeni u proces donošenja odluka ili barem pripremljeni za novu politiku, o čemu govore i druga istraživanja sprovedena u Srbiji (npr. Stanković et al., 2012). Na kraju, neizvesnost isprva nije bila posledica ni promena u samom nastavniku.

Inkluzivno obrazovanje je donelo neizvesnost za primenu značenja u različitim domenima profesionalnog iskustva i na različitim nivoima hijerarhije sistema orijentacije nastavnika (Valsiner, 2005; Zittoun, 2006). Inkluzivna obrazovna politika u sistem obrazovanja uvodi nove vrednosti i principe, propisuje nove uloge za aktere obrazovnog sistema, nove prakse nastavnika i obrazovnih ustanova, pa su tako strukture značenja koje su nastavnike do tada vodile na profesionalnim putanjama postale nedovoljno dobri vodiči za funkcionisanje nastavnika u novim okolnostima. Drugačije rečeno, javila se nedovoljno dobra prilagođenost između aktuelnog načina funkcionisanja nastavnika i date situacije (Zittoun, 2006). Uzimajući u obzir identifikovane diskurzivne teme, kao i rezultate sociokulturne tematske analize, možemo videti koja su sve značenja nastavnici pregovarali u kontekstu inkluzivne obrazovne politike. U pitanju su značenja kojima se osmišljavaju uloga učenika u obrazovnom procesu i njihovih sposobnosti, različitost među učenicima, ishodi obrazovanja, odgovornosti sistema obrazovanja u odnosu na odgovornosti škole i nastavnika, odgovornosti sistema obrazovanja u odnosu na druge sektore, pozicija nastavnika u sistemu obrazovanja, uloga nastavnika u obrazovnom procesu, odgovornosti, zadaci i kapaciteti nastavnika, nastavne metode itd. Dakle, rezultati pokazuju da je inkluzivno obrazovanje pozivalo na rekonstrukciju značenja sa različitih nivoa hijerarhije sistema orijentacije (Valsiner, 2005). U pitanje su dovedena ne samo uverenja i značenja koja su vodiči za konkretne nastavne prakse (nivo 2), već i ona apstraktnija kojima se osmišljava širi društveni i sistemski kontekst i ona koja čuvaju profesionalni identitet (nivoi 4 i 3). U kojim domenima profesionalnog iskustva i na kojim nivoima hijerarhije se javlja neizvesnost zavisilo je od ideologija, uloga, orijentacije ka ciljevima, autonomije i refleksivnosti koje su nastavnike vodile na profesionalnim putanjama i pre inkluzivnog obrazovanja, odnosno u kojoj meri su one korespondirale sa inkluzivnom paradigmom (Ainscow & Miles, 2008; Kozleski & Waitoller, 2010; Li & Ruppert, 2020; Meijer, 2001; Pantić & Florian, 2015).

Ideologije, uloge i ciljevi (Li & Ruppert, 2020) o kojima govore intervjuisani nastavnici se mogu podeliti u dve šire grupe – poučavanje usmereno na nastavnika (nastavnik u centru) i poučavanje usmereno na učenika (učenik u centru) (Mascolo, 2009). Grupu *nastavnik u centru* čine orijentacija ka prenošenju (osnovnih) znanja, poštovanje nastavnika kao najvećeg autoriteta u učionici (i glavnog nosioca obrazovnog procesa), orijentacija ka izvrsnosti i visokim postignućima. Ovi nastavnici govore o svojoj nefleksibilnosti u prihvatanju i prilagođavanju obrazovnim promenama („stara garda nastavnika“) ili o besmislenosti svih obrazovnih promena koje dozvoljavaju učenicima velike slobode. Grupu *učenik u centru* čine podrška procesu učenja kroz primenu raznovrsnih nastavnih metoda i podrška celovitom razvoju učenika. Nastavnici koji se vode principima *učenik u centru* češće su govorili o saradnji sa drugim nastavnicima u cilju unapređivanja ličnih i školskih praksi, o malim zajednicama u kojima uče, o važnosti kolektivne orijentacije ka unapređivanju škole, kao i o ličnim poduhvatima da unaprede svoje i školske prakse.

Od „inkluzivnog nastavnika“ se očekuje da ublaže ili eliminišu spoljašnje uzroke nejednakosti u obrazovanju, orijentišući se pri tom na različite ishode – postignuća, participaciju, osećanje

dobrobiti (npr. European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Za takav poduhvat važno je razumevanje učenja i sposobnosti kao zavisne od konteksta u kom učenik raste i razvija se, kao i razumevanje nastave i poučavanja kao kolaborativnog procesa u kojem učestvuju i nastavnik i učenik (Kozleski & Waitoller, 2010; Li & Ruppap, 2020; Woolfolk al., 1990). Zatim, uverenja da nastavnik svojim delovanjem, kroz partnerstvo i saradnju sa drugim nastavnicima i stručnjacima (Edwards, 2010), kroz toleranciju dvosmislenosti i neizvesnosti i prilagođavanje potrebama učenika, može uticati na školski kontekst i kreirati podržavajuće okruženje za učenike u kojem se neguje osećanje pripadnosti školi (Li & Ruppap, 2020).

Uzimajući ovo u obzir, inkluzivno obrazovanje je pred *nastavnike u centru* postavilo zahtev za odigravanje profesionalnih uloga koje su konfliktne sa njihovim uigranim profesionalnim ulogama – u kontekstu povećane raznovrsnosti obrazovnih potreba, u kom treba primenjivati nove alate, planirati nastavu i podršku u skladu sa učeničkim potrebama, zalagati se za demokratizaciju škole, postaje teško odigravati ulogu centralne figure u učionici koja postavlja pravila, koja uglavnom sprovodi frontalnu nastavu, zahteva strogu disciplinu od učenika i „gleda svoja posla ne mešajući se u učionicu drugog nastavnika“. U terminima teorije sistema aktivnosti (Engeström, 2001; Wei, 2017) došlo je do primarne kontradikcije. I za nastavnike koji se vode principima *učenik u centru* inkluzivno obrazovanje donosi neizvesnost za odigravanje profesionalnih uloga – bilo je potrebno ojačati razumevanje toga kako okolnosti u kojima učenik raste i razvija se utiču na učenika, kako prepoznati i prilagoditi se učeničkim potrebama, koja znanja i veštine su sada nastavnicima potrebne i sl. Međutim, principi i vrednosti koje promoviše inkluzivno obrazovanje u globalu nisu bili suprotni ideologijama i ciljevima koje ih vode na profesionalnoj putanji, što je omogućilo pregovaranje značenja (više reči o procesima tranzicije biće u narednim odeljcima).

Načini na koje inkluzivno obrazovanje donosi neizvesnost za funkcionisanje nastavnika možemo razumeti u kontekstu **autonomije i refleksivnosti nastavnika** (Li & Ruppap, 2020) **pre inkluzivnog obrazovanja**. Nekim nastavnicima je intervju bio prvi povod da reflektuju o svojoj profesionalnoj putanji ali i prvi put da to čine u terminima sopstvenih izbora, odluka, inicijativa. Takođe, posao nastavnika opisivali su kao izvršavanje zadataka koje Ministarstvo naloži, a iz opisa profesionalnih putanja ovih nastavnika u velikoj meri su izostali uspesi u prevazilaženju različitih izazova u radu sa učenicima, lični poduhvati i inicijative da se nešto u školi promeni ili unapredi. Ovako su češće govorili nastavnici iz grupe *nastavnik u centru*, koji opisuju pripadnost „staroj gardi“ nastavnika. Dakle, za ove nastavnike zahtev za kontinuiranim preispitivanjem i praćenjem sopstvenih i praksi u (školskom) okruženju, individualnom i kolektivnom efikasnošću nastavnika i učešćem u donošenju odluka (Li & Ruppap, 2020), predstavlja još jedno opterećenje i prepreku za odigravanje ustaljene profesionalne uloge. Tako, kod ovih nastavnika inkluzivno obrazovanje zahteva veći kvalitativni i razvojni skok kako bi se neizvesnost razrešila u pravcu „inkluzivnog nastavnika“.

Da ne vide svi nastavnici sebe kao **agense obrazovnih i društvenih promena** sugerišu i rezultati drugih istraživanja sprovedenih u Srbiji (Jošić et al., 2014; Jovanović, 2018; Pantić et al., 2011; Pantić i Čekić Marković, 2012; Simić, 2014). Ovo jeste otežavajuća okolnost za psihološku tranziciju u pravcu „inkluzivnog nastavnika“, s obzirom da inkluzivno obrazovanje nastavnika vidi kao refleksivnog praktičara (npr. Vieluf et al., 2012), koji poseduje kritičko razumevanje sebe i šireg konteksta (npr. Collins, 2012; Meijer, 2001), relacionu agensnost (Edwards, 2010), kao i kapacitet da bude nosilac obrazovne i socijalne promene (npr. Pantić & Florian, 2015). Dodatno, ovo je i otežavajuća okolnost za snalaženje u socijalnom i institucionalnom kontekstu koji nastavnici opisuju kao kontinuirano promenljiv (brze i krupne obrazovne promene na koje ne stižu ni da se osvrnu), jer je agensnost nastavnika prepoznata kao jedan od ključnih mehanizama za

uspostavljanje ravnoteže između različitih aspekata identiteta i između raznorodnih praksi i načina na koje nastavnici funkcionišu u stalno promenljivim kontekstima (Beauchamp & Thomas, 2009).

Kada se neizvesnost javlja u pogledu primene apstraktnijih značenja (nivo 3 ili 4), nužno se javljala i na nivou konkretnih praksi (nivo 2). U kontekstu inkluzivnog obrazovanja bilo je otežano voditi se principima „svaki nastavnik gleda svoja posla“, „nastavnik je glavni nosilac obrazovnog procesa“ ili „nastavnik je tu da prenese osnovna znanja“. Tako, nastavnici koji se orijentišu principom *nastavnik u centru* ili koji sebe nazivaju „starom gardom“ opisuju da je postalo otežano primenjivati prakse poput frontalne nastave, da su „bili primorani“ da intenzivno saraduju sa kolegama i stručnom službom i da u nekom trenutku nisu više imali izbora da li predaju odeljenjima u kojima se školuju učenici kojima je potrebna dodatna podrška. Međutim, **nedostatak fleksibilnih metodičkih, pedagoških i psiholoških veština** postaje vidljiv i kod drugih nastavnika, onih koji svoj pristup opisuju principom *učenik u centru*. Tako pojedini nastavnici govore o tome kako je planiranje diferencirane nastave bila velika novina, kako su morali da uče nove metode kako bi sve učenike smisleno angažovali, kako nisu imali dovoljno ideja za prilagođavanje ili kreiranje raznovrsnih nastavnih materijala itd. Ovi nastavnici još govore i o tome da je bilo teško odigravati i ulogu umreženog nastavnika koji se oseća delom sistema s obzirom na nedovoljnu i/ili neadekvatnu podršku koju su nastavnici imali pre i uoči uvođenja inkluzivnog obrazovanja, kako iz sistema, tako i unutar škole. I druga istraživanja sprovedena u Srbiji tokom decenije implementacije inkluzivnog obrazovanja ukazuju na nedovoljno razvijene metodičke, pedagoške i psihološke veštine predmetnih nastavnika – na početku reforme nastavnicima nije bilo potpuno jasno koje kompetencije su važne za pravedno i kvalitetno obrazovanje (Pantić et al., 2011), zatim nastavnici navode da se ne osećaju spremnim za prepoznavanje obrazovnih potreba učenika (Simić, 2014), izveštavaju o doživljaju niske kompetentnosti za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju (Jovanović et al., 2014) i smatraju da im nedostaju veštine poučavanja i podrške razvoju ličnosti učenika (Jovanović i sar., 2017).

Zittoun (2006) napominje da prekidi mogu biti različitog trajanja, da mogu biti iznenadni i nagli, a i da mogu nastati iz situacije koja traje ili se ponavlja duže vreme. Rezultati kvalitativne analize pokazuju da je **prekid koji se dovodi u vezu sa inkluzivnim obrazovanjem kod nekih nastavnika nastao naglo, a kod nekih kao posledica produženog perioda nelagodnosti.** Nastavnice 2 i 5 se po povratku sa porodijskog bolovanja odjednom suočavaju sa velikim promenama u školskom kontekstu ili nastavnik 12 (iz klastera 1) prekid doživljava usled naglog povećanja broja učenika sa smetnjama u razvoju koji u kratkom vremenskom periodu upisuju školu u kojoj je on zaposlen. S druge strane, kod nastavnice 1 uzrok je niz razočaranja u sistem i školu (od kojih je jedno inkluzivno obrazovanje), što invalidira njenu pripadnost sistemu, a kod nastavnice 023 prekid je posledica dugog niza obrazovnih promena (npr. Korak po korak na koji se nadovezuje Kvalitetno obrazovanja za sve) koje nisu usklađene sa ciljevima ka kojima je ona orijentisana u svom radu sa učenicima. Kroz ilustrativne slučajeve pokazano je da **period neizvesnosti koji počinje u susretu sa inkluzivnim obrazovanjem različito traje kod različitih nastavnika** (Zittoun, 2006). Kod nekih je trajao kraće i razrešen je promenama na nivou praksi i/ili uverenja ili promenama sfera profesionalnih iskustava, dok pojedini nastavnici i danas izveštavaju o neizvesnosti koja je slična onoj s početka implementacije inkluzivnog obrazovanja. Na primer nastavnica 4 i u trenutku istraživanja opisuje inkluzivno obrazovanje kao nešto što nije moguće integrisati u ulogu nastavnika i što je čini da se oseća „zarobljeno“ u poziciji bespomoćnog, umornog i neuspešnog nastavnika.

Veoma je važno pomenuti kako pojedini nastavnici ističu da je **neizvesnost integralni deo inkluzivnog pristupa obrazovanju** sa kojom se stalno bore (najčešće nastavnici koji se vode principima *učenik u centru*). Neizvesnost dovode u vezu sa raznovrsnošću obrazovnih potreba, sa uvek otvorenim pitanjem da li će biti ostvareni ishodi podrške, ograničenim resursima škole i kapacitetima nastavnika. Nastavnici opisuju kako su često zabrinuti da li su uradili sve što su mogli da podrže nekog učenika, da li će učenik kome je potrebna dodatna podrška imati dovoljno podrške kada završi osnovnu školu itd. Dakle, inkluzivno obrazovanje je kod intervjuisanih nastavnika dovelo i kontinuirano dovodi u pitanje i doživljaj samoeфикаsnosti i lokusa kontrole (Avramidis & Norwich, 2002; Macura Milovanović, Gera & Kovačević, 2010; Savolainen et al., 2012; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

6.1.2 Širi socio-kulturni kontekst tokom decenije sprovođenja inkluzivnog obrazovanja je nekoherentno semiotičko polje za procese stvaranja značenja

Obrazovni sistem i obrazovna politika kao makro-kulturni faktori organizuju psihološke procese aktera sistema (Ratner, 2006) i u skladu sa tim o obrazovnoj politici bi trebalo razmišljati kao o „strukturišućoj sili“ (npr. Levisnon et al., 2009). Organizacija psiholoških procesa se dešava kroz institucije, prakse, artefakte i koncepte koje politike propisuju. Uzimajući u obzir opis konteksta u kom je usvojena i u kom se sprovodi inkluzivna obrazovna politika u Srbiji (kvartarne kontradikcije – Wei, 2017), kao i rezultate kvalitativne analize o neizvesnostima (Zittoun, 2006), može se reći da **makrokulturni faktori nisu u potpunosti koherentni u pogledu praksi, znanja, ponašanja, značenja i pozicija koje su propisivali, proizvodili i legitimisali tokom protekle decenije.**

Nekoherentnost „strukturišućih sila“ vidljiva je u opisima **neizvesnosti na profesionalnim putanjama nastavnika koji prethode inkluzivnom obrazovanju i u nedostatku podrške o kojima govore nastavnici.** Za nastavnike sa 20 i više godina radnog staža, inkluzivno obrazovanje se nadovezuje na buran period na profesionalnoj putanji koji počinje nakon 2000. godine. Ovaj period opisuju kao turbulentan, pun velikih obrazovnih promena, zahtevan, veoma različit od perioda pre 2000.-ih i navode da podrška za snalaženje u tako neizvesnom periodu nije uvek bila dostupna niti adekvatna. Za nastavnike čiji je radni staž kraći od 20 godina, inkluzivno obrazovanje se nadovezuje na period neizvesnosti koji je počeo prvim zaposlenjem u školi – u školi je trebalo sprovesti vaspitno-obrazovni proces za kakav se nisu spremali tokom studija. I nastavnici sa dužim i oni sa kraćim radnim stažom su saglasni kako ih je inicijalno obrazovanje pre svega pripremalo da budu predmetni stručnjaci i da naglasak nije bio na razvijanju metodičkih, pedagoških i psiholoških kompetencija, već na predmetnoj oblasti.

Ukoliko obratimo pažnju na dinamiku kojom se, nakon 2000.-ih godina, razvijaju politike koje targetiraju nastavnike, možemo turbulentnost i neizvesnost koju nastavnici opisuju dovesti u vezu sa smenama perioda brzih promena i perioda stagnacija (npr. Kovacs-Cerović, 2006), sa zaključcima evaluacionih izveštaja koji sugerišu da je inkluzivna obrazovna reforma započeta na nedovoljno razrađenim politikama, procedurama i praksama vezanim za obrazovnu praksu usmerenu na dete (npr. Stanković, 2011) i sa političkim i ekonomskim promenama u državi koje dovode do udaljavanja od ideja postavljenih Strategijom (Sl. glasnik, 107/2012) i odustajanja od vrednosti na kojima se Strategija zasniva (Pešikan & Ivić, 2021). O tome da predmetnim nastavnicima inicijalno obrazovanje nije dovoljno da bi se osećali spremnim za rad u inkluzivnom okruženju ne govore samo rezultati ovog istraživanja, već i drugih koja su realizovana tokom decenije sprovođenja inkluzivnog obrazovanja (npr. Macura Milovanović et al., 2010; Knežević Florić i sar., 2018). Druga istraživanja govore i o nedostatku adekvatne podrške nastavnicima za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja (Jovanović et al., 2010; Pešikan et al. 2010; Rajović &

Jovanović 2010; Stanković et al., 2012; Vujačić et al., 2011). Iako je adekvatno inicijalno obrazovanje jedan od nužnih preduslova za uspešno sprovođenje inkluzivnog obrazovanja (Boylan & Woolsey, 2015), planirane reforme sistema inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika nisu sprovedene u skladu sa postavkama Strategije razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (Sl. glasnik, 107/2012). Dakle, možemo razumeti kako su kroz inicijalno obrazovanje identiteti intervjuisanih nastavnika pre svega posredovani u pravcu predmetnih stručnjaka, da je za nastavnike sa dvadesetogodišnjim radnim stažom takav identitet bio podržavan na velikom delu profesionalne putanje, a da je zatim inkluzivnom obrazovnom reformom od svih nastavnika očekivan zaokret ka drugačijoj profesionalnoj ulozi i to u kontekstu nedovoljno razrađenih politika, procedura i praksi usmerenih na učenika i, nakon 2012. godine, u kontekstu brzo promenljivih politika koje se u velikoj meri udaljavaju od vrednosti i ciljeva Strategije.

Nastavnici govoreći o svojoj profesionalnoj putanji, opisuju i kako **širi društveni kontekst otežava prihvatanje i primenu inkluzivnog obrazovanja**. Nastavnici opisuju kako obrazovne promene idu „ruku pod ruku“ sa pogoršavanjem društvene klime i opadanjem statusa nastavnika u društvu, što neizvesnost s kojom se nastavnici suočavaju u sferi profesionalnog iskustva samo pojačava. O ovome nastavnici govore kroz opise pritisaka koji roditelji i učenici vrše na njih, naročito u pogledu popravljivanja ocena, kroz to kako je sve manje dece podržano za obrazovanje u svojim porodicama, kako su sve veće razlike između učenika i nastavnika u pogledima na svet, kako nastavnici moraju sami da se izbore za svoj status jer se obrazovanje generalno ne vrednuje u društvu, kako često roditelji smatraju da njihova deca ne bi trebalo da idu u isto odeljenje sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška i sl. Dakle, nastavnici sprovode inkluzivno obrazovanje u kontekstu sve manje demokratske društvene klime (Miškeljin, 2014; Pešikan & Ivić, 2021).

Nekoherentnost „strukturišućih sila“ vidljiva je i u **diskursu nastavnika o inkluzivnom obrazovanju** – diskurzivne teme beleže se na raskrsnici između inkluzivne paradigme i tradicionalnog poimanja obrazovanja. Posledično diskurse predmetnih nastavnika o inkluzivnom obrazovanju odlikuju sledeće kontradikcije: uključivanje učenika kojima je potrebna dodatna podrška u tipičnu školu ili nov pristup svim učenicima; socijalizacija ili akademski napredak; nastavnik u centru ili učenik u centru; dodatna podrška ili dodatni posao; sistemsko opredeljenje ili stihija. Tako se na ovim raskrscopicama formiraju tri diskursa o inkluzivnom obrazovanju – inkluzivno obrazovanje kao uključivanje učenika sa smetnjama u razvoju u tipične škole, inkluzivno obrazovanje kao promena uloge škole i nastavnika i inkluzivno obrazovanje kao nesistemska opredeljenje.

Slične rezultate dobile su i dve studije od kojih je jedna sprovedena u Srbiji, a druga u regionu. Regionalna studija koja ukazuje na diskrepancu između diskursa prisutnih u obrazovno-političkim dokumentima i diskursa koji se beleže u obrazovnim praksama istočnoevropskih zemalja, a tiču se obrazovne inkluzije učenika romske nacionalnosti (Mišković & Ćurčić, 2016) beleži slične tenzije. Tenzije su: etički ili tehnički pristup; planiranje zasnovano na podacima ili praksa zasnovana na aktivnostima; prilagođavanje škola ili prilagođavanje učenika. Druga studija se odnosi na predškolsko vaspitanje i obrazovanje i sprovedena je u Srbiji. Lidija Miškeljin (2014) kao dominantan diskurs u politikama predškolskog vaspitanja, koji konstruiše koncept diverzifikacije i njegovu primenu na ovom nivou obrazovanja, identifikuje diskurs deficita. Slično kao što predmetni nastavnici u ovom istraživanju mobilizuju diskurs o inkluzivnom obrazovanju kao uključivanju učenika sa smetnjama u razvoju u tipične škole, tako i diskurs deficita decu kojima je potrebna dodatna podrška konstruiše kao inferiorne i promovise kompenzatornu funkciju predškolskog vaspitanja.

Ovakve **ideološke raskrsnice (re)produkuju nekoherentne systemske i institucionalne prakse** koje takođe počivaju na nekompatibilnim paradigmama. Sa jedne strane tu su na primer višedecenijska tradicija obrazovanja na „dva koloseka“, odložena transformacije škola za učenike sa smetnjama u razvoju u resursne centre, nereformisano inicijalno obrazovanje nastavnika i sistem stručnog usavršavanja, itd. Sa druge strane, tu je povećanje raznovrsnosti obrazovnih potreba učenika u školama, novi alati (IOP), nova tela (interresorne komisije, školski timovi za inkluzivno obrazovanje), kao i druge prakse zasnovane na inkluzivnoj paradigmi, ali koje su slabog dometa – nedovoljan obuhvat škola projektima, mali broj obuka i projekata usmerenih na organizaciono učenje škole, ograničeni institucionalni kapaciteti na lokalnu, itd. Dodatno, različiti autori govore o zaokretu od holističkih ka parcijalizovanim politikama nakon 2012. godine i marginalizaciji demokratskih institucija (Pešikan & Ivić, 2021; Rado et al., 2016), što dodatno govori o nekoherentnosti „strukтуриšućih sila“.

Različite međunarodne studije na sličan način ukazuju na dispartne pristupe pitanjima inkluzivnosti u obrazovno-političkom, institucionalnom i pedagoškom kontekstu i na implikacije ove nekoherentnosti za osmišljavanje inkluzivnog obrazovanja. Na primer, studija sprovedena u Sjedinjenim Američkim Državama, Kanadi, Velikoj Britaniji i Australiji (Hardy & Woodcock, 2014), pokazuje kako obrazovne politike sa različitih nivoa upravljanja obrazovnim sistemom konstruišu inkluzivnost kroz diskurse različitosti, raznovrsnosti, deficita i neoliberalni diskurs i tako onemogućavaju uspešno sprovođenje inkluzivnog obrazovanja. Istraživanje sprovedeno na Islandu (Gunnþórsdóttir & Jóhannesson, 2014), pokazuje kako diskurs nastavnika počiva na sukobima inkluzivne paradigme sa ideologijama na kojima su nastavnici ranije zasnivali svoju praksu, a na kojima se i dalje insistira u obrazovnoj politici Islanda (standardizacija obrazovanja, integracija, visoka postignuća itd.). Metastudija sprovedena u zemljama Skandinavije (Tetler, 2005) ukazuje na tenzije u diskursu kao na neizbežno „takmičenje“ inkluzivne paradigme sa višedecenijskim praksama (škola i šireg socio-kulturnog konteksta) zasnovanim na diskursima deficita i normalnosti. Studija slučaja sprovedena u Brazilu (Mieto, Barbato, & Rosa, 2017) pokazuje kako se uloga inkluzivne prakse osmišljavaju kroz „višeglasje“ različitih pristupa obrazovanju učenika kojima je potrebna dodatna podrška – inkluzivno i specijalno obrazovanje.

Uzimajući navedeno u obzir, možemo zaključiti da se pregovaranje značenja kojima se osmišljava inkluzivno obrazovanje odvijalo u kontekstu u kom institucije, artefakti i koncepti (gore opisani makrokulturni faktori) proizvode i legitimišu različite i često konfliktne prakse, znanja i ponašanja, značenja i pozicije nastavnika. Tako su nekoherentne „strukтуриšuće sile“ posredovale psihološke procese organizujući više različitih i/ili nekompatibilnih poimanja inkluzivnog obrazovanja – i kao uključivanje učenika sa smetnjama u razvoju u tipične škole i kao promenu uloge nastavnika i škola i kao nesistemska ili stihijsko opredeljenje.

6.1.3 Različite škole posreduju iskustvo inkluzivnog obrazovanja na različite načine

Obrazovna politika i sistem promovišu ili osporavaju određena značenja, ponašanja i pozicije i kroz elemente školskog sistema (podelu posla, pravila, alate) (Canary & McPhee, 2009), koji kao kulturni artefakti oblikuju procese stvaranja značenja kako nastavnici obrazovnu politiku „prevode“ u praksu (Roth et al., 2004). Dakle, škola kao sistem aktivnosti, koji je u interakciji sa drugim sistemima, čini kontekst u kom nastavnici sprovode inkluzivnu obrazovnu politiku, u kom se odvijaju socijalne interakcije sa drugim nastavnicima i učenicima, u kom se primenjuju određena pravila, poštuju procedure, primenjuju određeni alati, dele i izvršavaju radni zadaci.

Kako bi psihološka tranzicija nastavnika (Zittoun, 2006) išla u pravcu produktivne i smislene participacije u inkluzivnom obrazovanju, elementi sistema bi trebalo da budu usklađeni sa

inkluzivnom obrazovnom politikom i da budu međusobno komplementarni – trebalo bi da budu adekvatni i koherentni (Arcidiacono & Baucal, 2020). Ukoliko su elementi sistema adekvatni i koherentni oni će nuditi odgovarajuće kulturno iskustvo inkluzivnog obrazovanja, odnosno predstavljajući resurse koji podržavaju procese psihološke tranzicije u pravcu „inkluzivnog nastavnika“. U tom slučaju, internalizuje se adekvatno iskustvo i tako ono postaje deo lične orijentacije nastavnika (Zittoun, 2006). Međutim, **nisu sve škole u kojima su zaposleni intervjuisani nastavnici nudili adekvatne i koherentne resurse** za psihološku tranziciju u pravcu „inkluzivnog nastavnika“.

Videli smo da **elementi sistema u različitim školama nude različita iskustva inkluzivnog obrazovanja**. U cilju ilustracije ovih razlika opisaću ukratko kakvo iskustvo inkluzivnog obrazovanja posreduju elementi sistema u školi 1 i školi 3 za nastavnice koje svoju vrednosnu orijentaciju u radu sa učenicima i pre inkluzivnog obrazovanja opisuju principom „učenik u centru“.

Misija škole 1 se može opisati kao kvalitetno obrazovanje za sve učenike u lokalnoj zajednici i ona je podržana horizontalnom raspodelom odgovornosti („direktor se razvlastio“), zajedničkim vlasništvom kolektiva nad ovom misijom, kapilarnom podelom posla i zadataka i retkim razmimoilaženjem sa drugim sistemima aktivnosti (npr. škola dobro saraduje sa Centrom za socijalni rad), pravilima koja se tiču saradnje među nastavnicima, stručnog usavršavanja u školi i izvan nje. U ovakvom kontekstu IOP češće posreduje spremnost za planiranje i pružanje podrške, a nastavnici češće govore o podršci koju imaju od strane stručne službe i drugih kolega.

U školi 3, koju karakteriše visok udeo učenika iz socijalno depriviranih sredina, misija se može opisati kao socijalno odgovorna ustanova sa nultom tolerancijom na nasilje i diskriminaciju. Međutim, u ovoj školi horizontalna podela odgovornosti i kapilarna podela posla nisu prisutne kao u školi 1, već stručnoj službi (koja je motor pokretač obrazovne promene u školi tek od pre nekoliko godina) pripada najveći deo odgovornosti, pa i zadataka, kada je reč o planiranju i pružanju podrške učenicima. Takođe, nastavnici iz škole 3 saopštavaju da najčešće sami plaćaju za stručno usavršavanje (akreditovane obuke) i da samim tim cena seminara postaje jedan od presudnih faktora kada ih biraju. Ova škola izveštava o nedostatku saradnje sa defektolozima (kvartarna kontradikcija prisutna u većoj meri), ali i o intenzivnoj saradnji sa policijom. U ovoj školi, IOP za nastavnika češće predstavlja administrativno opterećenje i nastavnici češće govore o tome da se sa kolegama slažu oko brojnih prepreka za pružanje obrazovne i dodatne podrške učenicima nego u školi 1.

Uzimajući ovo u obzir, nastavnice iz klastera 5, zaposlene u školi 1, koje se vode principima „učenik u centru“ i nastavnica iz klastera 5, koja se vodi istim ovim principima, a zaposlena je u školi 3, imaju veoma različita iskustva inkluzivnog obrazovanja i samim tim procesi pregovaranja značenja kod ovih nastavnica su izgledali različito i one na različite načine osmišljavaju inkluzivno obrazovanje. Nastavnice iz škole 1 izveštavaju o nezamenljivoj podršci stručne službe i direktora tokom dugog niza godina, o podršci kolega, o značajnom unapređenju metodičkih veština, o promeni u pristupu planiranja nastave i razumevanju svih učenika (a ne samo onih kojima je potrebna podrška), o značajnoj saradnji sa roditeljima. Za razliku od njih, nastavnica iz škole 3 saopštava o nezamenljivoj podršci pedagoškinje tek poslednjih nekoliko godina (od kada je nova pedagoškinja došla u školu) i nedostatku sredstava za stručno usavršavanje, o korisnosti razmene samo sa pojedinim kolegama, o nedovoljnom uspehu da unapredi metodičke veštine, o velikim preprekama da pruži obrazovnu podršku učenicima sa smetnjama u razvoju, o nedostatku saradnje sa defektolozima, o pojedinim roditeljima kao glavnim „kočničarima“ da deca dobiju podršku. Tako je inkluzivno obrazovanje za nastavnice iz škole 1 zajedničko opredeljenje škole

prema čemu se škola godinama prilagođavala i učila, dok nastavnica iz škole 3 istovremeno naglašava neophodnost inkluzivnog obrazovanja za socijalno uključivanje učenika iz osetljivih grupa u tipične škole, zatim važnost promene školskih praksi i praksi drugih institucija na lokalnu, ali i postavlja pitanje da li je inkluzivno obrazovanje sistemsko opredeljenje s obzirom da ima doživljaj da je inkluzivno obrazovanje prepušteno entuzijastičnim pojedincima? Dakle, vidimo da je kod nastavnica iz škole 1 mobilizacija prvog diskursa najčešća, dok nastavnica iz škole 3 mobilizuje sve identifikovane diskurse u razgovoru o inkluzivnom obrazovanju zajedno sa tenzijama koje su inherentne datim diskursima.

Rezultati kvalitativne analize pokazuju da su **u školi 1 elementi sistema adekvatniji i koherentniji u pogledu koncepata, normi i pozicija koje promovišu i legitimišu u kontekstu inkluzivnog obrazovanja**. U intervjuima sa nastavnicima iz škole 1 u poređenju sa intervjuima sa nastavnicima iz drugih škola ređe se beleže teme koje ukazuju na sekundarne (između elemenata sistema aktivnosti) i tercijarne (između sistema kako je do sada funkcionisao i sistema kakvim tek treba da postane) kontradikcije (Wei, 2017) u trenutku istraživanja. Naime, intervjuisani nastavnici iz škole 1 ređe izveštavaju o tenzijama između svojih procesa pregovaranja značenja i drugih elemenata sistema (na primer podele posla, pravila, zajednice, itd.) i najveći broj nastavnika izveštava o organizacionoj transformaciji koju je škola uspešno prošla uz pomoć različitih pilot i nacionalnih projekata, počev od pre 2009. godine (pa je podrška za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja koju imaju u školi kontinuirana i stabilna). Za razliku od škole 1, nastavnici iz ostalih škola češće govore o kontradikcijama u vreme kada je sprovedeno istraživanje – nastavnici iz škole 2 govore o podelama u kolektivu (primarna kontradikcija) i postojanju tenzija između nastavnika i stručne službe u pogledu poimanja i sprovođenja inkluzivnog obrazovanja (sekundarna kontradikcija) ili nastavnici iz škole 3 o procesu transformacije koji je škola započela tek dolaskom nove pedagoškinje pre nekoliko godina i koji i dalje traje (tercijarna kontradikcija). U prilog koherentnosti resursa u školi 1 idu i rezultati kvantitativne analize koji pokazuju da nemaju nastavnici iz svih škola jednaku šansu da pripadnu klasteru 5 – pozitivno orijentisani ka inkluzivnom obrazovanju, motivisani, sa visoko izraženim osećajem samoefikasnosti i podržani nastavnici. Udeo nastavnika iz klastera 5 najveći je upravo u poduzorku nastavnika iz škole 1.

Na upravo opisanom primeru smo videli razliku između škole u kojoj elementi sistema predstavljaju adekvatne i koherentne resurse i škole koja je trenutno u fazi transformacije u tom pravcu. Međutim, **škola 2 predstavlja primer sistema aktivnosti čiji su elementi kontradiktorni ili konfliktni** (brojne sekundarne kontradikcije). Dva podsistema u školi imaju suprotstavljene misije – direktor i jedan deo kolektiva su protiv inkluzivnog obrazovanja, dok stručna služba i drugi deo kolektiva zagovaraju sprovođenje inkluzivnog obrazovanja. U jednom delu kolektiva postoji horizontalna raspodela odgovornosti i zadataka (npr. saradnja među nastavnicima i saradnja nastavnika i stručne službe u planiranju i sprovođenju podrške), dok se u drugom sve odgovornosti i zadaci planiranja podrške prepuštaju stručnoj službi, a pružanje podrške se svodi na snižavanje zahteva od učenika sa IOP-om. Važe i različita pravila – u jednom delu kolektiva učenici sa IOP-om dobijaju isključivo visoke ocene, dok se u drugom formativno prati njihov napredak. Dakle, škola 2 kroz svoje elemente nudi suprotstavljena značenja inkluzivnog obrazovanja, nagrađuje suprotstavljena ponašanja i legitimiše suprotstavljene pozicije. U skladu sa tim su i kvantitativni rezultati koji ukazuju da najveći udeo nastavnika u školi 2 čine nastavnici iz klastera 1 (negativno orijentisani, sa niskom samoefikasnošću, nemotivisani i nepodržani) i 2 (pozitivno orijentisani ka inkluzivnom obrazovanju, sa nadprosečnom samoefikasnošću, prosečno intrinzički motivisani i nedovoljno podržani). Dakle nastavnici sa različitim orijentacijama prema inkluzivnom obrazovanju i različitim samoprocenom veština za

rad u inkluzivnom okruženju saglasni su u tome da ih škola ne podržava u dovoljnoj meri za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja (iako se kvalitativni opisi očekivane i dobijene podrške značajno razlikuju).

Za razliku od škola 1, 2 i 3 koje nastavnicima nude manje ili više adekvatnih resursa koji mogu podržati procese pregovaranja značenja, učenja i identiteta u pravcu „inkluzivnog nastavnika“, čini se da **škola 4 ne nudi skoro nikakve resurse**. Kvalitativni nalazi ukazuju na to da se inkluzivno obrazovanje sprovodi samo formalno i da je ono sporedno u odnosu na dominantnu školsku misiju, što je podržano podelom posla i odgovornosti, gde najviše odgovornosti za inkluzivnost pripada roditeljima i vanškolskim saradnicima, a zatim i stručnim saradnicima. Tako ne čude ni rezultati kvantitativne analize koji pokazuju da su u školi 4 najbrojniji nastavnici iz klastera 1 (negativno orijentisani, sa niskom samoefikasnošću, nemotivisani i nepodržani) i 3 (negativno orijentisani ka inkluzivnom obrazovanju, sa veoma niskim doživljajem samoefikasnosti i odsustvom manje autonomnih oblika motivacije, slabo podržani).

Rezultati kvalitativne i kvantitativne analize sugerišu da **škola 5 ipak nudi neke resurse** (u vidu akreditovanih seminara stručnog usavršavanja i saradnju sa pedagoškim asistentom), **ali da su oni daleko od dovoljnih, naročito kada su u konfliktu sa ostalim elementima sistema koji podržavaju tradicionalni ili pristup „nastavnik u centru“** (npr. pravilo svaki nastavnik „gleda svoja posla“). Tako su u ovoj školi najbrojniji nastavnici iz klastera 4 (motivisani i podržani nastavnici sa negativnom orijentacijom ka inkluzivnom obrazovanju i prosečnom samoefikasnošću) i 6 (negativno orijentisani i ekstremno nemotivisani za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja, ali ipak donekle podržani). Dakle, i škola 4 nudi nekoherentne resurse od kojih je vrlo mali broj adekvatan.

Važno je osvrnuti se i na **raznolikost iskustava inkluzivnog obrazovanja koja jedan isti medijator posreduje kod različitih nastavnika**. Najočigledniji primer za to je individualni obrazovni plan kao alat čije poreklo leži u inkluzivnoj paradigmi i koji reflektuje inkluzivne principe i vrednosti. Ova raznolikost iskustava posledica je (ne)usklađenosti vrednosne orijentacije nastavnika i vrednosti, principa i značenja koja medijatori reflektuju (Engeström, 2016), kao i susretanja „Drugog“ odnosno „Zajednice“ u ovom alatu (vektor Osoba-Drugi u semiotičkoj prizmi, vektor identiteta) (Bertau, 2007). U susretu sa IOP-om se nastavnici suočavaju ne samo sa zahtevom za učenje jednostavnih veština (npr. kako se popunjavaju rubrike u obrascu), već i sa zahtevom za prihvatanje novih vrednosti (npr. kako snage učenika iskoristiti za jačanje slabih strana) i za odigravanje određenog profesionalnog identiteta (npr. nastavnika koji se oslanja na učeničke potrebe, snage i slabosti, pri planiranju nastave, nastavnika koji podržava celovit razvoj učenika). Dakle, u pitanju su vrednosti i identiteti koje legitimise zajednica podržavalaca inkluzivnog obrazovanja. Kod nastavnika čija se vrednosna orijentacija može opisati principom *učenik u centru*, IOP je posredovao spremnost na saradnju sa kolegama, razumevanje učenika i spremnost za planiranje i pružanje podrške, dakle predstavljao je resurs za procese psihološke tranzicije. Međutim, za neke nastavnike on predstavlja administrativno opterećenje i to je slučaj kod nastavnika koji sebe opisuju kao tradicionalne, nespremljene na promenu, koji smatraju da je uloga nastavnika da prenese osnovna znanja itd.

6.1.4 Razrešavanje neizvesnosti nije išlo isključivo u pravcu „inkluzivnog nastavnika“

Videli smo u prethodnim odeljcima da se neizvesnost za funkcionisanje u sferi profesionalnog iskustva javila na različitim nivoima hijerarhije i u različitim aspektima sistema orijentacije kod različitih nastavnika. Javila se u pogledu ideologija, uloga, ciljeva, autonomije, reflektivnosti, kompetencija i praksi. Kako bi ova neizvesnost bila razrešena u pravcu smislene participacije u

inkluzivnom obrazovanju, bilo je potrebno da resursi na nivou škole budu adekvatni i koherentni, kako bi nastavnici kroz praksu i kroz pregovaranje značenja u adekvatnom školskom kontekstu internalizovali odgovarajuće iskustvo inkluzivnog obrazovanja (kulturno iskustvo sa elementima sistema kao adekvatnim i koherentnim artefaktima). Što su artefakti brojniji, adekvatniji, koherentniji i dostupniji nastavnicima u školskom kontekstu (Arcidiacono & Baucal, 2020), veće su šanse da će rekonfiguracija semiotičke prizme (proces psihološke tranzicije: stvaranja značenja, identiteta i učenja; Zittoun, 2006) ići u pravcu „inkluzivnog nastavnika“ (Li & Ruppard, 2020). Međutim, videli smo da su različite škole nudile manje ili više (ne)adekvatnih i (ne)koherentnih resursa, kao i da razrešavanje neizvesnosti nije išlo isključivo u pravcu razvoja praksi i identiteta „inkluzivnog nastavnika“.

Neizvesnost je razrešena na različitim nivoima medijacije, kroz horizontalno i vertikalno povezivanje (Valsiner, 2005). Kod nastavnika kod kojih se neizvesnost u kontekstu inkluzivnog obrazovanja javila pre svega u pogledu profesionalnog identiteta (nivo 3; nastavnici koji svoju orijentaciju pre inkluzivnog obrazovanja opisuju principima „nastavnik u centru“), neizvesnost je razrešena uz vertikalno povezivanje odnosno **medijaciju na nivou konkretnih akcija i asimilacijom novih iskustava u postojeći sistem orijentacije** (nivo 2). Na primer, za nastavnicu 6 inkluzivno obrazovanje i dalje predstavlja uključivanje učenika sa smetnjama u razvoju u tipičnu školu i samim tim nešto što nije posao nastavnika. Međutim, sada ona ipak može da radi sa nekim učenicima kojima je potrebna dodatna podrška, pod uslovom da su ti učenici motivisani i podržani od strane porodice i da nastavnica sa njima ostvaruje nekakav napredak kroz vreme (profesionalni identitet je ostao nepromenjen, a smisao učenika za nastavnicu obuhvata i pojedine učenike sa IOP-om). Ova nastavnica u svom radnom okruženju (škola 3) do pre nekoliko godina nije imala podršku za sprovođenje inkluzivnih praksi, pa su samim tim promene počele tek dolaskom nove pedagoškinje u školu i sporadičnom saradnjom sa defektolozima. Saradnja sa pedagoškinjom omogućila je nastavnicu da podršku učenicima u nastavi počne da planira na osnovu poznavanja učenika, umesto na osnovu onoga što smatra da je neophodno za prelaznu ocenu. Individualni rad defektologa sa učenicima joj je omogućio da se uveri da učenici sa smetnjama u razvoju ipak mogu da ostvare određeni napredak. Nastavnici, kod kojih je na sličan način razrešena neizvesnost – isključivo medijacijom na nivou konkretnih akcija – najčešće u trenutku istraživanja pripadaju klasterima 1 i 6. I dalje inkluzivno obrazovanje nije sastavni deo njihovih profesionalnih identiteta, već su se samo određene prakse promenile. Iako je za ove nastavnike neizvesnost za funkcionisanje u sferi profesionalnog iskustva razrešena, ova promena se ne može opisati kao razvojna – nastavnici nisu uspostavili novu vrstu stabilnosti u funkcionisanju, nisu promenili pristup obrazovnom procesu, nisu usvojili nove veštine, nisu promenili uverenja, a njihove prakse se ne mogu opisati kao inkluzivne.

Sa druge strane, kod nastavnice 5 neizvesnost je razrešena **rekonstrukcijom značenja na različitim nivoima hijerarhije sistema orijentacije** – medijacija na nivou na kom se neizvesnost javlja (konkretne prakse; nivo 2) i na višem nivou (značenja koja čuvaju profesionalni identitet; nivo 3), iako je neizvesnost pre svega nastupila u pogledu znanja i veština. Tranzicija ove nastavnice se može opisati kao „pomeranje“ od pozicije nastavnice matematike (profesionalni identitet s početka karijere vođen vrednostima: ljubav prema deci i nastavi, refleksivna praksa i spremnost za kontinuirano učenje i usavršavanje) ka poziciji umrežene nastavnice i promotera kvalitetnog obrazovanja (profesionalni identitet vođen i starim i novim vrednostima kao što su pripadnost zajednici i umreženost sa drugim nastavnicima). Ova nastavnica je imala na raspolaganju brojne adekvatne i koherentne resurse u školi, koji su podržali njenu razvojnu promenu – svi elementi sistema su usklađeni sa misijom škole da pruži kvalitetno obrazovanje za

sve učenike u lokalnoj zajednici, a čini se i da je saradnja sa institucijama na lokalnu takva da podržava ovakvu školsku misiju (nema kvartarnih kontradikcija).

Pored nastavnice 5 i drugih nastavnica iz istog klastera koje su zaposlene u školi 1, do tranzicije (razvojne promene) je došlo i kod nastavnika iz klastera 2 koji su zaposleni u školama 1 i 2. Naime, **svi nastavnici kod kojih se tranzicija u pravcu „inkluzivnog nastavnika“ odigrala, govore o vrednosnoj orijentaciji bliskoj principu „učenik u centru“ i pre inkluzivnog obrazovanja**, ali se razlikuju opisi promene kroz koju su prošli nastavnici iz ove dve škole i opisi profesionalnog identiteta u trenutku istraživanja. Svi ovi nastavnici izveštavaju o tome kako je inkluzivno obrazovanje pokrenulo promišljanje obrazovnog procesa i uloge nastavnika i učenika u novom svetlu, kao i promene brojnih praksi – govore o potrebi za dobrim poznavanjem svih učenika i odnosa između učenika u odeljenju, o potrebi za planiranjem aktivnosti imajući na umu celo odeljenje (aktivnosti koje svakog učenika smisleno angažuju), o važnosti upotrebe najrazličitijih nastavnih materijala, o intenzivnijoj saradnji sa drugim nastavnicima u planiranju individualizovane podrške i nastave uopšte itd. (značenja na nivoima 2, 3 i 4 hijerarhije sistema orijentacije – Valsiner, 2005). Takođe, svi imaju pozitivne stavove i visoku samoeфикаsnost u kontekstu inkluzivnog obrazovanja u trenutku istraživanja. Međutim, razlikuje se afektivni ton kojim govore o profesionalnoj putanji, zatim opisi radnog okruženja i resursa koje su u njemu imali, kao i opisi „destinacije“. Nastavnica 2 iz škole 1 govori o mirnijoj profesionalnoj putanji, veoma značajnoj podršci u učenju i razvijanju veština koju je imala u školi, umreženosti i saradnji svih kolega (koherentnost adekvatnih elemenata sistema), dok nastavnici iz škole 2 govore o dosta nezadovoljstva i razočaranja na profesionalnim putanjama, o uskom krugu kolega sa kojima sarađuju, podeljenom kolektivu, stalnim konfliktima, nedovoljnoj podršci i u školi i od sistema, preplavljenosti obavezama, nedovoljno dobrom stručnom usavršavanju itd. Dakle, svi ovi nastavnici govore o promeni u pravcu inkluzivnosti svojih praksi i uverenja (medijacija na nivou 2 i 3), ali nastavnici iz škole 2 o sebi češće govore kao o „usamljenim praktičarima inkluzivnog obrazovanja“, dok nastavnica iz škole 1 o sebi govori kao o „sistematski podržanoj praktičarki inkluzivnog obrazovanja“.

Promena koju je prošla nastavnica 1 – **umnožavanje sfera profesionalnog iskustva** – iako razvojna (postizanje nove stabilnosti) nije išla u pravcu „inkluzivnog nastavnika“. Jedan od razloga za ovakvu profesionalnu putanju jeste taj što škola nije ponudila nikakve resurse koji bi pokrenuli ili podržali procese pregovaranja značenja, identiteta, učenja u pravcu smislene participacije u inkluzivnom obrazovanju. Šta više, škola podržava drugačiji pristup obrazovno vaspitnom procesu i drugačiju ulogu nastavnika, a inkluzivno obrazovanje tretira kao sporednu aktivnost i odgovornost vanškolskih saradnika. U skladu sa tim, ova nastavnica tokom intervjua najčešće mobilizuje diskurs o stihiji i nesistemskom opredeljenju u svojim nastojanjima da se pozicionira u odnosu na inkluzivno obrazovanje tokom intervjua.

Kod nastavnice 4 još uvek traje neizvesnost pokrenuta inkluzivnim obrazovanjem – nastavnica 4 i dalje sebe opisuje kao rastrzanu, zarobljenu i bespomoćnu, a kod nastavnice 3 je razrešena premeštanjem polja primene svog sistema orijentacije iz viših u niže razrede osnovne škole, odnosno **promenom koja nije razvojna i ne može se opisati kao tranzicija** (Zittoun, 2006). Obe nastavnice rade u školama koje ne nude mnogo adekvatnih resursa.

Važno je naglasiti da **nijedna intervjuisana nastavnica ili nastavnik, koji svoju vrednosnu orijentaciju u radu sa učenicima pre inkluzivnog obrazovanja opisuju kao nastavnik u centru** (Mascolo, 2009), **nisu prošli kroz psihološku tranziciju u pravcu inkluzivnog nastavnika** (Li & Ruppert, 2020). Iako ovi nastavnici govore o promenama pojedinih praksi, te prakse i dalje reflektuju razumevanje obrazovanja kao procesa u kom nastavnik ima centralnu

ulogu i nisu zasnovane na uverenjima da je uloga nastavnika da kreira bogato okruženje za učenje u kome će učenici sa različitim obrazovnim potrebama biti smisleno angažovani (prakse kao što su davanje posebnih aktivnosti i zadataka učeniku sa IOP-om kao što su crtanje, bojenje, prepisivanje reči, lakši zadaci koje učenik sigurno ume da uradi, dok ostatak odeljenja učestvuje u drugim aktivnostima). Dakle, kod ovih nastavnika se nije desio kvalitativni skok od *nastavnika u centru* ka „inkluzivnom nastavniku“ kojeg odlikuje agencnost. Uzimajući u obzir diskusiju o socio-kulturnom kontekstu u kom su se nastavnički identiteti socijalizovali kroz systemske prakse koje u velikoj meri podržavaju tradicionalnu ulogu nastavnika (inicijalno obrazovanje nastavnika, nekoherentna inkluzivna obrazovna politika) i to da četiri od pet škola u kojima su ovi nastavnici zaposleni ne nudi dovoljno adekvatnih i koherentnih resursa, nalaz da nijedan intervjuisan nastavnik nije napravio skok od tradicionalnog ka inkluzivnom nastavniku je razumljiv. S druge strane, otvara se pitanje da li je moguće da se tako veliki kvalitativni skok napravi s obzirom da bi podrazumevao opsežnu rekonstrukciju značenja na različitim nivoima hijerarhije sistema orijentacije? Kao i pitanje koliko kojih resursa bi bilo potrebno da bi ovakva promena bila moguća?

6.2 O teorijskom okviru

6.2.1 Potencijal teorijskog okvira

Teorijski okvir istraživanja čini sociokulturna psihologija, odnosno nekoliko teorijskih pogleda na psihološke procese tranzicije (Zittoun, 2006), zatim na „inkluzivnog nastavnika“ ili „destinaciju“ ka kojoj bi procesi tranzicije trebalo da vode (Li & Ruppard, 2020), na institucionalne artefakte koji posreduju ove procese (Engeström, 2000, 2001) i druge makrokulturne faktore (Ratner, 2006), kao i na obrazovnu politiku i njenu apropijaciju od strane nastavnika (Levison et al., 2009).

Ovakav teorijski okvir omogućio je razumevanje tri nivoa nastavničkog iskustva inkluzivnog obrazovanja – sociogenetičkog, ontogenetičkog i mikrogenetičkog (Valsiner & Rosa, 2007). Drugim rečima, omogućio je da:

- razumemo kako su profesionalne putanje nastavnika oblikovane društvenim i institucionalnim kontekstom (sociogenetički) – nastavnici referišu na to kako je inicijalno obrazovanje doprinelo formiranju njihove profesionalne uloge, kako obrazovni sistem kroz reforme (njihovu dinamiku i pravac) uslovljava pozicioniranje nastavnika prema obrazovanju, kako su škole doprinele pozicioniranju prema obrazovnim promenama, kako roditelji i učenici doprinose pozicioniranju nastavnika prema radu sa učenicima;
- razumemo kakve relativno stabilne strukture značenja vode nastavnike na profesionalnim putanjama, odnosno koja su uverenja i vrednosti vodiči za njihove profesionalne prakse (ontogenetički);
- razumemo kako je inkluzivno obrazovanje donelo veliku neizvesnost za funkcionisanje u sferi profesionalnog iskustva u različitim domenima (rad sa učenicima, učešće u novim školskim praksama) i na različitim nivoima hijerarhije sistema orijentacije (identitet, veštine, znanja) (mikrogenetički) – tako što promovise nove vrednosti, principe i ishode, zahteva nove prakse, uvodi nove alate, pokreće promenu školske prakse, menja ciljnu grupu obrazovno-vaspitanog procesa u tipičnim školama; tako što u velikoj meri menja kontekst u kom rade nastavnici i tako što pred nastavnike postavlja zahtev za promenama praksi i uverenja (značenja različitog nivoa opštosti), čime nastaje nedovoljno dobra prilagođenost između nastavničkih sistema orijentacije i datog konteksta;
- razumemo da su nastavnici prošli kroz različite psihološke promene u cilju razrešavanja neizvesnosti, odnosno u cilju održavanja i ponovnog uspostavljanja kontinuiteta profesionalnih identiteta (ontogenetički) – promene praksi i/ili uverenja na različitim

nivoima hijerarhije sistema orijentacije prema obrazovanju; kroz rekonstrukciju značenja (psihološku tranziciju u pravcu „inkluzivnog nastavnika“), asimilaciju novih objekata u sistem orijentacije, umnožavanje sfera profesionalnog iskustva, premeštanje sfera profesionalnog iskustva;

- razumemo da je orijentacija nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju posredovana od strane elemenata sistema aktivnosti (zajednica, podela posla, pravila, alati), tj. škole (sociogenetički) – značenja inkluzivnog obrazovanja, podela zadataka i pozicija nastavnika u hijerarhiji uloga, eksplicitna i implicitna pravila koja regulišu rad nastavnika i sprovođenje inkluzivnog obrazovanja, IOP, ponudili su različito iskustvo inkluzivnog obrazovanja u različitim školama, ali i različiti nastavnici u istim školama imaju različita iskustva inkluzivnog obrazovanja;
- razumemo da je orijentacija nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju posredovana od strane sistemskog i društvenog konteksta (sociogenetički) – različite (konfliktne) paradigme obrazovanja, sistemske i institucionalne politike i prakse beleže se u diskursima nastavnika o inkluzivnom obrazovanju;
- razumemo da različito iskustvo inkluzivnog obrazovanja u školama jeste ili nije podržalo tranziciju u pravcu „inkluzivnog nastavnika“ (ontogenetički);

Pored toga što je teorijski okvir adekvatno postavljen i što je omogućio gore opisano razumevanje fenomena psihološke tranzicije nastavnika u kontekstu inkluzivnog obrazovanja, podaci ukazuju i na izvesna ograničenja teorijskog okvira. Beleži se odstupanje od teorijske pretpostavke da usled prekida, odnosno velike neusklađenosti na nivou značenja između nastavnika i promenjenog konteksta, nužno mora doći do procesa tranzicije, odnosno do rekonfiguracije semiotičke prizme (Zittoun, 2006). Takođe, nameće se i potreba za diskusijom pretpostavke da dostupnost adekvatnih institucionalnih artefakata i njihovo korišćenje kao resursa može podržati psihološku tranziciju svih nastavnika u pravcu „inkluzivnog“ nastavnika (Arcidiacono & Baucal, 2020). U nastavku diskutujemo kako rezultati istraživanja odstupaju od ovih teorijskih pretpostavki i potencijalne razloge za to.

6.2.2 Psihološka tranzicija u pravcu „inkluzivnog“ nastavnika kao nužna promena u kontekstu inkluzivne obrazovne politike

Prema Zittoun (2006) prekid je velika promena koja donosi neizvesnost i narušava dosadašnje funkcionisanje osobe. Kao takva zahteva tranziciju odnosno izgradnju novih načina funkcionisanja i uspostavljanja ravnoteže, odnosno dobre prilagođenosti između sistema orijentacije osobe i date situacije (Zittoun, 2006).

Međutim, kod nekih nastavnika razrešavanje neizvesnosti nije podrazumevalo transformaciju semiotičke prizme u pravcu „inkluzivnog nastavnika“ – premeštanje sfere profesionalnog iskustva (nastavnica 3), asimilacija novih objekata u postojeći sistem orijentacije (nastavnica 6), umnožavanje sfera profesionalnog iskustva tj. polja primene sistema orijentacije u sferi profesionalnog iskustva (nastavnica 1). To su nastavnici koji sebe pre inkluzivnog obrazovanja opisuju principima *nastavnik u centru*, kod kojih izostaju reference na autonomiju i refleksivnost ili ideologiju, uloge i ciljeve bliske inkluzivnoj paradigmi. Najčešće ovi nastavnici ne rade u školama koje nude brojne koherentne adekvatne artefakte, mada neki jesu zaposleni u takvoj školi (škola 1). Kod nastavnika kod kojih su pokrenuti procesi psihološke tranzicije u pravcu „inkluzivnog nastavnika“, polazne tačke i destinacije su različite – od refleksivne predmetne stručnjakinje do sistematski podržane praktičarke inkluzivnog obrazovanja (nastavnica 2) i od nastavnice matematike do agensa kvalitetnog obrazovanja za sve (nastavnica 5). Sve opisane promene jesu

išle u pravcu održavanja kontinuiteta profesionalnog identiteta (Geijsel & Meijers, 2005; McAdams, 2001; Zittoun, 2006) – orijentacija ka inkluzivnom obrazovanju nastavnika u trenutku istraživanja predstavlja tačku koju nastavnici vide kao logičan nastavak prethodne profesionalne putanje i nijedan nastavnik ne izveštava o nekakvoj neočekivanoj promeni ili trenutnoj poziciji koja je suprotna prethodnim. Dakle, sve promene jesu razrešile neizvesnost, ali nisu sve promene podrazumevale rekonstrukciju značenja u pravcu „inkluzivnog nastavnika“.

Moguć razlog zašto ovo istraživanje ne beleži tranziciju u pravcu „inkluzivnog“ nastavnika kod svih učesnika istraživanja jeste da do nje još uvek nije došlo. Istraživanje je neizvesnost, prekide i psihološku tranziciju posmatralo samo u kontekstu profesionalne putanje i sfere profesionalnog iskustva i nije težilo da se približi drugim sferama iskustva nastavnika. S obzirom na to, iako malo verovatno, moguće je da je neizvesnost, koju je inkluzivno obrazovanje donelo u sferu profesionalnog iskustva, pokrenula tranzicione procese u drugim sferama iskustva, dok je sistem orijentacije u profesionalnoj sferi još uvek bio nepromenjen u trenutku istraživanja.

S druge strane, treba razmotriti karakteristike neizvesnosti koju donosi inkluzivna obrazovna politika, koja se u velikoj meri razlikuje od neizvesnosti koju Zittoun (2006) opisuje. Naime, Zittoun je procese psihološke tranzicije opisala kod mladih, u kontekstu celokupne životne putanje i prekida koji su dolazili iz promenjenog porodičnog i privatnog konteksta, ali i iz samog pojedinca (npr. sazrevanje), a koji su istovremeno pogodili više sfera iskustva (privatnu, obrazovnu, profesionalnu itd.). U tom pogledu, prekidi su bili većih razmera - istovremeno su doneli neizvesnost za primenu brojnih značenja sa različitim nivoa hijerarhije sistema orijentacije, koji čuvaju višestruke sfere iskustva i izvori neizvesnosti nisu propisivali (ne)poželjna značenja i prakse i nisu ukazivali na (ne)poželjne ishode procesa tranzicije. U slučaju ovog istraživanja, neizvesnost dolazi isključivo iz makrokulturnog konteksta (nova obrazovna politika koja nije bila pitanje izbora nastavnika), podržana je iz više izvora (obrazovne politike, škola i drugi sistemi aktivnosti) i preksriptivna je za pravac u kom bi tranzicija trebalo da se odvija i pogađa značenja koja čuvaju samo profesionalnu sferu iskustva.

S obzirom na ove razlike, možemo pretpostaviti da mlada osoba u slučaju istraživanja Zittoun (2006) ne može da primeni veliki broj strategija za razrešavanje tako sveobuhvatne neizvesnosti i da se samim tim među njima ne nalaze strategije koje nisu razvojnog karaktera. Na primer, premeštanje ili umnožavanje sfera iskustva nije opcija kada se neizvesnost istovremeno javlja u više sfera iskustva i na više nivoa hijerarhije sistema orijentacije. Takođe, poželjan pravac promene nije jasno propisan u situacijama prekida koje Zittoun opisuje, pa osoba ima zadatak da pravce i „destinacije“ sama kreira. Sa druge strane, nastavnik u kontekstu inkluzivne obrazovne politike se suočava sa neizvesnošću u užem domenu iskustva (samo sfera profesionalnog iskustva), pa su višestruke strategije umanjivanja neizvesnosti moguće i jer ne dolazi nužno do sveobuhvatnog prekida. Dodatno, s obzirom da je poželjan pravac psihološke tranzicije propisan obrazovnom politikom koja donosi neizvesnost, podaci sugerišu da najpre dolazi do pozicioniranja nastavnika u odnosu na propisanu „destinaciju“, pa da se u skladu sa pozicijom primenjuju razvojne ili druge strategije za razrešavanje neizvesnosti.

Drugačije rečeno, inkluzivno obrazovanje jeste donelo neizvesnost za sve nastavnike, ali nije kod svih pokrenulo psihološku tranziciju u pravcu „inkluzivnog“ nastavnika. Do tranzicije je došlo samo kod onih nastavnika za koje propisan pravac promene („inkluzivni“ nastavnik) nije bio u suprotnosti sa inicijalnim profesionalnim identitetom (nije bilo primarne kontradikcije – Wei, 2017), pa su nove okolnosti zahtevale rekonstrukciju značenja kako bi vrednosti podrške celovitom razvoju učenika i princip učenik u centru mogli i dalje da budu odrednice profesionalne uloge. Tranzicija kod ovih nastavnika je išla u pravcu „inkluzivnog“ nastavnika, iako su

profesionalne putanje i orijentacija ka inkluzivnom obrazovanju ovih nastavnika raznovrsne u trenutku istraživanja. Sa duge strane, kod *tradicionalnih* nastavnika, čini se da je identitet koji je u suprotnosti sa propisanim pravcem promene (sa „inkluzivnim“ nastavnikom) delovao kao filter pri izboru strategija za razrešavanje neizvesnosti. Ovi nastavnici jesu primenili strategije koje umanjuju neizvesnost, ali ne one koje uključuju rekonstrukciju značenja, već strategije koje teže održavanju postojećeg sistema orijentacije prema obrazovanju i ulozi nastavnika.

Uzimajući u obzir navedeno, važno je naglasiti da su određene promene teorijskog okvira ovog istraživanja ipak potrebne kako bi njegova primena u istraživanjima psiholoških procesa nastavnika u kontekstu obrazovnih politika bila adekvatnija. Naime, pretpostavka da velika neizvesnost za funkcionisanje u sferi profesionalnog iskustva pokreće tranzicione procese treba biti dopunjena – psihološki procesi čiji je cilj uspostavljanje kontinuiteta profesionalne putanje, a koji su pokrenuti velikom neizvesnošću koju donose makrokulturne promene u sferi profesionalnog iskustva, određeni su profesionalnim identitetom, odnosno pozicijom nastavnika u odnosu na propisani pravac psihološke promene.

6.3.3 Institucionalni artefakti kao resursi za razrešavanje neizvesnosti u pravcu „inkluzivnog“ nastavnika

Važno je osvrnuti se na institucionalne artefakte i potencijal koji ovaj koncept nosi za razumevanje psiholoških procesa pregovaranja značenja koji su pokrenuti inkluzivnom obrazovnom politikom. Prema teorijskom okviru (Arcidiacono & Baucal, 2020; Engeström, 2016), što je više adekvatnih artefakata dostupno nastavnicima i što više nastavnici ove artefakte upotrebljavaju kao resurse, to su veće šanse da će razrešavanje neizvesnosti ići u pravcu smislene participacije u inkluzivnom obrazovanju, odnosno da će psihološka tranzicija ići u pravcu „inkluzivnog“ nastavnika. Međutim, rezultati kvantitativne i kvalitativne faze istraživanja pokazuju da neki nastavnici kojima su bili dostupni brojni adekvatni artefakti nisu prošli kroz ovakav proces promene (npr. nastavnici zaposleni u školi 1, koji u trenutku istraživanja pripadaju klasterima 1 i 4). Tako, postavlja se pitanje da li elementi sistema (zajednica, pravila, podela posla, alati), koji su usklađeni sa inkluzivnom paradigmatom, mogu biti resursi za razrešavanje neizvesnosti svim nastavnicima u ovom pravcu?

Da bi artefakt bio resurs, morao bi da omogući refleksiju na prošlo iskustvo i pregovaranje značenja (Bertau, 2007), kao i da omogući iskustvo inkluzivnog obrazovanja koje bi podržalo anticipaciju prihvatljivih profesionalnih trajektorija i koje bi (kada se pounutri) predstavljalo oslonac za osmišljavanje sličnih situacija sa kojima se nastavnici sreću u budućnosti (Valsiner, 2001).

Da li (adekvatni) institucionalni artefakti otvaraju prostor za dijalog kod svih nastavnika?

Da bi neki artefakt predstavljao resurs u procesu tranzicije, on mora otvoriti prostor za dijalog između Osobe i Drugih koje Osoba sreće u njemu (Bertau, 2007). Osoba se u artefaktu može sresti sa zajednicom u kojoj je artefakt nastao, sa Drugima koji taj artefakt stavljaju Osobi na raspolaganje ili koji ga promovisu, sa zamišljenim ili stvarnim pounutrenim Drugim koje Osoba dovodi u vezu sa artefaktom, mogućnosti su brojne. Dakle, Osoba se sreće sa višeglasjem – višestrukim značenjima i višestrukim sopstvenim pozicijama prema tim značenjima. Dakle, uslov da bi artefakt postao resurs jeste ulazak u dijalog sa Drugim(a) koje osoba sreće u artefaktu. Jedino kroz dijalog se mogu preispitati značenja i sopstvene pozicije u odnosu na višeglasje koje artefakt nosi, jedino tako mogu se desiti procesi pregovaranja značenja i (re)pozicioniranja.

Artefakti koji su bili predmet ovog istraživanja su institucionalnog porekla, što ih čini različitim od onih o kojima govori Zittoun (2006). Naime, autorka je razmatrala ulogu simboličkih resursa (knjiga, filmova, muzike) koji nisu institucionalizovani, ne nose moć i nisu propisani „odozgo“, ne

nose propisana značenja, pa je višeglasje značenja veće, namerne upotrebe ovih resursa su češće i kreativnost u upotrebi resursa veća. Artefakti koji su razmatrani u ovom istraživanju nose jasno propisana značenja i prakse bliske inkluzivnoj paradigmi, u njima se sreće zajednica koja se zalaže, promoviše i prihvata inkluzivno obrazovanje, obavezujući su. Dakle, nastavnici pre svega nemaju izbora da li će se sa ovim artefaktima sresti i drugo, nastavnici u njima najčešće ne sreću višeglasje. Na primeru IOP-a smo videli da *nastavnici u centru* u ovom alatu nailaze na značenja i pozicije koje procenjuju kao neprihvatljive, koje nisu njihovo opredeljenje, koje predstavljaju narušavanje pravih vrednosti i tako IOP ne vide kao korisni alat, već kao namet, administrativno opterećenje itd. Dakle, artefakti koji promovišu inkluzivne vrednosti i principe kod ovih nastavnika ne otvaraju prostor za dijalog i samim tim ne predstavljaju resurse koji bi omogućili i podržali procese tranzicije kod ovih nastavnika. Radije, služe pozicioniranju ovih nastavnika kao prenosilaca osnovnih znanja, čuvara tradicionalnih vrednosti, predmetnih stručnjaka, kroz načine na koji se ovi medijatori upotrebljavaju – na primeru IOP-a to je popunjavanje pojedinih rubrika IOP-a na isti način za različite učenike ili na primeru zajednice to je aktivni konflikt sa stručnom službom.

Takođe, nastavnici koji sebe opisuju kao *nastavnike u centru* ređe su govorili o refleksivnosti i autonomiji u kontekstu sfere profesionalnog iskustva, pa je osnovano pretpostaviti da čak i kada artefakt otvara dijalog, da će preispitivanje praksi, identiteta, ideologija biti retko. Kao primer imamo nastavnicu 4, koja sebe svrstava u tradicionalne nastavnike, ali koja govori o pokušajima da „prati trendove“ i da menja svoju praksu, o podršci koju u školi ima za to, o važnosti borbe protiv diskriminacije, ali isto tako govori i o nerazrešenoj neizvesnosti, bespomoćnosti, osećaju neuspešnosti, nezadovoljstva i umora. Moguće je da su elementi sistema kod ove nastavnice otvorili prostor za preispitivanje sistema orijentacije, ali da je iskustvo inkluzivnog obrazovanja koje su posredovali pojačalo ili održavalo neizvesnost, odnosno da nije postalo resurs.

Da li (adekvatni) institucionalni artefakti omogućavaju anticipaciju prihvatljivih profesionalnih putanja kod svih nastavnika? Da bi nastavnik mogao da premosti neizvesnost koju situacija u sadašnjosti donosi, mora biti u mogućnosti da anticipira neposrednu budućnost i da konstruiše sadašnjost na osnovu ovih anticipacija. Da bi ovo bilo moguće, neophodno je da kulturni artefakt ponudi odgovarajuće iskustvo, koje će internalizacijom postati reprezent tog iskustva u intrapsihološkom domenu (koji će biti integrisan u hijerarhijski organizovan sistem orijentacije) i tako delovati kao semiotička rezerva za potrebe buduće semiotičke (auto)regulacije. Artefakti tako donose relativnu stabilnost u datoj sferi iskustva, kroz koju osoba može premostiti prošlost i sadašnjost sa bliskom budućnošću koja je u nastajanju. Kada osoba koristi pounutreni artefakt za potrebe regulacije svojih praksi i emocija u neizvesnoj sadašnjosti, to je priprema za buduće aktivnosti istog tipa i na kraju za postizanje uspeha u određenoj praksi (autoregulacija) (Valsiner, 2001). Na primer, nastavnik je kroz obuku za primenu IOP-a počeo da razvija intrapsihološko razumevanje da može isplanirati i pružiti individualizovanu obrazovnu podršku učenicima. U ovom primeru, obuka je artefakt, a uverenje da je uspeh u planiranju i pružanju podrške moguć je pounutreni artefakt. To ga priprema za buduće situacije upotrebe IOP-a, tako što će nastavnik pri svakom sledećem učešću u razvijanju i primeni IOP-a sebe bodriti pozitivnim uverenjem u svoje sposobnosti i pozitivan ishod.

Kada ga osoba koristi, artefakt istovremeno ima tri fokusa. Najpre je orijentisan na prošlost – povezuje ono što se u sadašnjosti desilo sa aspektima prošlih iskustava. Zatim, integriše emocionalni doživljaj sadašnje situacije – orijentacija na sadašnjost. Na kraju, pravi distinkciju između razvojno mogućih i nemogućih alternativa, događaja – šta se može ili ne može dogoditi u bliskoj budućnosti i šta ima potencijal da se učini mogućim (orijentacija na budućnost). Alternative koje su procenjene kao moguće se mogu i obistiniti, ali i preusmeriti ili stopirati kroz semiotičku

supresiju (Valsiner, 2001). Na primeru planiranja podrške, supresija bi se desila kada bi nastavnik umesto uverenja da je uspeh u planiranju podrške moguć, sebe obeshrabrio porukom poput „oprobati se u planiranju podrške je baš loša ideja!“ ili „planiranje podrške ne treba da bude posao nastavnika!“, pa ovakva autoregulacija ne priprema nastavnika za buduće aktivnosti ovog tipa i ne omogućava anticipaciju razvojno mogućih alternativa. Postoji mogućnost da je ovo bio slučaj kod nastavnice 4 u susretu sa artefaktima koji su promovisali inkluzivne principe.

Dakle, moguće je da institucionalni artefakti nekim nastavnicima nisu ponudili iskustvo inkluzivnog obrazovanja koje je moglo biti osmišljeno tako da omogućava da anticipiraju prihvatljive profesionalne putanje koje bi pratili i tako održali doživljaj sopstvenog kontinuiteta, već su anticipirali samo one koje bi dodatno vodile u neizvesnost, nelagodu, nezadovoljstvo.

Da li (adekvatni) institucionalni artefakti mogu biti resursi samo nastavnicima koji izveštavaju o agensnosti i pre inkluzivnog obrazovanja? U slučaju kada do semiotičke supresije ne dođe, već se artefakt pounutri i postane semiotička rezerva za buduće slične situacije, on postaje resurs. Nastavnik koristeći artefakt iznova i iznova uspostavlja kontinuitet u osmišljavanju sveta oko sebe i sebe u tom svetu kroz vreme. Isti artefakti se mogu ili ne moraju koristiti ponovo, ali smisao koji su dali nekom iskustvu opstaje (Valsiner, 2001). Dakle, artefakt se na izvestan način odvaja od konkretnog konteksta i postaje primenljiv na druge kontekste – generalizuje se. Ukoliko se ova generalizacija desi, značenja (smisao) postaju relativno stabilna kroz vreme, mogu se koristiti kao resursi u regulaciji semiotičkih procesa u različitim kontekstima. Kroz generalizaciju, stvaraju se novi nivoi semiotičkih regulatora, artefakti se udaljavaju od povezivanja prošlosti, sadašnjosti i budućnosti i sve su apstraktniji. Na primeru planiranja podrške, pounutreni artefakt postaje apstraktan kada planiranje i pružanje podrške postanu vrednost koja vodi nastavnike u radu sa učenicima. Tako, posvećenost podršci postaje značenjski okvir za razumevanje ne samo iskustva planiranja i pružanja podrške, već šire od toga, za razumevanje iskustava u profesionalnoj sferi. Kao takav, upravlja konkretnim akcijama u različitim veoma specifičnim kontekstima (kontekstualna specifikacija) – kako će nastavnici planirati čas, kako će birati aktivnosti, sa kim će i kako sarađivati u školi itd.

Na osnovu rezultata možemo zaključiti da ovo nije bio slučaj kod svih nastavnika čak ni u školi 1, odnosno da su elementi sistema predstavljali resurse samo za nastavnike koji su sebe i pre inkluzivnog obrazovanja opisivali kao nastavnike koji podržavaju celoviti razvoj učenika. Škola 1, koja nudi brojne koherentne artefakte koji propisuju inkluzivno obrazovanje kao kvalitetno obrazovanje za sve učenike u lokalnoj zajednici, za neke nastavnike (sa ideologijom *učenik u centru*) omogućila je takvo iskustvo inkluzivnog obrazovanja koje je, jednom pounutreno, predstavljalo resurse za semiotičku autoregulaciju – nastavnici su kroz različite obuke, horizontalnu podelu posla, uvezivanje školske dokumentacije sa praksama, intenzivnu saradnju, formirali semiotičke rezerve za buduća slična iskustva. Na primer, nastavnici govore o tome kako su kroz podršku stručne službe i kroz brojne obuke stekli uverenje da je inkluzivno obrazovanje važno za bolje društvo, da je moguće unaprediti veštine za novi pristup obrazovanju, da iako su ishodi pružanja podrške najčešće neizvesni da je važno istrajati u tome, i da ih ova uverenja iznova i iznova vode u susretu sa svakim novim izazovom i zadatkom. Sa druge strane, kvantitativna analiza je pokazala da u ovoj školi rade nastavnici koji pripadaju svim klasterima, odnosno čija je orijentacija prema inkluzivnom obrazovanju veoma različita u trenutku istraživanja. Na primer, nastavnica (nemica) koja pripada klasteru 4 koja je zaposlena u ovoj školi i čiji se sistem orijentacije može opisati kao *nastavnik u centru*, govori o tome kako trpi previše pritisaka u školi da radi po pravilima koja se njoj ne sviđaju. Dakle, čak i škola koja je prošla organizacionu transformaciju pre usvajanja inkluzivne obrazovne politike i u kojoj radi najviše nastavnika iz

petog klastera, ne može da omogući pozitivno iskustvo inkluzivnog obrazovanja na koje se tradicionalni nastavnik može osloniti u svom profesionalnom razvoju.

Nažalost, istraživanje ne može pouzdano da odgovori na sva ova pitanja s obzirom na postavljene ciljeve i metodološki okvir. Naime, istraživanje je bilo rekonstruktivno, nije uključilo perspektivu nastavnika iz perioda pre inkluzivnog obrazovanja, nije istražilo period neizvesnosti i nije pratilo mikrogenetičke upotrebe artefakata u cilju uspostavljanja kontinuiteta profesionalnog identiteta kroz vreme (kontinuirano povezivanje bliske prošlosti i bliske budućnosti u promenljivoj sadašnjosti), pa su tako anticipirane profesionalne putanje nastavnika koje su odbačene kao nepoželjne ili nemoguće ostale van domašaja ovog istraživanja. Međutim, imajući u vidu profesionalne putanje koje se jesu dogodile, kao i nalaze o tome kojim nastavnicima su institucionalni artefakti poslužili kao resurs za psihološku tranziciju, možemo istaknuti šta rezultati sugerišu o potencijalu institucionalnih artefakata da postanu resursi, odnosno o procesu medijacije koji se dešava u susretu nastavnika i institucionalnih artefakata. Naime, i ovde se nameće zaključak da profesionalni identitet nastavnika igra važnu ulogu u tome da li će artefakt biti korišćen kao resurs ili će doći do semiotičke supresije. Najverovatnije je da artefakti, koji su sa aspekta inkluzivnog obrazovanja adekvatni, ne otvaraju dijalog za *nastavnike u centru* i samim tim ne omogućavaju pregovaranje značenja. Dalje, ovi nastavnici kroz iskustvo sa takvim artefaktima anticipiraju profesionalne putanje od kojih većina nije moguća ili prihvatljiva sa stanovišta njihove profesionalne uloge, pa tako artefakt neće biti pounutren i postati semiotička rezerva za buduće slične situacije. Tako, profesionalni identitet još jednom deluje kao „filter“.

6.3 O metodološkom okviru

Primenjena je mešovita metodologija, integrisana sekvencijalna strategija (Creswell, 2009).

Kvantitativni podaci su prikupljeni u cilju identifikacije grupa nastavnika koji u trenutku istraživanja imaju različit odnos prema inkluzivnom obrazovanju i koji su različitim profesionalnim putanjama došli do ovih pozicija (istorijski strukturisano uzorkovanje – Valsiner & Sato, 2006). Konstruisan je upitnik koji se sastoji od postojećih skala razvijenih i validiranih kroz druga istraživanja u oblasti obrazovanja, a koje govore o orijentaciji nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju, odnosno sklonosti da samoeфикасно, sa više uživanja i spontanosti i uz veću otvorenost za traženje podrške, odgovore na različitost obrazovnih potreba učenika (npr. Avramidis & Norwich, 2002). Klaster analizom identifikovano je šest grupa nastavnika koje se međusobno razlikuju prema dominantnoj orijentaciji nastavnika. Diskriminacionom analizom odabrani su tipični predstavnici klastera za učešće u kvalitativnoj fazi istraživanja.

Kroz kvalitativnu fazu istraživanja, rekonstruktivnim intervjuima sa odabranim nastavnicima (Zittoun, 2006, 2009), prikupljeni su kvalitativni podaci o profesionalnim putanjama nastavnika, njihovim doživljajima socijalnog i institucionalnog konteksta, o pozicijama koje zauzimaju u tim kontekstima, o njihovom iskustvu inkluzivnog obrazovanja, značenjima koja su pregovarali u cilju razrešavanja neizvesnosti koje je inkluzivna obrazovna politika donela za njihovo profesionalno funkcionisanje, kao i o institucionalnim artefaktima koji su posredovali ove procese. Uz pomoć sociokulturne komparativne tematske analize (Braun & Clarke, 2006, 2014; Zittoun, 2006), analize ilustrativnih slučajeva (Wagoner, 2009) i analize koja se oslanja na istorijsku analizu diskursa (Jóhannesson, 2010), tragalo se za odgovorima na istraživačka pitanja.

Metodološki okvir se pokazao adekvatnim za postizanje postavljenih istraživačkih ciljeva i davanje odgovora na istraživačka pitanja, a sva njegova ograničenja su razmatrana pre i tokom realizacije istraživanja i u skladu sa njima pristupilo se prikupljanju, analizi i interpretaciji podataka.

Osvrnuću se na nekoliko odstupanja od tipičnih metodoloških procedura, kao i na ograničenja i načine na koji su ona uticala na prikupljanje, analizu ili interpretaciju podataka.

Uzorak u kvantitativnom delu istraživanja. S obzirom na finansijska i logistička ograničenja istraživanja, uzorak nastavnika u kvantitativnom delu istraživanja je bio prigodan. Ovo tipično predstavlja ograničenje, naročito za generalizaciju u istraživanjima eksplanatornog tipa. Međutim, ovo istraživanje je eksploratornog tipa i cilj nije precizno ocenjivanje parametara u populaciji, pa je doneta odluka da prigodnost uzorka ne predstavlja prepreku za realizaciju daljih koraka istraživanja. Dodatno, veličina uzorka, broj škola u kojima su nastavnici zaposleni, broj i geografska razućenost gradova u kojima se nalaze ove škole, zatim činjenica da su sve škole i svi nastavnici u obavezi da sprovode istu inkluzivnu obrazovnu politiku, povećavaju verovatnoću za varijabilnost karakteristika uzorka koje su važne sa aspekta teorijskog okvira i ciljeva istraživanja.

Pouzdanost skala ukljućenih u klaster analizu. U klaster analizu uključena su dva faktorska skora sa dve subskale sa nedovoljno visokom pouzdanošću (za Konsultacije unutar škole i Samoinicijativno usavršavanje Kronbahova α je redom 0,6 i 0,7). Iako se može dovesti u pitanje da li su rezultati na svim stavkama jedne subskale povezani i da li doprinose jedinstvenim informacijama, vrednost α je na granici prihvatljivosti, pa je odlučeno da se ove subskale ipak ukljuće u klaster analizu. Naime, uključivanjem većeg broja skorova koji se odnose na procenu radnog okruženja i podrške koju nastavnici imaju u radnom okruženju, klaster analizom omogućen je odabir nastavnika koji imaju slične psihološke karakteristike, a rade u različitim školskim okruženjima, kao i nastavnike sa različitim karakteristikama koji su zaposleni u istim ili sličnim školama. To je dalje omogućilo da se kroz kvalitativni deo posveti više pažnje rasvetljavanju uloge škole u oblikovanju nastavničkih orijentacija pre inkluzivnom obrazovanju.

Ućesnici kvalitativnog dela istraživanja. Nejednaka distribucija intervjuisanih nastavnika po klasterima i školama, odnosno mali broj intervjuisanih nastavnika iz klastera 3, kao i iz škola 4 i 5, otežala je dve stvari. Prvo, otežala je poređenje profesionalnih putanja nastavnika koji su u trenutku istraživanja na sličnoj „destinaciji“ (negativno orijentisani ka inkluzivnom obrazovanju, sa veoma niskim doživljajem samoefikasnosti za rad u inkluzivnom okruženju, koji su prosećno intrinzićki motivisani, ali ne vide inkluzivno obrazovanje kao deo svoje profesionalne uloge; klaster 3). Ovo ogranićenje nije moglo da se prevaziđe, pa je interpretacija rezultata o tome kako su škole podržale putanju ka takvoj „destinaciji“ bila temeljena samo na poznavanju škole u kojoj je ova nastavnica zaposlena (škola 5), ali ne i na poređenju sa drugim školama u kojima su zaposleni nastavnici iz ovog klastera. Drugo, otežala je poređenje profesionalnih putanja nastavnika koji pripadaju različitim klasterima, a zaposleni su u školama 4 i 5, ćije su misije veoma različite od kvalitetnog obrazovanja za sve ućenike. S obzirom na to, interpretaciju rezultata koji su se odnosili na institucionalne artefakte u školama 4 i 5 ogranićila sam na one uvide koje sam mogla da proverim ili kroz poređenje sa drugim školama (npr. slična podela posla u delu kolektiva u školi 2 i školama 4 i 5) ili kroz poznavanje ovih škola (taćnije škole 5).

Rekonstruktivni intervju. Iako je velika prednost rekonstruktivnog intervjuja ta što omogućava osvrt unazad na duži vremenski period, što je u ovom istraživanju omogućilo razumevanje da li je neizvesnost nakon prekida smanjena i da li je uspostavljen kontinuitet profesionalnog identiteta, on nužno ogranićava prikupljanje podataka na podatke o perspektivama ućesnika u sadašnjosti – istraživanje nije uključilo perspektivu nastavnika iz perioda pre inkluzivnog obrazovanja, u periodu neizvesnosti, nakon tog perioda i nije pratilo mikrogenetićke upotrebe artefakata u cilju uspostavljanja kontinuiteta profesionalnog identiteta kroz vreme. Na ovaj naćin prikupljanje je ogranićeno samo na podatke koje govore o profesionalnim putanjama koje su se desile, kako ih nastavnici vide iz sadašnje perspektive i koja znaćenja su se pregovarala, a uskraćeno je

razumevanje alternativnih putanja koje su se razmatrale u različitim vremenskim tačkama, razumevanje procesa pregovaranja značenja u tim tačkama i dinamike aproprijacije novih obrazovnih politika kako su usvajane tokom protekle decenije.

Sprovođenje intervjua. S obzirom da informacije o mikrogenetičkim upotrebama institucionalnih artefakata nisu mogle biti prikupljene, jedan od načina da se nešto više približim iskustvu koje različiti artefakti nude nastavnicima mogao je biti odabir artefakta o koji nastavni najviše elaborira i fokusiranje razgovora na iskustvo koje odabrani artefakt nudi. Iako je ovo urađeno sa pojedinim nastavnicima, koji su bili raspoloženi za razgovor, propustila sam da slično uradim i sa ostalim nastavnicima. Sa druge strane, s obzirom da sam u tri škole razgovarala sa više nastavnika, koji su elaborirali različite artefakte, kao i da sam razgovarala sa stručnim saradnicima, smatram da su podaci prikupljeni na ovaj način bili dovoljni za razumevanje sveukupnog iskustva inkluzivnog obrazovanja koje škole posreduju.

Okruženje u kojem su sprovedeni intervjui. U pogledu procedure realizacije intervjua, smatram da je trebalo sprovesti ih u nekom manje formalnom okruženju (umesto u školi), koje bi nastavnicima omogućilo veću introspektivnost i slobodniju refleksiju na svoje profesionalne putanje i psihološke procese. Postoji mogućnost da je školsko okruženje od nastavnika „zahtevalo“ pozicioniranje prema intervjuu i meni u skladu sa načelima profesionalnih uloga koje u školi odigravaju, odnosno da je otežalo distanciranje od škole i pozicija koje u njoj zauzimaju, da je otežalo sagledavanje profesionalnog iskustva iz malo drugačijih „cipela“, zatim korišćenje neformalnog jezika ili humora.

Analiza diskursa. Kao što sam u poglavlju o metodološkom okviru naglasila, analiza koja se oslanja na istorijsku analizu diskursa nosi ograničenja. Naime, istraživanje nije planirano u potpunosti u skladu sa diskurzivnim pristupom obrazovnoj politici i njenoj primeni od strane nastavnika, pa je namena ove analize prilagođena teorijskom okviru i ciljevima ovog istraživanja. Analiza je poslužila mapiranju značenja koja nastavnici pregovaraju u kontekstu inkluzivnog obrazovanja i tenzija u diskursima koje su podržane različitim ideologijama i institucionalnim praksama u cilju razumevanja pravaca psihološke tranzicije koji su bili mogući u obrazovnom sistemu.

7. ZAKLJUČAK I PREPORUKE

Cilj ovog istraživanja bio je razumeti psihološke procese promene predmetnih nastavnika u kontekstu inkluzivnog obrazovanja, odnosno razumeti na koje su načine predmetni nastavnici osmišljavali i pregovarali iskustvo inkluzivnog obrazovanja na profesionalnim putanjama i kako su različiti artefakti u sociokulturnom kontekstu posredovali to iskustvo.

Metateorijski okvir istraživanja predstavlja sociokulturna psihologija (Cole, 1996; Valsiner & Rosa, 2007), u okviru koje se ostvarivanje istraživačkog cilja oslanjalo na teorijske pretpostavke o:

- *psihološkim procesima nastavnika u kontekstu nove obrazovne politike* – obrazovna politika kao makrokulturni faktor propisuje poželjne i nepoželjne prakse, znanja i ponašanja, legitimiše ili opovrgava značenja, sankcioniše ili nagrađuje određena ponašanja, određuje pozicije ključnih učesnika politike, daje im određeni stepen agensnosti (Ratner, 2006). Primena obrazovne politike nikada nije doslovna i ona je interpretativni i kreativni proces od strane nastavnika u zajednici praktičara, odnosno proces pregovaranja i stvaranja značenja i njihovo pretakanje u praksu u određenom institucionalnom kontekstu koji takođe oblikuje ove procese (Levison, Sutton, & Winstead, 2009). Uključuje i procese identiteta koji je oblikovan školskim kontekstom, reformama i političkim kontekstom (Lasky, 2005), koji osmišljavamo, razumemo i održavamo kroz vreme (McAdams, 2001; McLean et al., 2020);
- *psihološkim procesima pojedinca koji bivaju pokrenuti u susretu sa velikom neizvešnošću* – reforme često donose neizvesnost za odigravanje ustaljenih profesionalnih uloga i zahtevaju učenje novih (Van den Berg, 2002). Naime, nova obrazovna politika može doneti veliku neizvesnost za primenu postojećih značenja u novonastaloj obrazovnoj situaciji, odnosno može dovesti do *prekida* (Zittoun, 2006) koji se može opisati i kao diskontinuitet profesionalne putanje (Little, 1996; Valsiner & Sato, 2006). Za nastavnike je veoma važno da uspostave doživljaj ličnog kontinuiteta (profesionalnog identiteta) (McLean et al., 2020) što postižu kroz procese psihološke tranzicije, pre svega kroz procese pregovaranja značenja (Zittoun, 2006). U tom poduhvatu od velikog značaja su različiti resursi (institucionalni, socijalni, lični, semiotički itd.) koji mogu podržati ove psihološke procese.
- *pravcu u kom bi ovi psihološki procesi trebalo da se odvijaju* – inkluzivno obrazovanje od nastavnika očekuje agensnost u pravcu pravednog i kvalitetnog obrazovanja. Nju možemo razumeti kao spremnost za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja, odnosno vremenski i sociokulturno situirani i posredovani proces društvenog angažmana kojima ima pet ključnih aspekata: inkluzivnu ideologija, inkluzivni identitet, refleksivnost, kompetencije i autonomiju nastavnika (Li & Ruppap, 2020).
- *institucionalnim resursima koji bi podržali odvijanje psiholoških procesa u pravcu „inkluzivnog“ nastavnika* – neophodno je da nastavnici imaju na raspolaganju adekvatne resurse (medijatore) kako bi procesi pregovaranja značenja, učenja i identiteta išli u pravcu produktivne i smislene participacije u određenoj socijalnoj praksi kao što je inkluzivno obrazovanje (Arcidiacono & Baucal, 2020). Među tim resursima jako su važni institucionalni jer se svako učenje i (re)konstrukcija značenja i identiteta nastavnika dešava u institucionalnom kontekstu kojeg odlikuje podela posla, pravila, alati, sistem socijalnih odnosa (Engeström, 2001, 2016). Upravo ovi elementi sistema aktivnosti su socijalni i materijalni resursi koji posreduju psihološke procese nastavnika i koji tako omogućavaju ili ograničavaju agensnost (Canary & McPhee, 2009; Roth et al., 2004) odnosno promenu u željenom pravcu („inkluzivni“ nastavnik).

Kako bi cilj istraživanja bio ostvaren, istraživanje je sprovedeno u dve faze – kvantitativna i kvalitativna faza.

Cilj kvantitativne faze bio je identifikacija grupa nastavnika koji u trenutku istraživanja imaju različit odnos prema inkluzivnom obrazovanju. Ovaj deo istraživanja pokazao je da je nastavnike moguće klasifikovati u šest grupa spram orijentacije prema inkluzivnom obrazovanju i percepcije radnog okruženja u kom sprovode inkluzivno obrazovanje. Nastavnici u različitim grupama su u trenutku istraživanja u različitoj meri spremni da kompetentno, uz uživanje, spontanost i otvorenost za traženje podrške, odgovore na različitost obrazovnih potreba učenika kroz nastavni rad i odnos sa učenicima (Avramidis et al., 2000; Avramidis & Norwich, 2002; Kovač Cerović et al., 2016; OECD, 2014; Roth et al., 2007; Woolfson & Brady, 2009). Istovremeno, nastavnici unutar jedne grupe, iako su slični u pogledu pozicija u odnosu na inkluzivno obrazovanje, međusobno se razlikuju u pogledu profesionalnih putanja kojima su došli do tih pozicija (Valsiner & Sato, 2006). Na ovaj način ostvareni su preduslovi da se u kvalitativnoj fazi prikupe podaci koji se mogu analizirati na tri nivoa nastavnčkog iskustva inkluzivnog obrazovanja – sociogenetičkog, ontogenetičkog i mikrogenetičkog (Valsiner & Rosa, 2007).

U kvalitativnoj fazi podaci su prikupljeni kroz 22 rekonstruktivna intervjua (Zittooun, 2006; 2009). Analiza je započeta analizom pojedinačnih slučajeva (Wagoner, 2009; Zittoun, 2006), a sociokulturna komparativna tematska analiza je bila sledeća (Braun & Clarke, 2006; Zittoun, 2006). One su međusobno prožete i jedna drugu pohranjuju. Analiza inspirisana istorijskom analizom diskursa (Jóhannesson, 2010) čini vidljivim ne samo različita značenja, već i tragove sistemskih i institucionalnih praksi koje posreduju nastavničke procese stvaranja značenja.

Rezultati istraživanja mogu se sumirati u četiri važna zaključka o procesima pregovaranja značenja predmetnih nastavnika u kontekstu inkluzivne obrazovne politike u Srbiji (stavke 1 do 4 u nastavku). Zatim, ukazuju na potrebu za dopunom teorijskog okvira novim pretpostavkama o procesima psihološke tranzicije u kontekstu inkluzivne obrazovne politike i resursima koji ove procese podržavaju (stavka 5). I nude uvide korisne za planiranje stručnog usavršavanja nastavnika za inkluzivno obrazovanje (stavka 6).

1. Inkluzivno obrazovanje je donelo neizvesnost za funkcionisanje nastavnika u sferi profesionalnog iskustva

Inkluzivna obrazovna politika u sistem obrazovanja uvodi nove vrednosti i principe, propisuje nove uloge za aktere obrazovnog sistema, nove prakse nastavnika i obrazovnih ustanova, pa su tako strukture značenja koje su nastavnike do tada vodile na profesionalnim putanjama postale nedovoljno dobri vodiči za funkcionisanje nastavnika u novim okolnostima. Dakle, došlo je do nedovoljno dobre prilagođenosti na nivou značenja između ustaljenog načina funkcionisanja nastavnika i nove obrazovne politike. U terminima semiotičke prizme, došlo je do prekida (Zittoun, 2006) koji se doživljava i kao diskontinuitet profesionalne putanje (Little, 1996; Valsiner & Sato, 2006).

Izvor ove neizvesnosti je u kontekstu (Zittoun, 2006), odnosno usvajanje obrazovne politike i njena implementacija su pitanja koja su regulisana na višim nivoima upravljanja obrazovnim sistemom i koja imaju direktan uticaj na sferu profesionalnog iskustva nastavnika. Ovaj doživljaj neizvesnosti i diskontinuiteta je dodatno pojačan time što intervjuisani nastavnici nisu bili adekvatno uključeni u donošenje odluka i pripremljeni za novu politiku, što se beleži i u drugim istraživanjima sprovedenim u Srbiji (npr. Stanković et al., 2012).

Mogli smo da vidimo da su značenja koja su dovedena u pitanje inkluzivnim obrazovanjem sa različitih nivoa hijerarhije sistema orijentacije (Valsiner, 2005) – od onih kojima se osmišljavaju konkretne nastavne prakse, pa do onih kojima se osmišljava profesionalni identitet, obrazovanje uopšte i širi sociokulturni kontekst. U kojim domenima profesionalnog iskustva i na kojim nivoima hijerarhije se tačno javlja neizvesnost, zavisilo je od ideologija, uloga, autonomije i refleksivnosti (agensnost – Li & Ruppard, 2020) koje su nastavnike vodile na profesionalnim putanjama pre inkluzivnog obrazovanja. Tako, prema ideologijama (i agensnosti uopšte), intervjuisani nastavnici se mogu podeliti u dve grupe – grupa koja govori o poučavanju usmerenom na nastavnika, o nastavniku kao nosiocu procesa učenja i najvećem autoritetu, tradicionalnim vrednostima, nefleksibilnosti pri obrazovnim promenama (*nastavnik u centru*) i druga grupa koja govori u poučavanju usmerenom na učenika, podršci učenju i razvoju učenika, refleksivnoj praksi (*učenik u centru*) (Mascolo, 2009). Ideologije koje se mogu opisati kao *učenik u centru* u većoj meri korespondiraju sa inkluzivnom paradigmom (Ainscow & Miles, 2008; Kozleski & Waitoller, 2010; Li & Ruppard, 2020; Meijer, 2001; Pantić & Florian, 2015), dok je inkluzivno obrazovanje pred *nastavnike u centru* postavilo zahtev za odigravanje profesionalnih uloga koje su konfliktne sa do tada uigranim. Sa druge strane, nedostatak fleksibilnih metodičkih, pedagoških i psiholoških veština se beleži bez obzira na agensnost nastavnika pre inkluzivnog obrazovanja. U terminima semiotičke prizme (Zittoun, 2006), inkluzivno obrazovanje donosi prekid (neusklađenost na nivou značenja) i na vektoru identiteta i na vektoru znanja i veština.

Za neke nastavnike prekid (Zittoun, 2006) u sferi profesionalnog iskustva koji dolazi sa inkluzivnim obrazovanjem nastao je naglo. Dakle, inkluzivno obrazovanje je prva obrazovna politika koja dovodi u pitanje primenu značenja koja nastavnike vode na profesionalnim putanjama. Kod nekih nastavnika dolazi kao posledica produženog perioda nelagodnosti jer se inkluzivno obrazovanje nadovezalo na duži period pregovaranja značenja (o procesu i sistemu obrazovanja uopšte, o svojoj profesionalnoj ulozi) koji nije rezultirao uspostavljanjem nove usklađenosti između osobe i situacije pre inkluzivnog obrazovanja. Međutim, za neke nastavnike period neizvesnosti i dalje traje u trenutku istraživanja. Dodatno, pojedini nastavnici ističu da je povišena neizvesnost integralni deo inkluzivnog pristupa obrazovanju sa kojom se stalno bore (najčešće nastavnici koji se vode principima *učenik u centru*), naročito u pogledu kvaliteta podrške učenicima, ishoda podrške i uverenja u svoje kompetencije. Dakle, inkluzivno obrazovanje je kod intervjuisanih nastavnika dovelo u pitanje doživljaj samoeфикаsnosti i lokusa kontrole (Avramidis & Norwich, 2002; Macura Milovanović et al., 2010; Savolainen et al., 2012; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) ne samo onda kada je njegovo sprovođenje započeto, već kontinuirano tokom profesionalnih putanja.

2. Širi sociokulturni kontekst tokom decenije sprovođenja inkluzivnog obrazovanja je nekoherentno semiotičko polje za procese stvaranja značenja

Rezultati istraživanja ukazuju na to da neizvesnost za funkcionisanje u profesionalnoj sferi iskustva nastaje u sistemskom i institucionalnom kontekstu koji nije koherentan u pogledu praksi, znanja, ponašanja, značenja i pozicija koje propisuje, proizvodi i legitimiše. Ne samo da su makrokulturni faktori (Ratner, 2006) bili nekoherentni u trenutku kada je sprovođenje inkluzivnog obrazovanja započeto, već rezultati sugerišu da je ovo slučaj i tokom decenije sprovođenja inkluzivne obrazovne politike. Nastavnici govore o nespremnosti, dugotrajnim dilemama, neizvesnostima, nedostatku podrške, o burnim periodima na profesionalnim putanjama, što se poklapa sa dinamikom kojom se, nakon 2000.-ih godina, razvijaju politike koje targetiraju nastavnike (npr. Kovacs-Cerović, 2006), sa zaključcima evaluacionih izveštaja da je inkluzivna obrazovna reforma započeta na nedovoljno razrađenim politikama, procedurama i

praksama usmerenim na učenika (npr. Stanković, 2011), sa sve manje demokratskom društvenom klimom (Miškeljin, 2014), sa zaokretom od holističkih ka parcijalizovanim obrazovnim politikama nakon 2012. godine (Rado et al., 2016), sa nesprovedenim reformama sistema inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika i sl.

Analiza diskursa sugeriše isti zaključak – diskurzivne teme beleže se na raskrsnici između inkluzivne paradigme i tradicionalnog poimanja obrazovanja, pa diskurse predmetnih nastavnika o inkluzivnom obrazovanju odlikuju kontradikcije vezane za razumevanje ciljne grupe inkluzivnog obrazovanja, ciljeva i ishoda, uloge nastavnika itd. Tako se na ovim raskrsnicama formiraju tri diskursa o inkluzivnom obrazovanju – inkluzivno obrazovanje kao uključivanje učenika sa smetnjama u razvoju u tipične škole, inkluzivno obrazovanje kao promena uloge škole i nastavnika i inkluzivno obrazovanje kao nesistemska opredeljenje. Dodatno, rezultati ovog istraživanja sugerišu da ove ideološke raskrsnice (re)produkuju nekoherentne sistemske prakse koje takođe počivaju na nekompatibilnim paradigmama – na primer, višedecenijska tradicija obrazovanja na „dva koloseka“, odlaganje transformacije škola za učenike sa smetnjama u razvoju u resursne centre, različite prakse zasnovane na inkluzivnoj paradigmi koje su slabog dometa, ali i zaokret od holističkih ka parcijalizovanim politikama nakon 2012. godine (Rado et al., 2016). Čini se da se ove kontradikcije inherentne diskursima o inkluzivnom obrazovanju beleže i u politikama predškolskog obrazovanja u Srbiji (Miškeljin, 2014), zatim u regionu (Mišković & Ćurčić, 2016), ali i u međunarodnim istraživanjima (Gunnþórsdóttir & Jóhannesson, 2014; Hardy & Woodcock, 2014; Mieto, Barbatto, & Rosa, 2017; Tetler, 2005).

Uzimajući navedeno u obzir, možemo zaključiti da se pregovaranje značenja kojima se osmišljava inkluzivno obrazovanje kontinuirano odvija u kontekstu u kom makrokulturni faktori proizvode i legitimišu različite i često konfliktne prakse, znanja i ponašanja, značenja i pozicije nastavnika.

3. Različite škole posreduju iskustvo inkluzivnog obrazovanja na različite načine

Rezultati istraživanja pokazuju da je pregovaranje značenja, kroz svakodnevne prakse nastavnika u različitim školama, posredovano elementima sistema aktivnosti (Engeström, 2001) koji promovišu različita značenja, ponašanja i pozicije. Tačnije, nisu svi alati, zajednice, pravila, podele posla u pet škola bili usklađeni sa inkluzivnom obrazovnom politikom, odnosno nisu svi artefakti bili adekvatni (Arcidiacono & Baucal, 2020). O tome govore i kvalitativni i kvantitativni rezultati.

U školi 1 elementi sistema su adekvatniji i koherentniji u pogledu koncepata, normi i pozicija koje promovišu i legitimišu u kontekstu inkluzivnog obrazovanja nego u drugim školama – u intervjuima sa nastavnicima iz škole 1 ređe se beleže sekundarne i tercijarne kontradikcije (Wei, 2017) i najveći udeo nastavnika iz klastera 5 je upravo u ovoj školi (pozitivno orijentisani ka inkluzivnom obrazovanju, motivisani, sa visoko izraženim osećajem samoeфикаsnosti i podržani nastavnici). Nastavnici iz škole 2 govore o podelama u kolektivu (primarna kontradikcija) i postojanju tenzija između nastavnika i stručne službe u pogledu poimanja i sprovođenja inkluzivnog obrazovanja (sekundarna kontradikcija) ili nastavnici iz škole 3 o procesu transformacije koji je škola započela tek dolaskom nove pedagoškinje pre nekoliko godina (tercijarna kontradikcija). Dalje, čini se da škola 4 ne nudi skoro nikakve resurse, a kvantitativni rezultati pokazuju da su u školi 4 među najbrojnijim nastavnicima iz klastera 1 (negativno orijentisani, sa niskom samoeфикасношću, nemotivisani i nepodržani). Na kraju, škola 5 ipak nudi neke resurse, ali da su oni daleko od dovoljnih, naročito kada su u konfliktu sa ostalim elementima sistema koji podržavaju tradicionalni ili pristup *nastavnik u centru* (sekundarna i tercijarna kontradikcija). Tako su u ovoj školi među najbrojnijim nastavnicima iz klastera 6 (negativno

orijentisani i ekstremno nemotivisani za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja, ali ipak donekle podržani).

Pored toga što institucionalni artefakti u različitim školama posreduju različito iskustvo inkluzivnog obrazovanja, rezultati ovog istraživanja pokazuju raznolikost iskustava inkluzivnog obrazovanja koja jedan isti medijator posreduje kod različitih nastavnika. U ovom istraživanju najočigledniji primer je IOP, kao alat koji je u najbližoj vezi sa inkluzivnim obrazovanjem za koji i druga istraživanja pokazuju potencijal za pokretanje kontradikcija u sistemu aktivnosti (npr. Kovač Cerović, Jovanović, & Pavlović Babić, 2016). U susretu sa IOP-om se nastavnici suočavaju ne samo sa zahtevom za učenje veština (npr. kako se popunjavaju rubrike u obrascu), već i sa zahtevom za prihvatanje novih vrednosti (npr. kako snage učenika iskoristiti za jačanje slabih strana) i za odigravanje određenog profesionalnog identiteta (npr. nastavnika koji se oslanja na učeničke potrebe, snage i slabosti, pri planiranju nastave, nastavnika koji podržava celovit razvoj učenika). Dakle, drugi sa kojima se nastavnici susreću u ovom alatu (Bertau, 2007) jesu zajednica kreatora inkluzivne obrazovne politike i podržavalaca inkluzivnog obrazovanja. Kod nastavnika čija se vrednosna orijentacija može opisati kao *učenik u centru*, IOP je posredovao spremnost na saradnju sa kolegama, razumevanje učenika i spremnost za planiranje i pružanje podrške, dakle predstavljao je resurs za procese psihološke tranzicije. Međutim, za *nastavnike u centru* on predstavlja administrativno opterećenje i namet.

4. Razrešavanje neizvesnost nije išlo isključivo u pravcu „inkluzivnog“ obrazovanja

Razrešavanje neizvesnosti nije išlo isključivo u pravcu „inkluzivnog“ nastavnika (Li & Ruppap, 2020), kroz transformaciju semiotičke prizme i procese psihološke tranzicije (Zittoun, 2006). Beleže se i druge strategije razrešavanja neizvesnosti koje su imale za cilj očuvanje profesionalnih identiteta, ideologija i praksi, a ne njihovu rekonstrukciju. Tako smo videli da je dolazilo do umnožavanja sfera profesionalnog iskustva, premeštanje sfera iskustva, opstajanje u situaciji neizvesnosti, asimilacija novih iskustava u postojeći sistem orijentacije. Takođe, videli smo da psihološke promene kroz koje su nastavnici prošli nakon inkluzivnog obrazovanja ne vode istim destinacijama i da se nastavnici mogu rasporediti u više grupa prema svojoj orijentaciji prema inkluzivnom obrazovanju i proceni školskog okruženja (6 klastera tj. grupa nastavnika).

Bez obzira na strategije i destinaciju kod većine intervjuisanih nastavnika neizvesnost je razrešena uz posredovanje institucionalnim artefaktima na različitim nivoima medijacije, kroz horizontalno i vertikalno povezivanje u hijerarhiji značenja (Valsiner, 2005).

Kod *nastavnika u centru* kod kojih se neizvesnost u kontekstu inkluzivnog obrazovanja pre svega javila u pogledu profesionalnog identiteta (nivo 3), neizvesnost je razrešena uz vertikalno povezivanje odnosno medijaciju na nivou konkretnih akcija i asimilacijom novih iskustava u postojeći sistem orijentacije (nivo 2). Ovi nastavnici u trenutku istraživanja najčešće pripadaju klasterima 1 (negativno orijentisani, sa niskom samoefikasnošću, nemotivisani i nepodržani) i 6 (negativno orijentisani i ekstremno nemotivisani za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja, ali ipak donekle podržani). Iako je za ove nastavnike neizvesnost za funkcionisanje u sferi profesionalnog iskustva razrešena, ova promena se ne može opisati kao razvojna – nastavnici nisu uspostavili novu vrstu stabilnosti u funkcionisanju, nisu promenili pristup obrazovnom procesu, nisu usvojili nove veštine, nisu promenili uverenja, a njihove prakse se ne mogu opisati kao inkluzivne.

Kod nastavnika koji su se vodili principima *učenik u centru*, koji su u najvećoj meri zaposleni u školama 1 i 2, tranzicija se jeste odvila u pravcu „inkluzivnog nastavnika“. Ovi nastavnici izveštavaju o tome kako je inkluzivno obrazovanje pokrenulo promišljanje obrazovnog procesa i uloge nastavnika i učenika u novom svetlu, kao i promene brojnih praksi – govore o potrebi za

dobrim poznavanjem svih učenika i odnosa između učenika u odeljenju, o potrebi za planiranjem aktivnosti imajući na umu celo odeljenje (aktivnosti koje svakog učenika smisleno angažuju), o važnosti upotrebe najrazličitijih nastavnih materijala, o intenzivnijoj saradnji sa drugim nastavnicima u planiranju individualizovane podrške i nastave uopšte itd. (pregovarana su značenja na nivoima 2, 3 i 4 hijerarhije sistema orijentacije). Međutim, među ovim nastavnicima se beleže razlike u destinacijama i afektivnom tonu u zavisnosti od toga u kojoj školi su zaposleni – nastavnici iz škole 2 češće pripadaju klasteru 2 (pozitivno orijentisani ka inkluzivnom obrazovanju, sa nadprosečnom samoefikasnošću, prosečno intrinzički motivisani i nedovoljno podržani) i o sebi češće govore kao o „usamljenim praktičarima inkluzivnog obrazovanja“ (o dosta nezadovoljstva i razočaranja na profesionalnim putanjama, o uskom krugu kolega sa kojima saraduju, podeljenom kolektivu, stalnim konfliktima, nedovoljnoj podršci).

Važno je naglasiti da nijedna intervjuisana nastavnica ili nastavnik, koji svoju vrednosnu orijentaciju u radu sa učenicima pre inkluzivnog obrazovanja opisuju kao nastavnik u centru (Mascolo, 2009), nisu prošli kroz psihološku tranziciju u pravcu inkluzivnog nastavnika (Li & Ruppard, 2020). Uzimajući u obzir diskusiju o socio-kulturnom kontekstu u kom su se nastavnički identiteti socijalizovali kroz systemske prakse koje u velikoj meri podržavaju tradicionalnu ulogu nastavnika (inicijalno obrazovanje nastavnika, nekoherentna inkluzivna obrazovna politika), zatim to da četiri od pet škola u kojima su nastavnici zaposleni ne nudi dovoljno adekvatnih i koherentnih resursa, kao i to da bi psihološka tranzicija podrazumevala opsežnu rekonstrukciju značenja na različitim nivoima hijerarhije sistema orijentacije, nalaz da nijedan intervjuisan nastavnik nije napravio skok od tradicionalnog ka „inkluzivnom“ nastavniku nije iznenađujuć.

Pored ovog istraživanja i druga istraživanja sprovedena u Srbiji tokom decenije implementacije inkluzivnog obrazovanja, pokazuju da ne vide svi nastavnici sebe kao agense obrazovnih i društvenih promena (Jošić et al., 2014; Jovanović, 2018; Pantić et al., 2011; Pantić i Čekić Marković, 2012; Simić, 2014) i da metodičke, pedagoške i psihološke veštine predmetnih nastavnika nisu dovoljno razvijene kod svih nastavnika (Jovanović et al., 2014; Jovanović i sar., 2017; Pantić et al., 2011; Simić, 2014), što sada možemo razumeti kao pokazatelje da nije kod svih nastavnika došlo do psihološke tranzicije u pravcu „inkluzivnog“ nastavnika, da nisu svi nastavnici imali adekvatne institucionalne artefakte (resurse) na raspolaganju i da i dalje postoji prostor za podršku nastavnicima u procesima pregovaranja značenja.

5. Dopuna teorijskog okvira

Beleži se odstupanje od teorijske pretpostavke da usled prekida, odnosno velike neusklađenosti na nivou značenja između nastavnika i promenjenog konteksta, nužno mora doći do procesa tranzicije, odnosno do rekonfiguracije semiotičke prizme (Zittoun, 2006). Međutim, za razliku od teorijske pretpostavke, u ovom istraživanju neizvesnost dolazi isključivo iz makrokulturnog konteksta, podržana je iz više izvora (obrazovne politike, škola i drugi sistemi aktivnosti) i preksriptivna je za pravac u kom bi tranzicija trebalo da se odvija. Do tranzicije je došlo samo kod onih nastavnika za koje propisan pravac promene („inkluzivni“ nastavnik) nije bio u suprotnosti sa profesionalnim identitetom (nije bilo primarne kontradikcije – Wei, 2017), pa su nove okolnosti zahtevale rekonstrukciju značenja kako bi vrednosti podrške celovitom razvoju učenika i princip učenik u centru mogli i dalje da budu odrednice profesionalne uloge. Sa druge strane, čini se da je kod *nastavnika u centru* identitet, koji je u suprotnosti sa propisanim pravcem promene (sa „inkluzivnim“ nastavnikom), delovao kao filter pri izboru strategija za razrešavanje neizvesnosti. Ovi nastavnici jesu primenili strategije koje umanjuju neizvesnost, ali ne one koje uključuju rekonstrukciju značenja, već koje teže održavanju postojećeg sistema orijentacije.

Ukoliko razmotrimo uslove koji moraju biti ispunjeni da bi artefakt predstavljao resurs, možemo razumeti zašto ni u školi 1 nisu svi nastavnici prošli tranziciju u pravcu „inkluzivnog“ nastavnika. Da bi artefakt bio resurs, morao bi da omogući refleksiju na prošlo iskustvo i pregovaranje značenja (Bertau, 2007), kao i da omogući iskustvo inkluzivnog obrazovanja koje bi podržalo anticipaciju prihvatljivih profesionalnih trajektorija i koje bi (kada se pounutri) predstavljalo oslonac za osmišljavanje sličnih situacija sa kojima se nastavnici sreću u budućnosti (Valsiner, 2001). U ovom istraživanju smo videli da institucionalni artefakti ne otvaraju dijalog sa *nastavnicima u centru* – oni nose jasno propisana značenja i prakse bliske inkluzivnoj paradigmi, u njima se sreće zajednica koja se zalaže, promoviše i prihvata inkluzivno obrazovanje, obavezujući su, i kao takvi podstiču pozicioniranje ovih nastavnika kao prenosilaca osnovnih znanja, čuvara tradicionalnih vrednosti, predmetnih stručnjaka. Samim tim, iskustvo inkluzivnog obrazovanja koje artefakti nude se ne pounutruje i ne postaje semiotička rezerva koja umanjuje neizvesnost u budućim situacijama sprovođenja inkluzivnog obrazovanja.

Dakle, pretpostavka da velika neizvesnost za funkcionisanje u sferi profesionalnog iskustva pokreće tranzicione procese treba biti dopunjena – psihološki procesi čiji je cilj uspostavljanje kontinuiteta profesionalne putanje, a koji su pokrenuti velikom neizvesnošću koju donose makrokulturne promene u sferi profesionalnog iskustva, određeni su profesionalnim identitetom, odnosno pozicijom nastavnika u odnosu na propisani pravac psihološke promene.

6. Preporuke za profesionalni razvoj nastavnika

Pored inicijalnog obrazovanja nastavnika (npr. Boylan & Woolsey, 2015), škole su među najvažnijim faktorima spremnosti nastavnika za rad u inkluzivnom okruženju (npr. Baucal i Pavlović Babić, 2016; Canary, 2010), a njihov profesionalni razvoj je jedan od najvažnijih faktora uspešnosti inkluzivne obrazovne politike (Waitoller & Artiles, 2013).

Rezultati ovog istraživanja su pokazali da su procesi pregovaranja i stvaranja značenja i drugi procesi psihološke tranzicije (naročito identiteta) put ka spremnosti za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja. Dodatno, pokazalo je i da za odvijanje ovih procesa u pravcu veće agensnosti za inkluzivno obrazovanje, nastavniku moraju biti na raspolaganju brojni adekvatni i koherentni medijatori u školi (i širem sistemu), koji omogućavaju premošćavanje prošlih načina funkcionisanja sa nepoznatom budućnošću u neizvesnoj sadašnjosti.

U vezi sa tim, profesionalni razvoj nastavnika za inkluzivno obrazovanje bi trebalo:

a. da bude usmeren na preispitivanje profesionalnih identiteta, ideologija i praksi koje vode nastavnike na profesionalnim putanjama

I rezultati ovog i rezultati drugih istraživanja sprovedenih u Srbiji (Jošić et al., 2014; Jovanović i sar., 2017; Jovanović et al., 2014; Knežević Florić i sar., 2018; Pantić i Čekić Marković, 2012; Pantić et al., 2011; Simić, 2014) sugerišu da inicijalno obrazovanje predmetnih nastavnika i druge systemske prakse „ne proizvode“ agense društvenih i obrazovnih promena. Ovo istraživanje još sugeriše da, tokom radnog staža, predmetni nastavnici bivaju posredovani od strane sistema kao izvršitelji zadataka (koji su propisani na višim nivoima upravljanja sistemom) čija je autonomija u najvećoj meri rezervisana samo za učionicu.

Uzimajući u obzir da ovakve ideologije, uloge, ciljevi i prakse ne obezbeđuju uklanjanje barijera za učešće svih učenika u procesu obrazovanja, odnosno ne obezbeđuju kvalitetno i pravedno obrazovanje za sve (Ainscow & Miles, 2008), potrebno je da nastavnici osveste kako njihova uverenja i prakse utiču na učenje i razvoj učenika, ali i da razumeju u kakvoj vezi ta uverenja stoje sa širim društvenim faktorima koji utiču na isključivanje i obrazovne ishode učenika.

b. da bude usmeren na jačanje i izgradnju agensnosti nastavnika

Različita istraživanja sprovedena tokom decenije sprovođenja inkluzivnog obrazovanja ukazuju na nedovoljnu razvijenost pedagoških, psiholoških i metodičkih veština predmetnih nastavnika za rad u inkluzivnom okruženju (Jovanović i sar., 2017; Jovanović et al., 2014; Knežević Florić i sar., 2018; Milojević i Zavišić, 2011; Pantić et al., 2011; Rajović i Jovanović, 2010; Spasenović i Matović, 2015; Stepanović, 2019), kao i da profesionalno iskustvo nastavnika sa učenicima sa smetnjama u razvoju ne utiče na formiranje stavova prema inkluzivnom obrazovanju (Jovanović et al., 2014; Knežević Florić i sar., 2018; Rajović i Jovanović, 2010). Ovo istraživanje potvrđuje da se i nakon decenije ne osećaju svi nastavnici spremnim za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja, da neki nastavnici vide inkluzivno obrazovanje samo kao uključivanje učenika sa smetnjama u razvoju u tipične škole, da nastavničke prakse često podrazumevaju drugačiji pristup učenicima sa IOP u odnosu na ostale učenike, ali ukazuje i da to može biti posledica nedostupnosti adekvatnih resursa za jačanje i izgradnju agensnosti nastavnika.

Obezbediti takve resurse je naročito izazovno za *nastavnike u centru* s obzirom da su uigrane profesionalne uloge ovih nastavnika u konflikta sa ulogom agensnog nastavnika i da mogu delovati kao filter u odabiru strategija uz pomoć kojih nastavnici održavaju kontinuitet profesionalnih putanja. Tako je preporuka da stručno usavršavanje započne, ne od onoga što nastavnici tek treba da nauče - od nepoznate budućnosti koja deluje neprihvatljivo *nastavnicima u centru*. Već da se oslanja na veštine i znanja koja nastavnici već poseduju, od iskustava koja već imaju u radu sa učenicima koji se suočavaju sa teškoćama, odnosno od poznate prošlosti. Zatim, da se postepeno traga za odgovorom na pitanje „kako već sve ono što je deo svakodnevne rutine nastavnika, što je svim učenicima dostupno u učionici i školi, iskoristi da se odgovori na različitost obrazovnih potreba, umesto specifično prilagođavati pojedine prakse usmerene samo na pojedine učenike“ (Florian & Linklater, 2010: 370). Na ovaj način se nastavnici pomeraju od uverenja da su samo pojedini učenici različiti (što rezultira drugačijim odnosom prema učenicima kojima je potrebna podrška) ka razumevanju da je učenje zajednička aktivnost (inkluzivna pedagogija koja omogućava učešće svih učenika u aktivnostima na času, Florian, 2012; Florian & Linklater, 2010).

c. da bude situiran u školski kontekst i svakodnevne prakse nastavnika i da prati transformaciju školske kulture u pravcu inkluzivnog etosa

S obzirom da je ovo veliki i dugotrajan poduhvat, praksa u okviru inicijalnog obrazovanja, kao i dalje stručno usavršavanje bi trebalo da se odvijaju u školi – u zajednici sa kolegama i drugim stručnjacima sa kojima sarađuju, kroz zajedničko definisanje misije i vizije škole, kroz učešće u kreiranju pravila i podele posla, uz kreiranje i upotrebu različitih alata, kroz čestu primenu novih praksi i refleksiju o njima u zajednici, posete časovima, zajedničke analize posećenih ili snimljenih časova, kroz mentorstvo nastavnicima i školama, uz pomoć puno primera dobre prakse. Dakle, profesionalni razvoj nastavnika treba da se odvija u zajednici praktičara (Wenger, 1998), kroz ekspanzivnu transformaciju sistema aktivnosti (Engeström, 2001) i kroz akciona istraživanja (npr. Angelides et al., 2008). Samo na ovaj način konstruišu se zajednička značenja inkluzivnog obrazovanja i praksi, zatim se operacionalizuju u praksi kroz opipljiva sredstva, aktivnosti i strategije. Ova sredstva, aktivnosti i strategije potom postaju tačke fokusa oko kojih se organizuje pregovaranje značenja i to u konkretnom opipljivom kontekstu u kom nastavnici svakodnevno rade, dakle ne predstavljaju dekontekstualizovana i fragmentisana iskustva. Ova sredstva, aktivnosti i strategije, kao i alati, pravila i podela posla moraju biti tako kreirani da svim nastavnicima u školi omogućavaju premošćavanje prošlosti (pregovaranje značenja koja postaju neadekvatna u kontekstu inkluzivne politike) i neizvesne budućnosti (kreiranje novih budućih

praksi i uloga), odnosno rešavanje neizvesnosti i diskontinuiteta profesionalnih putanja (Zittoun, 2006; Valsiner, 2001, 2005).

8. LITERATURA

- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15-34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of educational change*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and Developing Inclusive Practices in Schools: A Collaborative Action Research Network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125-139. <https://doi.org/10.1080/1360311032000158015>
- Anderson, J., Boyle, C., & Deppeler, J. (2014). The ecology of inclusive education: Reconceptualising Bronfenbrenner. In Z. Zhang, P. W. K. Chan, & C. Boyle (Eds.), *Equality in education: Fairness and inclusion* (pp. 23-34). Rotterdam: Sense Publishers.
- Andrews, D., Walton, E., & Osman, R. (2019). Constraints to the implementation of inclusive teaching: a cultural historical activity theory approach. *International journal of inclusive education*, 10(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1620880>
- Angelides, P., Georgiou, R., & Kyriakou, K. (2008). *The implementation of a collaborative action research programme for developing inclusive practices: social learning in small internal networks. Educational Action Research*, 16(4), 557-568. <https://doi.org/10.1080/09650790802445742>
- Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2020). Towards teacher professionalization for inclusive education: Reflections from the perspective of a socio-cultural approach. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 8(1), 26-47. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.02b>
- Artiles, A. J., & Kozleski, E. B. (2007). Beyond convictions: Interrogating culture, history, and power in inclusive education. *Language arts*, 84(4), 357-364.
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Dorn, S., & Christensen, C. (2006). Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, 32(1), 65-107. <https://doi.org/10.3102/0091732X030001065>
- Assen, J. H. E., Koops, H., Meijers, F., Otting, H., & Poell, R. F. (2018). How can a dialogue support teachers' professional identity development? Harmonising multiple teacher I-positions. *Teaching and Teacher Education*, 73, 130-140. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.019>

- 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. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and teacher education*, 16(3), 277-293. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00062-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00062-1)
- Bamberg, M. G., & Andrews, M. (2004). *Considering Counter Narratives: Narrating, Resisting, Making Sense*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Bartlett, L., & Vavrus, F. (2014). Transversing the vertical case study: A methodological approach to studies of educational policy as practice. *Anthropology & Education Quarterly*, 45(2), 131-147. <https://doi.org/10.1111/aeq.12055>
- Bartolome, L. I. (1994). Beyond the methods fetish: towards a humanising pedagogy. *Harvard Education Review*, 54(2), 173-194. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446261705>
- Bascia, N., & Hargreaves, A. (2000). *The sharp edge of educational change: Teaching, leading and the realities of reform*. New York: Routledge
- Baucal, A. (2006). Development of mathematical and language literacy among Roma students. *Psihologija*, 39(2), 207-227. <https://doi.org/10.2298/PSI0602207B>
- Baucal, A. i Pavlović-Babić, D. (2016). *Prepoznaj, promoviši i proširi – priče o uspešnim školama*. Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja
- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence. In Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Eds.) *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers* (pp. 25-48). Boston: Springer Science & Business Media.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Bertau, M. C. (2007). Review symposium: Encountering objects and others as a means of passage. *Culture & Psychology*, 13(3), 335-352. <https://doi.org/10.1177/1354067X19872358>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2010). *Priručnik za inkluzivni razvoj škole (upotreba Indeksa sa inkluziju za razvoj inkluzivne kulture, politike i prakse)*. Beograd: Save the Children UK SEE – Program za Srbiju
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Boylan, M. & Woolsey, I. (2015). Teacher education for social justice: mapping identity spaces. *Teaching and teacher education*, 46, 62-71. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.007>

- Braun, A., Maguire, M., & Ball, S. J. (2010). Policy enactments in the UK secondary school: Examining policy, practice and school positioning. *Journal of education policy*, 25(4), 547-560. <https://doi.org/10.1080/02680931003698544>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Educational researcher*, 5(9), 5-15. <https://doi.org/10.2307/1174755>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Publications.
- Bruner, J. (1990). Culture and human development: A new look. *Human development*, 33(6), 344-355. <https://doi.org/10.1159/000276535>
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryman, A. (2007). Barriers to Integrating Quantitative and Qualitative Research, *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 8-22. <https://doi.org/10.1177/2345678906290531>
- Canary, H. E. (2010). Structuring activity theory: An integrative approach to policy knowledge. *Communication Theory*, 20(1), 21-49. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2009.01354.x>
- Canary, H. E., & McPhee, R. D. (2009). The mediation of policy knowledge: An interpretive analysis of intersecting activity systems. *Management Communication Quarterly*, 23(2), 147-187. <https://doi.org/10.1177/0893318909341409>
- Centar za socijalnu politiku (2015). *Analiza interresornih komisija i dodatne podrške u 10 opština i gradova*. Dostupno na http://csp.org.rs/sr/assets/publications/files/Analiza_interresornih_komisija_i_dodatne_podrske_u_10_opstina_i_gradova_CSP.pdf
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1998). Stories to live by: Narrative understandings of school reform. *Curriculum inquiry*, 28(2), 149-164. <https://doi.org/10.1111/0362-6784.00082>
- Clement, M. & Vandenberghe (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, (16), 81-101. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00051-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00051-7)
- Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational policy*, 19(3), 476-509. <https://doi.org/10.1177/0895904805276143>
- Cochran-Smith, M. (1999). Learning to teach for social justice. *Teachers College Record*, 100(5), 114-144.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press

- Collins, J. (2012). Migration, sociolinguistic scale, and educational reproduction. *Anthropology & Education Quarterly*, 43, 192–213. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2012.01169.x>
- Cornish, F. (2004). *Constructing an actionable environment: Collective action for HIV prevention among Kolkata sex workers* [Doctoral dissertation, The London School of Economics and Political Science]. <http://etheses.lse.ac.uk/id/eprint/44>
- Council of Europe (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing
- Council of Europe (2017). *Fighting school segregation in Europe through inclusive education*.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los angeles: University of Nebraska–Lincoln.
- Daniels, H. (2012). Institutional culture, social interaction and learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 2-11. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.02.001>
- Daniels, H. (2016). An activity theory analysis of learning in and for inter-school work. *Educação*, 39, 24-31. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.24319>
- Darling-Hammond, L. (1984). *Beyond the commission reports: The coming crisis in teaching*, Rand Corporation, Santa Monica, CA.
- de Jong, E. J. (2008). Contextualizing policy appropriation: Teachers' perspectives, local responses, and English-only ballot initiatives. *The Urban Review*, 40(4), 350-370. <https://doi.org/10.1007/s11256-008-0085-y>
- Edwards, A. (2010). Relational agency: working with other practitioners. In Anne Edwards (Ed.), *Being an Expert Professional Practitioner* (pp. 61–79). Springer.
- Elmore, R. (2004). *School reform from the inside out: Policy, Practice, and Performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Engeström, Y. (1999). Expansive visibilization of work: An activity-theoretical perspective. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 8(1-2), 63-93. <https://doi.org/10.1023/A:1008648532192>
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960-974. <https://doi.org/10.1080/001401300409143>
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Engeström, Y. (2016). *Studies in expansive learning: Learning what is not yet there*. Cambridge: Cambridge University Press.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher education for inclusion: Profile of Inclusive teachers*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile of inclusive teachers en.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile%20of%20inclusive%20teachers%20en.pdf)
- Flick, U. (2000). Episodic interviewing. In M. W. Bauer, & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound* (pp. 75–92). London, England: Sage.
- Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in inclusive classrooms: Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's inclusive practice

- project. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 275-285.
<https://doi.org/10.1177/0022487112447112>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge journal of education*, 40(4), 369-386. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>
- Fraser, J. B., Walberg, J. H. (2005). Research on teacher-student relationships and learning environments: Context, retrospect and prospect. *International Journal of Educational Research*, 43, 103-109. <https://doi.org/10.12691/education-3-9-18>.
- Fullan, M. (2003). *Change Forces with a Vengeance*. London: Routledge Falmer
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2008). *What's worth fighting for in the principalship?* New York: Teachers College Press.
- Geijsel, F., & Meijers, F. (2005). Identity learning: The core process of educational change. *Educational studies*, 31(4), 419-430.
<https://doi.org/10.1080/03055690500237488>
- Graham, L. J., & Slee, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational philosophy and theory*, 40(2), 277-293.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x>
- Grant, C., & Agosto, V. (2008). Teacher capacity and social justice in teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman Nemser, J. McIntyre, & K. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 175–200). New York and London: Routledge/Taylor & Francis Group and the Association of Teacher Educators.
- Grossman, P. L., Smagorinsky, P., & Valencia, S. (1999). Appropriating tools for teaching English: A theoretical framework for research on learning to teach. *American journal of Education*, 108(1), 1-29. <https://doi.org/10.1086/444230>
- Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (2015). *Handbook of socialization: Theory and research*. New York: Guilford Publications.
- Gube, J. (2017). Sociocultural trail within the dialogical self: I-positions, institutions, and cultural armory. *Culture & Psychology*, 23(1), 3-18. <https://doi.org/10.1177/1354067X16650812>
- Gunnþórsdóttir, H., & Jóhannesson, I. Á. (2014). Additional workload or a part of the job? Icelandic teachers' discourse on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 580-600. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.802027>
- Hardy, I., & Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: Discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141-164.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.

- Hattie, J.A.C. (2003, October). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* [Conference presentation]. ACER Research Conference „Building Teacher Quality: What does the research tell us?“, Melbourne, Australia.
- Hebib, E. (2019). Reforma obrazovanja kao proces promena u cilju razvoja. U Pavlović Breneselović, D., Spasenović, V. i Alibabić, Š. (Ur). *Obrazovna politika i praksa: u skladu ili raskoraku? (Zbornik radova)*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Institut za pedagogiju i andragogiju (182-188).
- Hermans, H. J. M. (2002). The dialogical self as society of mind: Introduction. *Theory & Psychology*, 12, 147–160. <https://doi.org/10.1177/0959354302122001>
- Hirsh, Å. (2014). The Individual Development Plan: supportive tool or mission impossible? Swedish teachers' experiences of dilemmas in IDP practice. *Education Inquiry*, 5(3), 405-427. <https://doi.org/10.3402/edui.v5.24613>
- Hodkinson, P., & Hodkinson, H. (2003). Individuals, communities of practice and the policy context: School teachers' learning in their workplace. *Studies in continuing education*, 25(1), 3-21. <https://doi.org/10.1080/01580370309284>
- Hrnjica, S., Dešić, M., Kašić, Z., Popović, B., Jablan, B., Rajović, V., & Bešlić, B. (2009). *Škola po meri deteta 2*. Beograd: Save the Children UK.
- IPSOS, UNICEF i MPNTR (2016). *Analiza kvaliteta obrazovanja u školama i odeljenjima za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju (neobjavljeni istraživački izveštaj)*. <http://defektolozi.rs/wp-content/uploads/2016/05/UNICEF.pdf>
- Jeremić, B. i Mladenović, I. (2017). *Vodič za lokalne samouprave: Model i preporuke za unapređenje sprovođenja zakonodavnog okvira u oblasti socijalne zaštite*. Beograd: Stalna konferencija gradova i opština
- Jóhannesson, I. Á. (2010). The politics of historical discourse analysis: A qualitative research method? *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 31(2), 251-264. <https://doi.org/10.1080/01596301003679768>
- Jošić, S., Džinović, V., & Ćirović, I. (2014). Teachers' perceptions of factors impeding school improvement in Serbia. *Psihologija*, 47(2), 231-247. <https://doi.org/10.2298/PSI1402231J>
- Jovanović Milanović, O., Marković, J., Simić, Lj., Šaponjić, V., Malidžan Vinkić, D., Ranković, T. Latinović, I. i Ćuković, A.M. (2018). *Nacionalni izveštaj o inkluzivnom obrazovanju u Republici Srbiji za period od 2015. do 2018. godine*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja
- Jovanović, O. (2018). *Stereotipi nastavnika o učenicima iz marginalizovanih grupa: prvera dvodimenzionalnog modela* [Doktorska disertacija, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu]. <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/9762>
- Jovanović, O., Kovač Cerović, T., Milovanovitch, M. (2018, September). *Education integrity as a barrier to inclusion: evidence from Armenia, Kazakhstan, Serbia and Ukraine*. Conference presentation]. ECER 2018 „Inclusion and Exclusion, Resources for Educational Research?“, Bolzano, Italy.
- Jovanović, O., Plazinić, Lj., Bogdanović, S., Vušurović Lazarević, A. (2017). *Unapređenje kvaliteta inkluzivnog obrazovanja zasnovano na otvorenim podacima* (Neobjavljen istraživački

izveštaj). Beograd: Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Vlade Republike Srbije i Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

- Jovanović, O., Simić, N., & Rajović, V. (2014). Students at risk: perceptions of Serbian teachers and implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 220-236. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.858693>
- Jovanović, V. i Jokić, T. (2016). Lokalne specifičnosti obrazovnog sistema koje su u vezi sa inkluzivnošću škole. U Džamonja Ignjatović, T. i dr. (Ur.). *64. sabor psihologa, Knjiga rezimea*. Beograd: Društvo psihologa Srbije.
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2000) Narrative Interviewing. In: Bauer, M. W., & Gaskell, G. (Eds.), *Qualitative Researching with Text, Image and Sound: A Practical Handbook* (pp. 57-74). London: SAGE.
- Jović, N. (2018). *Poseban izveštaj Zaštitnika građana – Inkluzivno obrazovanje: Usluge dodatne podrške deci i učenicima u obrazovanju*. Beograd: Zaštitnik građana
- Jussim, L., Eccles, J., & Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. *Advances in experimental social psychology*, 28, 281-388. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60240-3](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60240-3)
- Karić, T., Mihić, V., & Korda, M. (2014). Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju. *Primenjena psihologija*, 7(4), 531-548. <https://doi.org/10.19090/pp.2014.4.531-548>
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and teacher education*, 21(8), 995-1006. <https://doi.org/10.12691/education-4-2A-3>
- Knežević-Florić, O., Ninković, S., & Tančić, D. (2018). Inkluzivno obrazovanje iz perspektive nastavnika-ulože, kompetencije i barijere. *Nastava i vaspitanje*, 67(1), 7-22. <https://doi.org/10.5937/nasvas1801007K>
- Konvencija o pravima osoba sa invaliditetom. *Službeni glasnik RS — Međunarodni ugovori*, br. 42/2009
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Kostović, S., Milutinović, J., Zuković, S., Borovica, T., i Lungulov, B. (2011). Razvoj inkluzivne obrazovne prakse u školskom kontekstu. U Đukić, M., Oljača, M., Kostović, S., Đermanov, J., Kosanović, M. (Ur.). *Inkluzivno obrazovanje: od pedagoške koncepcije do prakse* (1-17). Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu
- Kovács-Cerović, T. (2006). National report – Serbia. In Zgaga, P. (Ed). *The prospects of teacher education in South-East Europe* (pp. 487-526). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
- Kovač Cerović, T. i Levkov, Lj. (2002). *Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.

- Kovač Cerović, T., Pavlović Babić, D., Jokić, T., Jovanović, & O., & Jovanović, V. (2016). First comprehensive monitoring of inclusive education in Serbia: Selected findings. In N. Gutvajn & M. Vujačić (Eds.), *Challenges and perspectives of inclusive education* (pp. 15–30). Belgrade: Institute for Educational Research.
- Kovač Cerović, T., Pavlović Babić, D., Jovanović, O., Jovanović, V., Jokić T., Rajović, V., i Baucal, I. (2014). *Okvir za praćenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji*. Beograd: SIPRU i UNICEF
- Kovač-Cerović, T., Jovanović, O., & Pavlović-Babić, D. (2016). Individual education plan as an agent of inclusiveness of the educational system in Serbia: Different perspectives, achievements and new dilemmas. *Psihologija*, 49(4), 431-445. <https://doi.org/10.2298/PSI1604431K>
- Kozleski, E. B., & Waitoller, F. R. (2010). Teacher learning for inclusive education: Understanding teaching as a cultural and political practice. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 655-666. <https://doi.org/10.1080/13603111003778379>
- Kugelmass, J. W. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5, 47–65. <https://doi.org/10.1080/13603110121498>
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and teacher education*, 21(8), 899-916. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- Lazarevic, L. (2008). Application of Fit Indices in Testing the Theoretical Models in Psychology: Possibilities and Limitations. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 40(1), 101–121. <https://doi.org/10.2298/ZIPI0801101L>
- Levinson, B. A., Sutton, M., & Winstead, T. (2009). Education policy as a practice of power: Theoretical tools, ethnographic methods, democratic options. *Educational Policy*, 23(6), 767-795. <https://doi.org/10.1177/0895904808320676>
- Li, L., & Ruppār, A. (2020). Conceptualizing Teacher Agency for Inclusive Education: A Systematic and International Review. *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 42-59. <https://doi.org/10.1177/0888406420926976>
- Liasidou, A. (2008). Critical discourse analysis and inclusive educational policies: The power to exclude. *Journal of Education Policy*, 23(5), 483-500. <https://doi.org/10.1080/02680930802148933>
- Liasidou, A. (2011). Unequal power relations and inclusive education policy making: A discursive analytic approach. *Educational Policy*, 25(6), 887-907. <https://doi.org/10.1177/0895904810386587>
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1992). Achieving full inclusion: Placing the student at the center of educational reform. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Controversial issues confronting special education* (pp. 3–12). Boston: Allyn & Bacon.
- Little, J. W. (1996). The emotional contours and career trajectories of (disappointed) reform enthusiasts. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 345-359. <https://doi.org/10.1080/0305764960260304>
- Lloyd, B., & Duveen, G. (1990). A semiotic analysis of the development of social representations of gender. In Duveen, G. & Lloyd, B. (Eds.), *Social representations and the development of knowledge* (pp. 27-46). Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Macura Milovanović, S., Gera, I., & Kovačević, M. (2010). *Mapping policies and practices for the preparation of teachers for inclusive education in context of social and cultural diversity – Serbia country report*. Turin: European Training Foundation.
- Macura-Milovanović, S. (2006). Socijalni aspekti inkluzije romske dece iz naselja Deponija u obrazovni sistem. *Pedagogija*, 61(3), 304–319. <https://doi.org/10.5937/Sinteze1405031V>
- Mascolo, M. F. (2009). Beyond student-centered and teacher-centered pedagogy: Teaching and learning as guided participation. *Pedagogy and the human sciences*, 1(1), 3-27.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of general psychology*, 5(2), 100-122. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>
- McLean, K. C., Syed, M., Pasupathi, M., Adler, J. M., Dunlop, W. L., Drustrup, D., Fivush, R., Graci, M. E., Lilgendahl, J. P., Lodi-Smith, J., McAdams, D. P., & McCoy, T. P. (2020). The empirical structure of narrative identity: The initial Big Three. *Journal of Personality and Social Psychology*, 119(4), 920-1000.
- Meijer, C. J. W. (2001). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Mieto, G.S.M., Barbato, S., & Rosa, A. (2016). Professores em transição: produção de significados em atuação inicial na inclusão escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32, 1-9. <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne29>
- Miladinović, S. (2008). Etnička i socijalna distanca prema Romima. *Sociološki pregled*, 27(3), 417–437. <https://doi.org/10.5937/socpreg0803417M>
- Milenović, Ž. (2009). Didaktičko-metodičke kompetencije nastavnika u inkluzivnoj nastavi. In Bouillet, D. & Matijević, M. (Eds), *Curriculums Of Early And Compulsory Education* (pp. 493-505). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Miller, A. L., Wilt, C. L., Allcock, H. C., Kurth, J. A., Morningstar, M. E., & Ruppard, A. L. (2020). Teacher agency for inclusive education: an international scoping review. *International Journal of Inclusive Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1789766>
- Milojević, M. i Zavišić V. (Ur.) (2011). *Inkluzivno obrazovanje = uspešan obrazovni sistem – Profesionalne kompetencije za inkluzivno obrazovanje*. Beograd: Inicijativa za inkluziju VelikiMali
- Mirza, N. M. (2016). Culture, emotions and narratives in education for cultural diversity: A sociocultural approach. *Psihologija*, 49(4), 415-429. <https://doi.org/10.2298/PSI1604415M>
- Miskovic, M., & Curcic, S. (2016). Beyond Inclusion: Reconsidering Policies, Curriculum, and Pedagogy for Roma Students. *International Journal of Multicultural Education*, 18(2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.18251/ijme.v18i2.1051>
- Miškeljin, L. (2014). Diversifikacija–značenja i politike u praksi predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji. U Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž., i Radulović, L. (Ur.), *Pedagoški modeli evaluacije i strategije unapređenja kvaliteta obrazovanja* (35-50). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju
- Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education? Using Evidence-based Teaching Strategies*. Abingdon: Routledge.

- Moscovici, S. (2001). *Social Representations: Explorations in Social Psychology*. New York: New York University Press.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2001). Being or doing: The role of teacher behaviors and beliefs in school and teacher effectiveness in mathematics, a SEM analysis. In *annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA*.
- Murray, M. (2003). Narrative psychology. In Smith, J. A. (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 111-131). London: Sage.
- Nacionalna strategija za mlade od 2015. do 2025. godine. *Službeni glasnik RS*, br. 22/2015.
- Nacionalna strategija za prevenciju i zaštitu dece od nasilja. *Službeni glasnik RS*, br. 122/2008.
- Nacionalna strategija za rešavanje pitanja izbeglica i interno raseljenih lica. *Službeni glasnik RS*, br. 62/2015.
- Nikolić, G. I., Đorđić, D. M., & Kovačević, J. M. (2019). The place of special schools in inclusive education. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 49(1), 277-297. <https://doi.org/10.5937/ZRFFP49-19176>
- Nikolić, G., & Popović, Z. (2013). Ispitivanje akademskih postignuća učenika u školama za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju. *Nastava i vaspitanje*, 62(1), 25-38.
- Nikolić, G., Cvijetić, M., Branković, N., Đorđić, D., & Johnstone, C. (2019). Not There Yet: Lessons Learned on the Journey to Inclusion in the Republic of Serbia. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(4), 452-465. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1589429>
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing.
- O'Hanlon, C. (2003). *Educational inclusion as action research: An interpretive discourse*. Berkshire: Open University Press.
- Pantić, N. (2017). *An exploratory study of teacher agency for social justice. Teaching and Teacher Education*, 66, 219-230. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.008>
- Pantić, N. i Čekić Marković, J. (2011). Nastavnici u Srbiji: Stavovi o profesiji i reformama u obrazovanju, U N. Pantić, i J. Čekić Marković (Ur.). *Nastavnici u Srbiji: Stavovi o profesiji i reformama u obrazovanju* (1-12). Beograd: Centar za obrazovne politike
- Pantić, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 333-351. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>
- Pantić, N., Closs, A., & Ivošević, V. (2011). *Teachers for the Future: Teacher Development for Inclusive Education in the Western Balkans*. Turin: European Training Foundation
- Pantić, N., Wubbels, T. & Mainhard, T. (2011). Teacher Competence as a Basis for Teacher Education: Comparing Views of Teachers and Teacher Educators in Five Western Balkan Countries. *Comparative Education Review*, 55(2), 165-188. <https://doi.org/10.1086/657154>

- Parker, I. (1994). Discourse analysis. In Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. and Tindall, C. (Eds.), *Qualitative Methods in Psychology: A Research Guide*. Buckingham: Open University Press.
- Pavlović Babić, D., Simić, N., Friedman, E. (2017). School-level facilitators of inclusive education: the case of Serbia. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 449–465. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1342419>
- Pavlović, J. (2011). Predstave o obrazovnim promenama u prošlosti: deset godina našeg života. U Vujačić, M., Pavlović, J., Stanković, D., Džinović, V., Đerić, I. (Ur.), *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: Refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (61-98). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja
- Perret-Clermont, A. N., & Muller Mirza, N. (1999). Negotiating identities and meanings in the transmission of knowledge: analysis of interactions in the context of a knowledge exchange network. In J. Bliss, R. Säljö & P. Light (Eds.), *Learning Sites: Social and Technological Resources for Learning* (pp. 47-60). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited
- Pešikan, A., & Ivić, I. (2021). The Impact of Specific Social Factors on Changes in Education in Serbia. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11(2), 59-76. <http://dx.doi.org/10.25656/01:22785>
- Pešikan, A., Antić, S. & Marinković, S. (2010). Konceptija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji – između proklamovanog i skrivenog modela. *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 278–296.
- Petrović, D. S., Jokić, T., & Leutwyler, B. (2016). Motivational aspects of teachers' intercultural competence: Development and psychometric evaluation of new scales for the assessment of motivational orientation. *Psihologija*, 49(4), 393-413. <http://dx.doi.org/10.2298/PSI1604393P>
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Pravilnik o bližim kriterijumima za prepoznavanje oblika diskriminacije od strane zaposlenog učenika ili trećeg lica u ustanovi. *Službeni glasnik RS*, br. 22/2016-49
- Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje. *Službeni glasnik RS*, br. 74/2018-58
- Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje. *Službeni glasnik RS*, br. 74/2018-58
- Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu, učeniku i odraslom. *Službeni glasnik RS*, br. 80/2018-5
- Pravilnik o kriterijumima i standardima pružanja dodatne podrške u obrazovanju dece, učenika i odraslih sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u vaspitnoj grupi, odnosno drugoj školi i porodici. *Službeni glasnik RS*, br 70/2018-30

- Pravilnik o kriterijumima i standardima pružanja dodatne podrške u obrazovanju dece, učenika i odraslih sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u vaspitnoj grupi, odnosno drugoj školi i porodici. *Službeni glasnik RS*, br. 70/2018-30
- Pravilnik o kriterijumima i standardima za finansiranje ustanove koja obavlja delatnost osnovnog obrazovanja i vaspitanja. *Službeni glasnik RS*, br. 73/2016
- Pravilnik o merilima i postupku za upis učenika – pripadnika romske nacionalne manjine u srednju školu pod povoljnijim uslovima radi postizanja pune ravnopravnosti. *Službeni glasnik RS*, br. 12/2016-148
- Pravilnik o Nacionalnom okviru obrazovanja i vaspitanja. *Službeni glasnik RS*, br. 98/2017-30
- Pravilnik o načinu organizovanja nastave za učenike na dužem kućnom i bolničkom lečenju. *Službeni glasnik RS*, br. 66/2018-36
- Pravilnik o pedagoškom asistentu i andragoškom asistentu. *Službeni glasnik RS*, br. 87/2019
- Pravilnik o postupanju ustanove u slučaju sumnje ili utvrđenog diskriminatornog ponašanja i vređanja ugleda, časti ili dostojanstva ličnosti. *Službeni glasnik RS*, br. 65/2018-12
- Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje. *Službeni glasnik RS*, br. 46/2019
- Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja. *Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik*, br. 5/2011
- Pravilnik o stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika. *Službeni glasnik RS*, br. 48/2018.
- Pravilnikom o stalnom stručnom usavršavanju. *Službeni glasnik RS*, br. 48/2018
- Priestley, M. & Drew, V. (2019). Professional Enquiry: an ecological approach to developing teacher agency. In D. Godfrey, & C. Brown (Eds.), *An eco-system for research-engaged schools. Reforming education through research* (pp. 154-170). London: Routledge.
- Radišić, J. (2013). *Uticao pedagoških koncepcija nastavnika na nastavni proces*. Doktorska disertacija. Beograd: Univerzitet u Beogradu
- Radišić, J., Buđevac, N., Jošić, S., Baucal, A. (2015). *Nastavnik kao reflektivni praktičar – Primeri dobre prakse*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Radivojević, D., Jerotijević, M., Stojić, T., Ćirović, D., Radovanović-Tošić, Lj., Kocevski, D., Paripović, S., Josimov, G., Vasiljević, I., Stojanović, Lj., Stanačev, V., Kuveljić, D., Seizović, V. (2010). *Vodič za unapređivanje inkluzivne obrazovne prakse*. Beograd: Fondacija za otvoreno društvo
- Rado, P., Čaprić, G., Najdanović Tomić, J., Đelić, J., Jeremić, J., Jovanović, V. (2013). *Koliko je inkluzivna naša škola? Priručnik za samoevaluaciju i spoljašnju evaluaciju inkluzivnosti škole*. Beograd: Centar za obrazovne politike

- Rado, P., Setenyi, J., Petrovic, D., & Stankovic, D. (2016). *Formative evaluation of implementation of inclusive practices in the Education System in Serbia (2009-2014)* (Unpublished report). UNICEF office in Serbia
- Rajović, V., & Jovanović, O. (2010). Professional and private experience with persons with special needs and attitudes of teachers of regular schools towards inclusion. *Psihološka istraživanja*, 13(1), 91-106. <http://dx.doi.org/10.5937/PsIstra1001091R>
- Rajović, V., & Jovanović, O. (2013). The Barriers to Inclusive Education: Mapping 10 Years of Serbian Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 14(3-4), 78-97.
- Ratner, C. (2006). *Cultural psychology: A perspective on psychological functioning and social reform*. New York and London: Psychology Press.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.537>
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>
- Roth, W. M., Tobin, K., Elmesky, R., Carambo, C., McKnight, Y. M., & Beers, J. (2004). *Re/Making Identities in the Praxis of Urban Schooling: A Cultural Historical Perspective*. *Mind, Culture, and Activity*, 11(1), 48-69. https://doi.org/10.1207/s15327884mca1101_4
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of educational research*, 99(6), 323-338. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>
- Schroeder, S., Richter, T., McElvany, N., Hachfeld, A., Baumert, J., Schnotz, W., Horz, H. & Ullrich, M. (2011). Teachers' beliefs, instructional behaviors, and students' engagement in learning from texts with instructional pictures. *Learning and Instruction*, 21(3), 403-415. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.06.001>
- Serrallonga, J. (2007). The End of Myths and Legends About the Biological and Cultural Evolution. In Valsiner & Rosa (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (187-202). Cambridge: Cambridge University Press
- Shakespeare, T. (2010). The Social Model of Disability. In Davis, L. J. (Ed.), *The Disability Studies Reader 2* (197-204). New York: Routledge.
- Simić, N. (2013). *Nastavničke brige i načini njihovog prevazilaženja* (Doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet u Beogradu. <http://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/3364/Disertacija.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Simić, N. Jokić, T. & Vukelić, T. (2017). Personal Construct Psychology in Preservice Teacher Education: The Path Toward Reflexivity. *Journal of Constructivist Psychology*, 32(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/10720537.2017.1336137>
- Sivo, S. A., Fan, X., Witta, E. L., & Willse, J. T. (2006). The search for 'optimal' cut-off properties: Fit index criteria in structural equation modeling. *The Journal of Experimental Education*, 74(3), 267-288. <https://doi.org/10.3200/JEXE.74.3.267-288>
- Slee, R. (2014). Discourses of inclusion and exclusion: Drawing wider margins. *Power and education*, 6(1), 7-17. <https://doi.org/10.2304/power.2014.6.1.7>
- Spasenović, V. i Matović, N. (2015). Pripremljenost nastavnika razredne i predmetne nastave za rad s decom sa smetnjama u razvoju. *Nastava i vaspitanje*, 64(2), 207-222. <https://doi.org/10.5937/nasvas1502207S>
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of educational research*, 72(3), 387-431. <https://doi.org/10.3102/00346543072003387>
- Stanković, D. (2009). Involving teachers in school development. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 315-330. <https://doi.org/10.2298/ZIPI0902315S>
- Stanković, D. (2011). Obrazovne promene u Srbiji (2000-2010). U Vujačić, M., Pavlović, J., Stanković, D., Džinović, V., Đerić, I. (Ur.) *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: Refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (39-60). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja
- Stanković, D., Teodorović, J., Milin, V., Đerić, I., Bodroža, B., Gutvajn, N. (2012). *Od ideje do rezultata: obrazovne promene u očima prosvetih radnika* (Sažetak za obrazovnu politiku). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja
- Staub, F. C., & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of educational psychology*, 94(2), 344-355. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.344>
- Stepanović, S. (2019). The prevalence of different teaching methods in inclusive education. *Human Research in Rehabilitation*, 9(1), 24-29. <https://doi.org/10.21554/hrr.041902>
- Strategija prevencije i zaštite od diskriminacije. *Službeni glasnik RS*, br. 60/2013.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine. *Službeni glasnik RS*, br. 107/2012.
- Strategija za socijalno uključivanje Roma i Romkinja u Republici Srbiji za period od 2016. do 2025. Godine. *Službeni glasnik RS*, br. 26/2016
- Strategija za unapređivanje položaja osoba sa invaliditetom. *Službeni glasnik RS*, br. 1/2007
- Stručno uputstvo o formiranju odeljenja i načinu finansiranja u osnovnim i srednjim školama za školsku 2019/2020. godinu, broj 610-00-00625/2019-15 od 28. juna 2019. godine
- Summers, J. J., Davis, H. A., & Woolfolk Hoy, A. (2017). The effects of teachers' efficacy beliefs on students' perceptions of teacher relationship quality. *Learning and Individual Differences*, 53, 17-25. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.004>

- Swart, E., & Oswald, M. (2008). How teachers navigate their learning in developing inclusive learning communities. *Education as change*, 12(2), 91-108. <https://doi.org/10.1080/16823200809487209>
- Talja, S. (1999). Analyzing qualitative interview data: The discourse analytic method. *Library & information science research*, 21(4), 459-477. [https://doi.org/10.1016/S0740-8188\(99\)00024-9](https://doi.org/10.1016/S0740-8188(99)00024-9)
- Tetler, S. (2005). Tensions and dilemmas in the field of inclusive education. In Gustavsson, A., Sandvin, J., Traustadóttir, R., & Tøssebro, J. (Eds.), *Resistance, Reflection and Change*, (pp. 265-276). Lund: The authors and Studentlitteratur
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities (September, 2016). General comment No. 4, Article 24: Right to inclusive education (CRPD/C/GC/4).
- UN General Assembly, *Convention on the Rights of the Child*, 20 November 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3. <https://www.refworld.org/docid/3ae6b38f0.html>
- UN General Assembly, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, 21 October 2015, A/RES/70/1. <https://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html>
- UN General Assembly, *Universal Declaration of Human Rights*, 10 December 1948, 217 A (III). <https://www.refworld.org/docid/3ae6b3712c.html>
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
- UNESCO (2001). *The Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Valsiner, J. (1998). *The guided mind: A sociogenetic approach to personality*. Harvard University Press.
- Valsiner, J. (2001). Process structure of semiotic mediation in human development. *Human Development*, 44(2-3), 84-97. <https://doi.org/10.1159/000057048>
- Valsiner, J. (2005). Scaffolding within the structure of dialogical self: Hierarchical dynamics of semiotic mediation. *New ideas in Psychology*, 23(3), 197-206. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2006.06.001>
- Valsiner, J., & Rosa, A. (2007). *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Valsiner, J., & Sato, T. (2006). Historically Structured Sampling (HSS): How can psychology's methodology become tuned in to the reality of the historical nature of cultural psychology?

- In J. Straub, D. Weidemann, C. Kölbl, & B. Zielke (Eds.), *Pursuit of meaning* (pp. 215-251). Bielefeld: Transcript.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of educational research*, 72(4), 577-625. <https://doi.org/10.3102/00346543072004577>
- Van Veen, K., Slegers, P., & van de Ven, P.-H. (2005). *One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms*. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 917-934. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.004>
- Vieluf S., Kaplan, D., Klieme, E., & Bayer, S. (2012). *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- Vigotski, L. (1996). *Osnovi defektologije*. Beograd: Zavod za udžbenike
- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3-21. <https://doi.org/10.1080/1360311032000139449>
- Vranješević, J. (2014). The main challenges in teacher education for diversity. *Zbornik Instituta za pedagoska istrazivanja*, 46 (2), 473-485. <https://doi.org/10.2298/ZIPI1402473V>
- Vujačić, M., Pavlović, J., Stanković, D., Džinović, V., i Đerić I. (2011). *Refleksije o prošlosti, vizije budućnosti*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Language and thought*. Ontario: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Wagoner, B. (2009). The experimental methodology of constructive microgenesis. In Valsiner, J., Molenaar, P. C., Lyra, M. C., & Chaudhary, N. (Eds.), *Dynamic process methodology in the social and developmental sciences* (99-121). New York: Springer.
- Waitoller, F. R., & Artiles, A. J. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: A critical review and notes for a research program. *Review of educational research*, 83(3), 319-356. <https://doi.org/10.3102/0034654313483905>
- Warriner, D. & Anderson, K. T. (2017) Discourse analysis in educational research. In King K. A., Lai Y.-J., & May S. (Eds.), *Research methods in language and education* (pp. 297-309). Cham: Springer.
- Wei, G. (2017). Dynamics of teacher professional learning: From cultural-historical activity theoretical perspective. *Culture, Biography and Lifelong Learning*, 3(1), 35-50.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H., & Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In Alexander, P. & Winne, P. (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 715-738). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Woolfolk, A. E., Rogoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.

- Woolfson, L. M., & Brady, K. (2009). An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educational Psychology, 29*(2), 221-238. <https://doi.org/10.1080/01443410802708895>
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. *Službeni glasnik RS*, br. 72/2009
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. *Službeni glasnik RS*, br. 10/2019
- Zakon o zabrani diskriminacije. *Službeni glasnik RS*, br. 22/2009
- Zakon osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. *Službeni glasnik RS*, br. 10/2019
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching, 9*(3), 213-238. <https://doi.org/10.1080/13540600309378>
- Zembylas, M., & Chubbuck, S. M. (2014). The intersection of identity, beliefs, and politics in conceptualizing "teacher identity". In Fives, H. & Gill, M. G. (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 185-202). Routledge.
- Zittoun, T. (2006). *Transitions. Development through symbolic resources*. Coll. Advances in Cultural Psychology: Constructing Development. Greenwich (CT): InfoAge.
- Zittoun, T. (2008). Learning through transitions: The role of institutions. *European Journal of Psychology of Education, 23*(2), 165-181. <https://doi.org/10.1007/BF03172743>
- Zittoun, T. (2009). Dynamics of Life-Course Transitions: A Methodological Reflection. In Valsiner, J., Molenaar, P. C., Lyra, M. C., & Chaudhary, N. (Eds.), *Dynamic process methodology in the social and developmental sciences* (pp. 405-430). New York: Springer.
- Zobenica, A. i Kolundžija, K. (2019). Menjaju li se stavovi nastavnika prema inkluziji? *Pedagoška stvarnost, 65*(2), 177-185. <https://doi.org/10.19090/ps.2019.2.177-185>

9. PRILOZI

PRILOG 1 Upitnik za nastavnike

Poštovane nastavnice i poštovani nastavnici,

Pred Vama se nalazi upitnik koji sadrži sedam grupa pitanja koja se tiču Vaših stavova, motivacije i opažanja Vaše spremnosti za realizaciju inkluzivnog obrazovanja (IO), kao i podrške koja vam je na raspolaganju za realizaciju IO u školi i van nje. Svojim odgovorima omogućićete jasnije razumevanje položaja nastavnica i nastavnika u kontekstu inkluzivnog obrazovanja, kao i razumevanje veza između navedenih aspekata.

Popunjavanje ovog upitnika predstavlja **prvu fazu** doktorskog istraživanja „Psihološka tranzicija nastavnika/ca u kontekstu inkluzivnog obrazovanja“, studentkinje Tijane Jokić.

Opšti cilj istraživanja je razumevanje nastavničkih perspektiva i iskustva u kontekstu inkluzivnog obrazovanja.

Druga faza istraživanja omogućiće dublje razumevanje iskustva i ona podrazumeva seriju intervjua sa nastavnicama i nastavnicima koji će biti pozvani nakon analize podataka prikupljenih upitnikom. O drugoj fazi će vas obavestiti stručni/a saradnik/ca škole.

Ukoliko ste saglasni da učestvujete u ovom istraživanju, molimo Vas da svoju saglasnost izrazite tako što ćete na liniji ispod upisati današnji datum i dati svoj potpis.

Ne postoje pogrešni i tačni odgovori već samo odgovori koje smatrate istinitim. **Kako bi upitnik bio anoniman, molimo vas da ovaj list na kojem upisujete ime i prezime i dajete svoj potpis otcepate i predate ga istraživaču/stručnom saradniku odvojeno od ostatka upitnika.**

Sve informacije koje prikupimo u ovom istraživanju, biće tretirane u skladu sa standardima istraživačke etike. Termin nastavnica koji se u ovom upitniku koristi u gramatičkom ženskom rodu podrazumeva prirodni muški i ženski rod osoba na koje se odnose, odnosno kada piše nastavnica misli se i na nastavnike i nastavnice.

_____ (datum), _____ (ime i prezime)

_____ (potpis)

Hvala vam na izdvojenom vremenu i uloženom trudu!

VAŠA ŠIFRA¹⁵: _____ (Molimo Vas da pročitate fusnotu)

GRUPA PITANJA 1

Prva grupa pitanja se odnosi na Vaša mišljenja o inkluzivnom obrazovanju. Molimo Vas zaokružite broj koji najbliže opisuje stepen Vašeg (ne)slaganja sa navedenom tvrdnjom. Pod **dodatnom obrazovnom podrškom** podrazumeva se prilagođavanje metoda, materijala i učila (mere individualizacije), prilagođavanje prostora i uslova u kojima se učenje odvija, izmena sadržaja učenja i standarda postignuća i druge mere podrške koje obezbeđuju drugi na zahtev škole.

1=Uopšte se ne slažem; 2=Ne slažem se; 3=Niti se slažem niti se ne slažem; 4=Slažem se; 5=U potpunosti se slažem					
1. Najbolje bi bilo da se učenici kojima je potrebna dodatna obrazovna podrška školuju u izdvojenim odeljenjima.	1	2	3	4	5
2. Pohađanje redovne škole podstiče napredak u (školskim) postignućima učenika kojima je potrebna dodatna obrazovna podrška.	1	2	3	4	5
3. Inkluzija omogućava različitim učenicima da budu u komunikaciji što vodi boljem razumevanju i prihvatanju različitosti.	1	2	3	4	5
4. Školovanje u specijalnom odeljenju ima nepovoljan uticaj na socijalni i emocionalni razvoj učenika kojima je potrebna dodatna obrazovna podrška.	1	2	3	4	5
5. Učenik kome je potrebna dodatna obrazovna podrška će pre ostvariti napredak u (školskim) postignućima u specijalnom odeljenju nego u redovnom odeljenju.	1	2	3	4	5
6. Komunikacija sa učenicima kojima je potrebna dodatna obrazovna podrška u redovnim odeljenjima može nepovoljno delovati na ostale učenike.	1	2	3	4	5
7. Učeniku kome je potrebna dodatna podrška, pohađanje redovnog odeljenja pomoći će da postane samostalniji.	1	2	3	4	5
8. Uključivanje učenika kojima je potrebna dodatna obrazovna podrška u redovna odeljenja može biti korisno za ostale učenike.	1	2	3	4	5
9. Inkluzija može imati negativne posledice po emocionalni razvoj učenika kome je potrebna dodatna obrazovna podrška.	1	2	3	4	5
10. Učenik kome je potrebna dodatna obrazovna podrška neće biti prihvaćen od strane ostalih učenika u redovnom odeljenju.	1	2	3	4	5
11. Učenicima kojima je potrebna dodatna obrazovna podrška trebalo bi omogućiti školovanje u redovnom odeljenju gde god i kad god je to moguće.	1	2	3	4	5
12. Prisustvo učenika kojima je potrebna dodatna obrazovna podrška u redovnim odeljenjima podstiče prihvatanje različitosti kod ostalih učenika.	1	2	3	4	5

¹⁵ Šifru koju upišete na liniji, upišite i na posebnom listu pored Vašeg imena i prezimena koji dobijete od istraživača/stručnog saradnika. Ovaj list ostaje kod stručnog saradnika škole, u njega istraživač neće imati uvid. Sa druge strane, stručni saradnik neće imati uvid u Vaše odgovore. Važno je da svoju šifru upišete na ova dva mesta iz dva razloga: 1) moguće je da će Vas istraživač preko stručnog saradnika pozvati na učešće u intervjuu. Istraživač će stručnom saradniku reći šifru, a stručni saradnik će bez uvida u Vaše odgovore moći da Vas identifikuje; 2) upisana šifra, ime i prezime, omogućavaju izradu potvrde o Vašem učešću u obrazovno-istraživačkom projektu.

GRUPA PITANJA 2

Pitanja u nastavku se odnose na Vaše opažanje profesionalnih vještina za rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna obrazovna podrška. Molimo Vas zaokružite odgovor koji najbliže opisuje Vaše (ne)slaganje sa navedenim tvrdnjama.

0=Nikada nisam imala prilike da ovo radim; 1=Uopšte se ne slažem; 2=Ne slažem se; 3=Niti se slažem niti se ne slažem; 4=Slažem se; 5=U potpunosti se slažem						
1. Sigurna sam da mogu dobro da procenim obrazovne potrebe svojih učenika.	0	1	2	3	4	5
2. Sigurna sam kada rukovodim nastavom na časovima uvežbavanja.	0	1	2	3	4	5
3. Sa sigurnošću postavljam kraće zadatke celom odeljenju u cilju uvežbavanja.	0	1	2	3	4	5
4. Sa sigurnošću postavljam kraće zadatke manjoj grupi učenika u cilju uvežbavanja.	0	1	2	3	4	5
5. Sigurna sam da umem dobro da organizujem grupni rad.	0	1	2	3	4	5
6. Osećam se samouvereno kada jačam veštine učenika kako da upravljaju sopstvenim razmišljanjem .	0	1	2	3	4	5
7. Osećam se sigurno u planiranju i realizaciji projektne nastave.	0	1	2	3	4	5
8. Sigurna sam da umem da pripremim IOP.	0	1	2	3	4	5
9. Osećam se sigurno u sprovođenju/primeni isplaniranih mera podrške u IOPu.	0	1	2	3	4	5
10. Osećam se sigurno pri praćenju i evaluaciji IOP-a.	0	1	2	3	4	5
11. Sigurna sam da mogu da pružim podršku učenicima u individualnom učenju.	0	1	2	3	4	5
12. Osećam se sigurno kada treba da regulišem ponašanje učenika u odeljenju.	0	1	2	3	4	5
13. Sigurna sam da mogu da pružim podršku za (jezičko i/ili matematičko) opismenjavanje učenika.	0	1	2	3	4	5
14. Sigurna sam da mogu da pružim podršku socijalnom razvoju učenika.	0	1	2	3	4	5
15. Osećam se sigurno u saradnji sa kolegama/inicama kada planiramo i sprovodimo nastavu u odeljenjima sa učenicima koji imaju IOP.	0	1	2	3	4	5
16. Osećam se sigurno kada treba da sarađujem sa pedagoškim ili personalnim asistentom.	0	1	2	3	4	5
17. Osećam se sigurno u saradnji sa školskim timom za inkluzivno obrazovanje.	0	1	2	3	4	5
18. Sigurna sam kada koristim informacije o učenicima koje dobijam od različitih stručnjaka (npr. stručnog saradnika, defektologa, lekara) za planiranje, sprovođenje i evaluaciju IOP-a.	0	1	2	3	4	5
19. Osećam se sigurno kada sarađujem sa roditeljima učenika sa IOP-om.	0	1	2	3	4	5

GRUPA PITANJA 3

Pitanja u nastavku se odnose na različite izvore motivacije za pojedine prakse koje nastavnice primenjuju u svom radu. Molimo Vas da zaokružite broj koji najbolje opisuje stepen Vašeg slaganja sa datom tvrdnjom, bez obzira koliko često se nalazite u prilici da sprovedite navedene prakse.

1=Uopšte se ne slažem; 2=Ne slažem se; 3=Niti se slažem niti se ne slažem; 4=Slažem se; 5=U potpunosti se slažem					
1. Kada posvetim vreme individualnim razgovorima sa učenicima kojima je potrebna dodatna obrazovna podrška, to činim zato što želim da roditelji prepoznaju i uvažavaju to što sam upoznata sa teškoćama sa kojima se njihovo dete susreće.	1	2	3	4	5
2. Kada pokušavam da pronađem nove nastavne sadržaje i nove načine poučavanja prilagođene učenicima sa različitim obrazovnim potrebama, to činim zato što želim da roditelji učenika nemaju primedbe na moj rad.	1	2	3	4	5
3. Kada ulažem napor da poboljšam svoj rad na realizaciji inkluzivnog obrazovanja, to činim jer ne želim da direktor ima primedbe na moj rad.	1	2	3	4	5
4. Kada ulažem napor da poboljšam svoj rad na realizaciji inkluzivnog obrazovanja, to činim da bih sprečio/la ometanje i narušavanje discipline na času.	1	2	3	4	5
5. Kada pokušavam da pronađem nove nastavne sadržaje i nove načine poučavanja prilagođene učenicima sa različitim obrazovnim potrebama, to činim jer mislim da je šteta predavati uvek na isti način.	1	2	3	4	5
6. Kada ulažem napor da poboljšam svoj rad na realizaciji inkluzivnog obrazovanja, to činim jer bih se u suprotnom stideo/la sebe.	1	2	3	4	5
7. Kada ulažem napor da poboljšam svoj rad na realizaciji inkluzivnog obrazovanja, to činim jer bih se u suprotnom osećao/la krivim.	1	2	3	4	5
8. Kada posvetim vreme individualnim razgovorima sa učenicima kojima je potrebna dodatna obrazovna podrška, to činim jer se osećam ponosno zbog toga.	1	2	3	4	5
9. Kada pokušavam da pronađem nove nastavne sadržaje i nove načine poučavanja prilagođene učenicima sa različitim obrazovnim potrebama, to činim zato što je za mene važno da održim korak sa inovacijama.	1	2	3	4	5
10. Kada posvetim vreme individualnim razgovorima sa učenicima kojima je potrebna dodatna obrazovna podrška, to činim jer mogu saznati šta se dešava odeljenju.	1	2	3	4	5
11. Kada ulažem napor da poboljšam svoj rad na realizaciji inkluzivnog obrazovanja, to činim jer je važno da deca osećaju da mi je stalo do njih.	1	2	3	4	5
12. Kada ulažem napor da poboljšam svoj rad na realizaciji inkluzivnog obrazovanja, to činim jer mi je važan osećaj da pomažem ljudima.	1	2	3	4	5
13. Kada pokušavam da pronađem nove nastavne sadržaje i nove načine poučavanja prilagođene učenicima sa različitim obrazovnim potrebama, to činim zato što je interesantnije raditi svoj posao na nove načine.	1	2	3	4	5
14. Kada ulažem napor da poboljšam svoj rad na realizaciji inkluzivnog obrazovanja, to činim jer uživam u pronalaženju jedinstvenih pristupa za različite učenike.	1	2	3	4	5
15. Kada ulažem napor da poboljšam svoj rad na realizaciji inkluzivnog obrazovanja, to činim jer uživam da budem u kontaktu sa svom decom.	1	2	3	4	5
16. Kada posvetim vreme individualnim razgovorima sa učenicima kojima je potrebna dodatna obrazovna podrška, to činim jer volim da budem u kontaktu sa decom.	1	2	3	4	5

GRUPA PITANJA 4

Ova grupa pitanja se odnosi na to kako vidite školsku kulturu. Molimo Vas da zaokružite broj koji najviše odgovara stepenu Vašeg slaganja sa datim tvrdnjama.

1=Uopšte se ne slažem; 2=Ne slažem se; 3=Niti se slažem niti se ne slažem; 4=Slažem se; 5=U potpunosti se slažem					
1. Škola u kojoj radim pruža prilike <u>nastavnicama</u> da aktivno učestvuju u donošenju odluka koje se odnose na rad škole u celini.	1	2	3	4	5
2. Škola u kojoj radim pruža prilike <u>roditeljima i starateljima</u> da aktivno učestvuju u donošenju odluka koje se odnose na rad škole u celini.	1	2	3	4	5
3. Škola u kojoj radim pruža prilike <u>učenicima</u> da aktivno učestvuju u donošenju odluka koje se odnose na rad škole u celini.	1	2	3	4	5
4. U školi u kojoj radim se neguje kultura podele odgovornosti za školska pitanja.	1	2	3	4	5
5. U školi u kojoj radim se neguje kultura saradnje i uzajamne podrške.	1	2	3	4	5

GRUPA PITANJA 5

U nastavku se nalaze pitanja koja se odnose na podršku za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja koju Vi kao nastavnica imate u školi i van nje.

1. Da li ste posle 2009. godine išli češće na seminare/obuke koji se tiču inkluzivnog obrazovanja nego na seminare/obuke iz drugih oblasti?	Da	Ne
2. Da li u okviru svog aktuelnog ličnog plana profesionalnog razvoja imate predviđeno pohađanje seminara iz oblasti inkluzivnog obrazovanja?	Da	Ne
3. Procenite otprilike koliko imate sati stručnog usavršavanja iz oblasti inkluzivnog obrazovanja. Upišite procenjen broj sati.		

4. Ukoliko mi je potrebna pomoć/konsultacija/savet u radu sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška, **najčešće** se obraćam: (zaokružite jedan odgovor)

- a) nemam kome da se obratim
- b) stručnoj službi škole
- c) direktoru
- d) nekom od kolega iz kolektiva
- e) samostalno tražim rešenje
- f) nekome izvan škole (Kome? _____)

5. Koliko često koristite navede oblike podrške? (Upišite X u odgovarajuću ćeliju)

	Nije mi na raspolaganju	Nikad	Retko	Često
1. Konsultacije sa drugim nastavnicama.				
2. Konsultacije sa stručnim saradnicama.				
3. Konsultacije sa stručnim timom za inkluzivno obrazovanje.				

	Nije mi na raspolaganju	Nikad	Retko	Često
4. Konsultacije sa direktorkom.				
5. Prisustvovanje i analiziranje uglednih časova.				
6. Prikazi stručnih tema ili literature na sastancima stručnih tela.				
7. Izveštavanje sa stručnih skupova ili seminara.				
8. Držanje internih obuka/seminara unutar kolektiva.				
9. Upoznavanje sa inovativnim metodama i/ili pristupima kolegicama.				
10. Konsultacije sa roditeljima.				
11. Konsultacije sa Mrežom podrške inkluzivnom obrazovanju.				
12. Konsultacije sa prosvetnim savetnicima.				
13. Konsultacija sa lokalnom samoupravom.				
14. Priručnici.				
15. Obuke i seminari.				
16. Stručni skupovi.				
17. Stručna i studijska putovanja.				
18. Samostalno istraživanje teme (literatura, Internet...).				
Drugo: _____				

GRUPA PITANJA 6

Ukoliko biste sada saznali da će se sutra u Vašem odeljenju pojaviti učenik sa IOP-om 2 (na primer učenik sa autizmom, Daunovim sindromom, cerebralnom paralizom...), molimo Vas da na donjim skalama opišete kako biste se osećali. Prilikom davanja odgovora imajte u vidu da:

- -3 označava najjače izraženo negativno osećanje
- 0 označava ne mogu da se opredelim
- 3 označava najjače izraženo pozitivno osećanje.
- Kako se brojevi približavaju nuli, tako intenzitet osećanja (bilo pozitivnog ili negativnog opada).

1.	Neprijatno	-3	-2	-1	0	1	2	3	Prijatno
2.	Loše	-3	-2	-1	0	1	2	3	Dobro
3.	Nesigurno	-3	-2	-1	0	1	2	3	Sigurno
4.	Pesimistično	-3	-2	-1	0	1	2	3	Optimistično
5.	Zabrinuto	-3	-2	-1	0	1	2	3	Samouvereno
6.	Nezainteresovano	-3	-2	-1	0	1	2	3	Zainteresovano
7.	Nezadovoljno	-3	-2	-1	0	1	2	3	Zadovoljno

GRUPA PITANJA 7

1. Vi ste nastavnica **razredne ili predmetne nastave**? Razredne Predmetne
2. Vaš pol je: M Ž
3. Radite u seoskoj ili gradskoj školi? Seoska Gradska
4. Predajete u izdvojenoj ili matičnoj školi? Izdvojena Matična
5. Koliko godina radnog staža imate u prosveti? _____
6. Koliko godina imate? _____
7. Da li ste nekada pravili IOP? DA NE

(ukoliko je odgovor DA odgovorite i na pitanja pod a i b)

- a. Koliko IOP-a ste do sada napravili/učestvovali u pravljenju? _____
- b. Koliko vremena je proteklo od kada ste prvi put imali priliku da pravite IOP? Navedite broj godina. _____

PITANJA ZA PREDMETNE NASTAVNICE I NASTAVNIKE

8. Da li ste nekada predavali učeniku/ci koji/a ima IOP? DA NE

(ukoliko je odgovor DA odgovorite i na pitanja pod a, b i c)

- a. Kojem broju učenika sa nekim tipom IOP-a ste predavali? _____
- b. Koliko vremena je proteklo od kada ste prvi put imali priliku da predajete odeljenju koje pohađa učenik koji ima IOP (1 ili 2)? Navedite broj godina. _____
- c. Kojem broju učenika sa IOP-om trenutno predajete (bez obzira da li ste tom učeniku razredni starešina ili ne)? Navedite broj učenika. _____

9. Da li ste razredni starešina? DA NE

(ukoliko je odgovor DA odgovorite i na pitanja pod a i b)

- a. Da li sada u odeljenju kojem ste razredni starešina imate učenike sa IOP-om? Ako da, koliko učenika ima IOP? _____

10. Da li ste nekada bili razredni starešina učeniku sa IOP-om? DA NE

(ukoliko je odgovor DA odgovorite i na pitanja pod a i b)

- a. Koliko vremena je proteklo od kada ste prvi put bili razredni starešina učeniku/ci sa IOP-om? Navedite broj godina. _____
- b. Koliko ukupno učenika sa IOP-om ste imali u odeljenjima u kojima ste bili razredni starešina? Navedite broj učenika. _____

PITANJA ZA RAZREDNE NASTAVNICE I NASTAVNIKE

12. Da li sada u odeljenju imate učenike sa IOP-om? Ako da, koliko učenika ima IOP? _____

13. Da li ste nekada u odeljenju imali učenika sa IOP-om? DA NE

(ukoliko je odgovor DA odgovorite i na pitanja pod a i b)

- a. Koliko vremena je proteklo od kada ste prvi put imali učenika sa IOP-om u odeljenju? Navedite broj godina. _____
- b. Koliko ukupno učenika sa IOP-om ste imali u svojim odeljenjima? Navedite broj učenika. _____

PRILOG 2 Vodič za intervju sa nastavnicima

PROFESIONALNA PUTANJA

1) Kako biste opisali svoju profesionalnu putanju?

- Koje su najznačajnije prekretnice na toj putanji? (sve ono što vi smatrate dovoljno važnim da bude prekretnica može biti prekretnica)
- Da li prepoznajete neke promene (manje ili veće) na toj putanji? Koliko su značajne?
- Ukoliko nije bilo prekretnica ili većih događaja koji bi mogli biti važne tačke na Vašoj profesionalnoj putanji, da li je možda bilo više nekih manjih događaja koji su zajedno mogli doprineti nekoj važnoj promeni?
- Da li biste rekli da se sada nalazite u nekoj vrsti promene ili biste rekli da je trenutno stabilan period? Zašto? Kako to izgleda?

2) Osvrnimo se na te prekretnice/promene

- Kako je do prekretnica/promena došlo? Šta su bili povodi?
- Kako biste te promene opisali?
- Na kojim planovima su se odvijale te promene? (npr., znanja, veštine, uloga nastavnika, razumevanje učenja, odnosi sa kolegama, odnosi sa učenicima, podela posla, pravila...)
- Šta vam je pomoglo u prolaženju kroz tu promenu?
- Šta vas je kočilo?
- Da se vratimo u sadašnjost. Koji su sada najveći izazovi?
- Da li su te promene gotove ili još uvek traju ili postoje neke nove (ima li nekih sličnih promena danas, nekih stvari koje vidite da pozivaju na promenu)?

MESTO INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA NA PROFESIONALNOJ PUTANJI

3) Gde se na toj putanji nalazi inkluzivno obrazovanje?

- Da li je inkluzivno obrazovanje bilo velika novina?
- Šta je ova novina donela u sistemu?
- Kako ste se prvi put susreli sa inkluzivnom obrazovanjem? Opišite.
- Šta je donela kod Vas u školi?
- Šta je donela kod Vas lično i profesionalno?
- Da li nešto od prekretnica/promena koje ste malopre pomenuli stoji u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem (zakoni, pravilnici, prakse, alati, učenici, obuke, funkcionisanje škole...)?
- Da li možete da opišete glavne razlike pre i posle 2010/2011. godine (odnosno prvog susreta sa inkluzivnim obrazovanjem)?
- U kakvoj vezi stoje promene nastale u kontekstu inkluzivnog obrazovanja sa drugim promenama koje su se desile pre i posle?

KULTURNI ELEMENTI, OSMIŠLJAVANJE INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA i PROFESIONALNA PUTANJA

4) Kako vidite svoju školu tokom ovog perioda?

- Kakve su se promene dešavale na nivou škole, a šta je ostalo isto? (npr., klima, nastavnici, stručni saradnici, učenici, roditelji, podela posla, pravila, nove uloge, timovi, procedure, prakse, alati, odnosi u školi, vrednosti, značenja, prioriteti...)

- Koji su akteri kod Vas u školi nosioci tih promena? Kako su se oni menjali? (direktor, stručni saradnici, nastavnici)
- Neki drugi aspekti funkcionisanja škole koji su podržali ili otežali te promene? Npr. alati, podela posla, pravila, obuke, zakoni, pravilnici...
- Kako je Vaše iskustvo inkluzivnog obrazovanja i promene kroz koje ste prolazili zavisilo od škole u kojoj radite?
- Na koji način Vas je škola „uokvirila“ u vašem učenju i sprovođenju inkluzivnih praksi
- Da li vam je škola nekako pomogla ili otežala da se snađete u pogledu inkluzivnog obrazovanja?
- Da li ste se nekada našli u koliziji sa onim što škola ili IO ili neke kolege traže od vas?

5) Kako se u Vašoj školi sve priča o IO?

- Kako se kod Vas u školi priča i misli o inkluzivnom obrazovanju? Da li prepoznajete neke načine pričanja i mišljenja o IO?
- U zavisnosti od toga kako pojedini nastavnici (grupe nastavnika) vide inkluzivno obrazovanje, da li vidite neke razlike u njihovim praksama, međuljudskim odnosima, poziciji u školi?
 - Predmetni vs razredni nastavnici
 - Stariji vs mlađi
 - Za/protiv
 - Itd.
- Kako je došlo do tih podela? Kako je to uticalo na implementaciju IO?
- Kako su se načini pričanja i mišljenja o inkluzivnom obrazovanju menjali kroz vreme? Kako se danas, a kako u periodu oko 2010. pričalo?

6) Kako danas vidite sebe u odnosu na ova različita viđenja inkluzivnog obrazovanja?

- Koja je Vaša pozicija u odnosu na ta poimanja?
- Kako se Vaše poimanje menjalo kroz vreme?
- Šta je prethodilo promenama vašeg viđenja IO kroz vreme?
- Kakve su implikacije imale te promene na vašu praksu, odnos prema školi, učenicima, posao uopšte?
- Istraživanja su pokazala da nastavnici mogu sebe videti na dimenziji inkluzivan-tradicionalan nastavnik, bliže jednom ili drugom polu.
- Da li biste mogli sebe da smestite na ovoj dimenziji ili biste dimenziju opisali drugačije?

BIOGRAFIJA AUTORKE

Tijana Z. Jokić rođena je 02.02.1987. godine u Valjevu, gde je završila osnovnu školu i gimnaziju. Diplomirala je na Odeljenju za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu 2011. godine, a master studije (modul psihologija obrazovanja) je na istom odeljenju završila 2013. godine. Doktorske studije upisuje iste godine i u periodu do 2016. godine biva angažovana u nastavi na predmetima Uvod u psihologiju obrazovanja, Psihološke osnove obrazovnih politika i Psihologija učenja i nastave.

Trenutno je zaposlena kao istraživačica u Centru za obrazovne politike gde se počev od 2015. godine bavi istraživanjima u oblasti obrazovanja, kao i projektima koji su usmereni na razvoj kvaliteta i pravednosti obrazovanja, sa posebnim naglaskom na obrazovanju dece iz marginalizovanih grupa.

Takođe, Tijana je tokom svog profesionalnog razvoja imala priliku da radi u različitim okruženjima. Pored nevladinog sektora, radila je u školi, saradivala sa istraživačkim i visokoškolskim institucijama u zemlji i inostranstvu, međunarodnim i međudržavnim organizacijama. Iako Tijanin profesionalni identitet okuplja višestruke profesionalne uloge, profesionalno iskustvo gradi primarno u oblasti sociokulturne psihologije i obrazovnih politika.

Objavila je više od 15 autorskih i koautorskih radova u domaćim i međunarodnim naučnim časopisima, zbornicima i monografijama. Izlagala je više od 20 radova na domaćim i međunarodnim konferencijama. Jedna je od urednica dve monografske publikacije i jedna od koautora šest međunarodnih istraživačkih (komparativnih) studija. U objavljenim i izloženim radovima demonstrirala je primenu i kvantitativne i kvalitativne metodologije.

IZJAVA O AUTORSTVU

Ime i prezime autora: Tijana Z. Jokić

Broj indeksa: PS12-10

Izjavljujem

da je doktorska disertacija pod naslovom *Psihološka tranzicija ka inkluzivnom nastavniku u kontekstu inkluzivne obrazovne politike*

- rezultat sopstvenog istraživačkog rada;
- da disertacija u celini ni u delovima nije bila predložena za sticanje druge diplome prema studijskim programima drugih visokoškolskih ustanova;
- da su rezultati korektno navedeni i
- da nisam kršila autorska prava i koristila intelektualnu svojinu drugih lica.

Potpis autora

U Beogradu, _____

IZJAVA O ISTOVETNOSTI ŠTAMPANE I ELEKTRONSKE VERZIJE DOKTORSKOG RADA

Ime i prezime autora: Tijana Z. Jokić

Broj indeksa: PS12-10

Studijski program: Psihologija

Naslov rada: Psihološka tranzicija ka inkluzivnom nastavniku u kontekstu inkluzivne obrazovne politike

Mentor: prof. dr Aleksandar Baucal

Izjavljujem da je štampana verzija mog doktorskog rada istovetna elektronskoj verziji koju sam predala radi pohranjenja u **Digitalnom repozitorijumu Univerziteta u Beogradu**.

Dozvoljavam da se objave moji lični podaci vezani za dobijanje akademskog naziva doktora nauka, kao što su ime i prezime, godina i mesto rođenja i datum odbrane rada.

Ovi lični podaci mogu se objaviti na mrežnim stranicama digitalne biblioteke, u elektronskom katalogu i u publikacijama Univerziteta u Beogradu.

Potpis autora

U Beogradu, _____

IZJAVA O KORIŠĆENJU

Ovlašćujem Univerzitetsku biblioteku „Svetozar Marković“ da u Digitalni repozitorijum Univerziteta u Beogradu unese moju doktorsku disertaciju pod naslovom:

Psihološka tranzicija ka inkluzivnom nastavniku u kontekstu inkluzivne obrazovne politike

koja je moje autorsko delo.

Disertaciju sa svim prilogima predao/la sam u elektronskom formatu pogodnom za trajno arhiviranje.

Moju doktorsku disertaciju pohranjenu u Digitalnom repozitorijumu Univerziteta u Beogradu i dostupnu u otvorenom pristupu mogu da koriste svi koji poštuju odredbe sadržane u odabranom tipu licence Kreativne zajednice (Creative Commons) za koju sam se odlučio/la.

1. Autorstvo (CC BY)

2. Autorstvo – nekomercijalno (CC BY-NC)

3. Autorstvo – nekomercijalno – bez prerada (CC BY-NC-ND)

4. Autorstvo – nekomercijalno – deliti pod istim uslovima (CC BY-NC-SA)

5. Autorstvo – bez prerada (CC BY-ND)

6. Autorstvo – deliti pod istim uslovima (CC BY-SA)

Potpis autora

U Beogradu, _____
