

STRUČNA PODRŠKA REALIZACIJI INKLUZIJE KAO NAČIN PREVENIRANJA SAGOREVANJA NA RADU PROSVETNIH RADNIKA

Mirjana Nikolić¹, Veronika Katrina-Mitrović², Maja Cvijetić³

Apstrakt

Zakon u Republici Srbiji obavezuje sve zaposlene u sistemu obrazovanja da dosledno sprovode inkluzivne principe i primenjuju različite vidove podrške učenicima sa poteškoćama u razvoju. Rezultati većeg broja istraživanja izveštavaju da učitelji i nastavnici nisu u dovoljnoj meri osposobljeni za izradu individualno-obrazovnog plana. Cilj ovog rada je da prikaže mere podrške stručnom timu za inkluzivno obrazovanje u jednoj osnovnoj školi u procesu izrade, implementacije i evaluacije individualno-obrazovnog plana sa prilagođenim programom za učenika drugog razreda koji ima poteškoće u razvoju i učenju. Mrežu stručne podrške na lokalnom nivou su činili: profesor psihologije sa završenim doktoratom razvojnog i pedagoškog usmerenja, klinički psiholog i defektolog. Evaluacijom mera stručne podrške utvrđeno je da umrežavanje stručnjaka različitih profila na nivou lokalne zajednice predstavlja značajan faktor podrške inkluzivnom obrazovanju, jer može da doprinese prevenciji sindroma sagorevanja na radu prosvetnih radnika, osnaživanju roditelja koji imaju dete sa poteškoćama u razvoju i ostvarivanju najboljeg interesa deteta.

Ključne reči: Tim za inkluzivno obrazovanje, stručna podrška, IOP, umrežavanje.

Uvod

Pod pojmom inkluzija u obrazovanju ...” u širem smislu, podrazumeva se praksa (aktivnog) uključivanja u nastavu svih marginalizovanih grupa dece (npr. religijske i nacionalne manjine, deca iz porodica na ivici materijalne egzistencije i slično), dok se u užem (i češće korišćenom) smislu, pod inkluzijom podrazumeva aktivno uključivanje u nastavni proces dece koja bi „tradicionalno“ pohađala specijalne škole, tj. dece sa intelektualnim i senzo-motornim disabilitetima” (Subotić, 2010). Bez obzira što inkluzija kao koncepcija nema snažnu empirijsku potvrdu (Begeny and Martens, 2007; Subotić, 2014) u mnogim zemljama, pa i našoj, Republici Srbiji, sprovode se inkluzivni programi, uz punu ideološku

¹ Mirjana Nikolić, dr, profesor strukovnih studija u oblasti psihologije, Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare – Sirmium, Sremska Mitrovica, Republika Srbija, Tel.: +381 69 177 7016, E-mail vs.mirjana.nikolic@gmail.com

² Veronika Katrina Mitrović, MR, klinički psiholog, Opšta bolnica, odeljenje psihijatrije, Loznica, Republika Srbija, Tel.: +381 63 822 8167; E-mail katrinav1962@gmail.com

³ Maja Cvijetić, dr, profesor strukovnih studija u oblasti stranog jezika, Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare – Sirmium, Sremska Mitrovica, Republika Srbija, Tel.: +381 69 177 7014; E-mail maja.cvijetic@gmail.com

podršku i zakonsko utemeljenje tzv. potpune inkluzije koja podrazumeva nužno uključivanje svih učenika u redovne učionice, nezavisno od vrste i stepena oštećenja/poteškoća.

Brojna istraživanja stavova o inkluziji prosvetnih radnika bila su zasnovana na pretpostavci da su pozitivni stavovi učitelja i nastavnika jedan od osnovnih preduslova uspešne implementacije inkluzije (Avramidis and Norwich, 2002). Subotić (2014) ističe da nastavnički stavovi ne mogu da predstavljaju direktnu validaciju efekata inkluzivnog obrazovanja i da su u nedostatku eksperimentalnih studija, istraživanja usmerena na praksu preferabilnija (poput utvrđivanja konkretnih faktora pod kojima je inkluzija najoptimalnija). U istraživanju Vounga i saradnika (Vaughn et al., 1996) je, na primer, utvrđeno da učitelji koji nisu imali iskustva u podučavanju dece sa smetnjama u razvoju imaju izrazito negativne stavove prema inkluzivnom obrazovanju. Nasuprot tome, nekoliko drugih istraživanja (Avramidis et al., 2000) ukazuju da aktivno uključivanje učitelja u realizaciju inkluzivnog obrazovanja rezultira i njihovim sve pozitivnijim stavovima. Podrška u radu predstavlja značajan faktor samopouzdanja učitelja i u vezi je sa pozitivnim stavovima o inkluziji (Agbenyega, 2007), kao i njihovo poverenje u sopstvene veštine u radu sa decom sa smetnjama u razvoju (Ahsan et al., 2012; Savolainen et al., 2012; Sharma et al., 2006). Iako je poznato da nastavnici mogu doživljavati inkluziju kao izvor raznovrsnih poteškoća i frustracija i čak razviti sindrom sagorevanja na radu malobrojna su istraživanja koja se fokusiraju na potencijalne negativne efekte inkluzije na same učitelje/nastavnike (Scruggs and Mastropieri, 1996). Subotić (2010, 2014) utvrđuje da je izgaranje na radu izraženije kod nastavnika koji percipiraju lošiju prihvaćenost učenika sa smetnjama u inkluzivnoj učionici, ali poverenje u sopstvenu veštinu ocenjivanja (koje negativno korelira sa izgaranjem na radu) moderatorski umanjuje ovu vezu. U istraživanju Anđić i saradnici (2018) utvrđeno je da što nastavnici imaju negativnije mišljenje o mogućnostima školovanja učenika sa poteškoćama u razvoju, to imaju više izraženo izgaranje na radu. Kao prediktivno važno se pokazalo uverenje nastavnika o mogućnošću školovanja učenika sa psihološkim poteškoćama, dok uverenje o mogućnostima školovanja učenika sa senzomotornim poteškoćama, na kome su nastavnici ostvarili više prosečne skorove nije bilo prediktivno za izgaranje na poslu (Anđić et al., 2018).

Telmor i sar. (2005) pronalaze, sa druge strane, da su pozitivniji nastavnički stavovi o inkluziji u vezi sa većim stepenom izgaranja, jer takvi nastavnici mogu da imaju umanjeno doživljaj ličnog postignuća. Bez obzira na identifikovane poteškoće u radu, učiteljici i nastavnici bi trebali da obezbede uključivanje sve dece u strukturu obrazovno-vaspitanog procesa i njihovu adekvatnu prilagođenost (Gilligan, 1998).

Istraživanja stavova o inkluzivnom obrazovanju u Republici Srbiji uglavnom ne daju podršku tzv. potpunoj inkluziji (Đević, 2009, Macura-Milovanović i Vujisić, Živković, 2011). Kao i u svetskim istraživanjima, negativne stavove uglavnom iznose nastavnici koji nemaju dovoljno iskustva u radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju (Hanak i Dragojević, 2002, Vujačić, 2011, Hrnjica i Sretenov, 2013; Jovanović Popadić, 2016). U pojedinim studijama autori skreću pažnju na

socijalno poželjno i deklarativno prihvatanje inkluzije – iz humanističkih razloga i uvažavanja prava osoba sa smetnjama u razvoju – ali ne i suštinsko, u samoj praksi kroz lično angažovanje (Vujačić et al., 2015).

Na razlike u stavovima nastavnika prema inkluziji utiču profesionalno i lično iskustvo sa decom sa smetnjama, životna dob, dužina radnog staža i mesto u kom nastavnici žive i rade (Karić et al., 2014; Spasenović Matović, 2015). Učitelji i nastavnici procenili su u prvim godinama uvođenja inkluzije da nemaju dovoljne kompetencije za rad u inkluzivnoj učionici, da im je potrebna saradnja sa svim učesnicima obrazovno-vaspitnog procesa u implementaciji inkluzije, pomoć defektologa i kontinuirano stručno usavršavanje u ovom području (Gašić-Pavišić, Gutvajn, 2011). Slični rezultati potvrđeni su i deceniju kasnije - učitelji imaju negativne a nastavnici nešto umerenije stavove prema inkluziji, a saglasni su da je učešće defektologa u inkluzivnoj učionici neophodno (Japundža Milisavljević et al., 2022).

Zakon o osnovama sistema obrazovanja („Službeni glasnik RS”, 88/17, 27/18 – dr. zakon, 10/19, 6/20 u 129/21) reguliše inkluzivni pristup i predviđa mehanizme podrške za decu i nastavno osoblje u njegovoj primeni. Pomenutim Zakonom (član 66) je predviđeno da u školama koje pohađaju deca sa smetnjama u razvoju, direktor formira stručni tim za inkluzivno obrazovanje (u daljem tekstu STIO), a Pravilnikom o bližim uslovima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje („Službeni glasnik RS”, broj 76/10, 74/2018) su propisana i bliža uputstva za realizaciju mera dodatne podrške (izrada pedagoškog profila, mera individualizacije i individualno-obrazovnog plana). Međutim, među zaposlenima u obrazovanju i dalje vlada nesigurnost u pogledu zakonskih procedura u ostvarivanju inkluzije, a održava se i otpor prema vođenju dokumentacije. Izrađene pedagoške profile (tamo gde ih ima) često ne prati plan individualizacije i/ili IOP (Stefanović et al., 2013). Učitelji i nastavnici se u svom radu uglavnom oslanjaju na podršku stručnih saradnika (pedagoga i psihologa), koja je, po njihovom mišljenju značajna, ali nedovoljna, dok podrška defektologa i drugih stručnjaka na lokalnom planu izostaje. Uzimajući u obzir važnost pružanja podrške neposrednim akterima u inkluzivnoj učionici uz mobilisanje svih raspoloživih resursa u školi i lokalnoj zajednici, kao i značaj preveniranja sindroma sagorevanja na radu učitelja/nastavnika koji rade neposredno sa učenicima sa poteškoćama u razvoju, cilj ovog rada je da ilustruje mere podrške stručnom timu za inkluzivno obrazovanje u jednoj osnovnoj školi u procesu izrade, implementacije i evaluacije individualno-obrazovnog plana sa prilagođenim programom za učenika drugog razreda koji ima poteškoće u razvoju i učenju..

Osnovni podaci o učeniku, prethodni razvoj i postignuće

Učenik A. M. aktuelno pohađa drugi razred osnovne škole. Prilikom testiranja gotovosti za polazak u školu utvrđeno je da je učenik prosečnih intelektualnih sposobnosti (donja granica proseka), ali da ima određene probleme u domenu pažnje (hipervigilnost) i koncentracije, uz slabu vizuo-motornu koordinaciju. Opservirana je i visoka anksioznost, do nivoa agitiranosti (učenik je više puta

prekidao testiranje ustajući sa mesta i hodajući po prostoriji). Takođe je primećeno da se udaljava od teme razgovora, nije u stanju da sasluša i ispoštuje instrukciju, često vezuje priču uz jedan sadržaj (najčešće o životinjama). Iz intervjuua sa majkom prikupljeni su podaci o prethodnoj adaptaciji na predškolsku ustanovu. Majka je saopštila da je dete slabo uspostavljalo i održavalo kontakte sa vršnjacima i vaspitačicom, da nije bio u stanju da poštuje pravila ponašanja pa je učestalo kažnjavan od vaspitačice, što nije dovelo do pozitivnih promena u ponašanju. Sa druge strane, dete je visoko zainteresovano za teme iz oblasti biljnog i životinjskog sveta, voli da mu se čita i priča o tome. Fond znanja iz ovih oblasti mu je povišen, dok su druga znanja (na primer poznavanje godišnjih doba, brojeva i sl.) sniženi. Psiholog je procenila i evidentirala da dete/učenik može imati poteškoće u učenju i adaptaciji na školsku sredinu. Procenjeno je da majka ima pojačanu strepnju u odnosu na sposobnost prilagođavanja deteta na školske zahteve. Već na početku školske godine, učiteljica je ospervirala probleme u funkcionisanju učenika u domenu socijalnih kontakata, kontrole emocionalnosti, razumevanja instrukcije za rad i ispunjavanju zahteva školskog gradiva. U toku prvog polugodišta I razreda, oslanjajući se isključivo na svoje resurse (iskustvo u radu, posvećenost, svest da svakom učeniku treba da pristupi u skladu sa individualnim karakteristikama), učiteljica je nastojala da pruži podršku učeniku u učenju i funkcionisanju u školskoj sredini. Gotovo svakodnevno je imala kontakte sa majkom, koja je izražavala očekivanje da dete počne da se ponaša i napreduje kao i druga deca. U želji da podrži napredovanje deteta, majka je kod kuće gotovo sve slobodno vreme provodila sa detetom, uz domaće zadatke, što je kod deteta provociralo dodatnu napetost. Uprkos naporima koje je učiteljica ulagala, učenik je teško usvajao pravila funkcionisanja u učionici i na školskom odmoru, ometao je drugu decu, povremeno ulazio u sukobe, što je provociralo nezadovoljstvo i reakcije roditelja druge dece. Zamerali su učiteljici da se previše posvećuje učeniku A.M., i da potrebe ovog učenika stavlja ispred potreba druge dece. Učiteljica se krajem polugodišta obratila stručnom timu za inkluzivno obrazovanje u školi. Dobila je preporuku da izradi pedagoški profil učenika, koji bi predstavljao osnov za planiranje individualizovanog načina rada. U dosadašnjoj praksi (radi u školi blizu 20 godina) učiteljica nije imala iskustvo u radu sa učenikom koji je imao slične poteškoće u razvoju i učenju, niti je pohađala edukacije iz oblasti inkluzivnog obrazovanja, što je izazvalo doživljaj frustracije i straha od zadatka koji je trebao da usledi. Dodatno, učiteljica je razvila osećanje nezadovoljstva ličnim postignućem, jer učenik nije napredovao kao ostali. Članovi stručnog tima za inkluzivno obrazovanje pružili su podršku učiteljici u izradi pedagoškog profila na deklarativnom nivou (objasnili su na koji način treba da prikupi podatke o učeniku, koje tehnike posmatranja treba da koristi i sl.), ali su konkretna uputstva o izradi i primeni ovih tehnika izostala, kao i preporuke o merama individualizacije. Do kraja školske godine učenik nije ostvario standarde postignuća koji su predviđeni za I razred, a učiteljica je počela da oseća sve veće nezadovoljstvo svojim učinkom. Na inicijativu učiteljice i majke, stručni tim za inkluzivno obrazovanje uspostavio je mrežu stručne podrške na lokalnom nivou koju su činili: profesor psihologije pedagoškog usmerenja sa dugogodišnjim prethodnim iskustvom na radnom mestu školskog psihologa, klinički psiholog i defektolog iz Medicinskog centra.

Tok podrške

Klinički psiholog izvršila je procenu aktuelnog psihičkog statusa i funkcionisanja deteta, a defektolog je opservirala i evidentirala jake strane deteta i potrebe za dodatnom podrškom. Paralelno klinički psiholog je savetodavno radila sa majkom na prihvatanju razvojnih karakteristika deteta, formiranju realnih očekivanja u pogledu detetovih mogućnosti za adaptaciju i dalje napredovanje, ali i na osnaživanju majke u prevladavanju osećanja krivice zbog nemogućnosti da pojačanim radom i zalaganjem pomogne detetu da napreduje kao ostali vršnjaci. Profesor psihologije prevashodno je opredelila podršku ka učiteljici i stručnom timu za inkluzivno obrazovanje. Zajednički je doneta procena da je izrada individualno-obrazovnog plana po prilagođenom programu (IOP-1) u najboljem interesu učenika. Majka je dala pristanak, pa je stručni tim za inkluzivno obrazovanje uputio predlog direktoru da se formira tim za dodatnu podršku koji su činili: učiteljica, psiholog i pedagog škole, profesor psihologije, klinički psiholog i defektolog. Uloga profesora psihologije je bila da najpre pomogne u evaluaciji dotadašnjeg plana individualizacije, a zatim da edukuje učiteljicu za primenu tehnika i instrumenata sistematskog posmatranja učenika, kako bi se dopunio prethodno izrađeni pedagoški profil učenika i prikupili što validniji podaci za izradu IOP-a. Iako je učiteljica imala subjektivni doživljaj da nije pružala adekvatnu intervenciju u prethodnom periodu utvrđeno je da je, uz dobro osmišljen plan individualizacije (raspored sedenja, fleksibilan ritam rada i pauza za odmor, prilagođeni zadaci, individualizovana instrukcija) učenik u toku I razreda usvojio određena pravila ponašanja u učionici i na školskom odmoru, da se smanjila učestalost sukoba sa vršnjacima, da je učenik naučio velika slova koja može da prepíše ako su izrađena na većem formatu (ali ne i sa table), da je savladao sabiranje i oduzimanje do 10. Učenik je, dakle, napredovao, ali ispod nivoa ispunjavanja standarda postignuća predviđenih za završetak I razreda. Zbog toga je izrada IOP-a imala za cilj da relaksira zahteve koji se stavljaju pred učenika, ali i očekivanja majke da će učenik “stići” drugu decu, i učiteljice da svojim stručnim radom treba da učini da učenik napreduje kao i drugi. Primenom protokola posmatranja, ček liste, skale procene, uz brojne narativne zabeleške, učiteljica je u kratkom periodu prikupila korisne informacije koje su poslužile timu za dodatnu podršku u izradi IOP-a. Nekoliko puta časovima je prisustvovao i defektolog, školski psiholog, profesor psihologije i majka. Nakon što su utvrđeni prioriteti u pružanju dodatne podrške: područje učenja i socijalnih odnosa, operacionalizovan je opis podrške kroz niz pojedinačnih aktivnosti/koraka i njihov redosled na časovima i van njih, u skladu sa definisanim ishodima, zatim lica koja će pružati podršku tokom realizacije aktivnosti (pojedini učenici, na primer), vremenski raspored, i učestalost za svaku meru podrške u toku planiranih aktivnosti. Analiza protokola posmatranja pomogla je da se utvrdi u kom periodu dana (pa čak i školskog časa) učenik ima bolju pažnju i koncentraciju a kada ga treba rasteretiti zahteva i organizovati aktivnost koja će mu redukovati napetost (tada voli da crta životinje). Članovi tima su posebno obratili pažnju na oblasti razvoja u kojima je dete najuspešnije (usmeno izražavanje u vezi sa temama koje ga posebno interesuju), što je korišćeno kao osnov planiranja aktivnosti i izgrađivanja pozitivne slike o sebi. Područje samostalnosti i brige o sebi je

procenjeno kao jaka strana učenika u školi i kod kuće (ume da spakuje školski pribor i svoje stvari uz minimalnu asistenciju ršnjaka, samostalno se oblači, koristi toalet).

Evaluacija podrške

Evaluacija toka podrške vršena je u toku prvog tromesečja II razreda, na osnovu intervju sa članovima tima za dodatnu podršku (učiteljica, psiholog i pedagog škole), intervju sa majkom, uvida u dokumentaciju (vrednovanje IOP-a, portfolio učenika) i opservacije u toku školskog časa.

Učiteljica je iskazala visok stepen zadovoljstva podrškom koju je dobila u sledećim segmentima:

- Unapređivanje kompetencija u radu sa decom koja imaju poteškoće u učenju i razvoju (posebno u oblasti sistematskog posmatranja, dokumentovanja i praćenja),
- Uspostavljanje bolje saradnje sa članovima tima za dodatnu podršku u školi,
- Unapređivanje saradnje sa majkom učenika koji ima poteškoće u razvoju i učenju,
- Jačanje poverenja u svoje sposobnosti.

Majka deteta istakla je da je u procesu podrške imala posebnu dobit kroz savetovanje sa kliničkim psihologom što je, prevashodno dovelo do osnaživanja kapaciteta za prihvatanje snaga i slabosti deteta i opredeljivanja adekvatnih mehanizama podrške u porodici. Prisustvo časovima doprinelo je da majka stekne pravilan uvid u detetove aktuelne potencijale, načine podrške u učionici, karakteristike razredne klime, što je sve dovelo do umanjenja osećaja strepnje i poboljšalo kvalitet saradnje sa učiteljicom.

Školski psiholog i pedagog su, takođe, bitno unapredile svoje kompetencije u pružanju podrške deci koja imaju poteškoće u učenju i razvoju, ali i učiteljima/nastavnicima koji rade sa decom, i roditeljima. Iskustvo koje im je prenela profesor psihologije, uvid u nalaz i mišljenje kliničkog psihologa, uz direktno uključivanje defektologa u proces podrške i izradu IOP-a, osnažilo je stručnu službu škole i doprinelo boljoj radnoj efikasnosti u inkluzivnoj praksi.

Na osnovu evaluacije IOP-a utvrđeno je da su svi predviđeni ciljevi za period od tri meseca realizovani. Učenik je postigao bolju socijalnu adaptaciju, usvojio određena pravila ponašanja i funkcionisanja u razredu i na školskom odmoru, konflikti sa vršnjacima su se bitno smanjili, a pojedini vršnjaci su pružili podršku i asistenciju učeniku. Realizovani su i ciljevi u oblasti učenja (učenik čak učestvuje i u mini kvizovima u okviru časa, srazmerno svojim mogućnostima). Planirano je da u daljoj evaluaciji IOP-a učestvuju, kada god je potrebno i članovi tima za dodatnu podršku iz lokalne zajednice (klinički psiholog, defektolog i profesor psihologije).

Zaključak

U okolnostima u kojima je inkluzivno obrazovanje regulisano zakonskim regulativima i obavezuje sve zaposlene da dosledno sprovode inkluzivne principe za svu decu, nezavisno od vrste i stepena težine poteškoća, a kompetencije prosvetnih radnika nisu dovoljno razvijene kako bi se principi podrške realizovali (kao u prikazanom primeru, koji nije redak u obrazovnom sistemu Republike Srbije), umrežavanje stručnjaka različitih profila na nivou lokalne zajednice predstavlja značajan faktor podrške. Uključivanjem kompetentnih stručnjaka opredeljena je podrška na dva nivoa: učeniku i roditelju (u ovom slučaju majci) i stručnom timu za inkluzivno obrazovanje u školi koji su činili učiteljica, psiholog i pedagog. Na ovaj način obezbeđena je adekvatna dodatna podrška učeniku (kroz izradu IOP-a sa prilagođenim programom koji je predstavljao optimalan vid podrške), osnaženi su majčini kapaciteti, razvijene kompetencije za realizaciju inkluzivnog obrazovanja svih članova tima za dodatnu podršku u školi, i preveniran sindrom sagorevanja na radu kod učiteljice. Osnovna preporuka je da se u što većem broju lokalnih zajednica formiraju funkcionalne mreže podrške inkluzivnom obrazovanju, koje će se oslanjati na potrebne kompetencije stručnjaka iz Zdravstvenih ustanova (kao u prikazanom primeru) ali i Nevladinog sektora, lokalne samouprave, Centra za socijalni rad i drugih institucija koje mogu da daju doprinos unapređivanju efekata inkluzivne prakse u našem obrazovnom sistemu.

Literatura

1. Agbenyega, J. (2007). Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 41-56.
2. Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of whole schooling*, 8(2), 1–20.
3. Anđić, B., Subotić, S., & Nikolić, M. (2018). Mišljenja o školovanju učenika sa poteškoćama kao prediktori nastavničkog izgaranja na poslu, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 50 (2), 269-285.
4. Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191–211.
5. 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.
6. Begeny, J. C., & Martens, B. K. (2007). Inclusionary education in Italy: A literature review and call for more empirical research. *Remedial and Special Education*, 28, 80-94.

7. Đević, R. (2009). Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41, 367–382.
8. Gašić - Pavišić, S., & Gutvajn, N. (2011). Profesionalna pripremljenost vaspitača i učitelja za rad u inkluzivnom obrazovanju, Rad prezentovan na II naučnoj konferenciji sa međunarodnim učešćem “Inkluzija u predškolskoj ustanovi i osnovnoj školi, Sremska Mitrovica: Institut za pedagoška istraživanja i Visoka škola strukovnih studija za vaspitače.
9. Gilligan, R. (1998). The importance of schools and teachers in child welfare. *Child & Family Social Work*, 3(1), pp. 13–25.
10. Hanak, N. & Dragojević, D. (2002). Socijalni stavovi prema osobama ometenim u razvoju. *Istraživanja u defektologiji*, 1, pp. 13–23.
11. Hrnjica, S. & Sretenov, D. (2013). *Deca sa razvojnim teškoćama u redovnim osnovnim školama u Srbiji – trenutno stanje i stavovski preduslovi za potencijalnu inkluziju*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta.
12. Japundža Milisavljević, M., Đurić Zdravković, A. & Milanović Dobrota, B. (2022). Stavovi prosvetnih radnika prema inkluziji. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 21(1), pp. 15-30.
13. Jovanović Popadić, A. M. (2016). Inkluzivno obrazovanje: Ideja i praksa. *Sinteze*, 5(10), 35-46.
14. Karić, T., Mihić, V., & Korda, M. (2014), Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju. *Primenjena psihologija*, 7(4), pp. 531- 548.
15. Macura-Milovanović, S., & Vujisić-Živković, N. (2011). Attitudes of future teachers towards inclusion: Implications for initial professional education. *Pedagogija*, 66, pp. 633–647.
16. Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje („Službeni glasnik RS”, 76/10, 74/2018).
17. 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), pp. 51–68.
18. Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/ inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), pp. 59–74.
19. Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers’ attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: Anicomparison of novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education*, 21(2), pp. 80–93.
20. Spasenović, V., & Matović, N. (2015). Pripremljenost nastavnika razredne i predmetne nastave za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. *Nastava i vaspitanje*, 64(2), 207- 222.

21. Stefanović S., et al. (2013). *Građansko društvo za inkluzivno obrazovanje - obrazovanje po meri dece, Izveštaj o rezultatima praćenja obrazovanja po inkluzivnim principima (inkluzivnog obrazovanja) u ustanovama obrazovnog sistema*, Niš: Društvo za razvoj dece i mladih, Otvoreni klub.
22. Subotić, S. (2010). Struktura stavova o inkluziji i sindrom izgaranja na poslu kod prosvjetnih radnika u Republici Srpskoj: Pilot studija. *Primenjena psihologija*, 3(2), str. 155–174.
23. Subotić, S. (2014). Inkluzija, moralnost i realnost: odgovori na teška pitanja, *Primenjena psihologija*, Vol. 7(4), 515-529.
24. Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20, pp. 215-229.
25. Vaughn, S., Schumm, J., Jallad, B., Slusher, J., & Saumell, L. (1996). Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11(2), pp. 96–106.
26. Vujačić, M. (2011). Uloge nastavnika u inkluzivnom obrazovanju. *Pedagogija*, 66(3), pp. 384-394.
27. Vujačić, M., Lazarević, E., & Đević, R. (2015). Inkluzivno obrazovanje – od zakonske regulative do praktične realizacije. *Teme*, 39(1), pp. 231-247.
28. *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. („Službeni glasnik RS” 88/17, 27/18 – dr. zakon, 10/19, 6/20 и 129/21)

PROFESSIONAL SUPPORT FOR THE IMPLEMENTATION OF INCLUSION AS A WAY OF PREVENTING BURNOUT IN THE WORK OF EDUCATIONAL WORKERS

Mirjana Nikolić¹, Veronika Katrina-Mitrović², Maja Cvijetić³

Abstract

The law in the Republic of Serbia obliges all employees in the education system to consistently implement inclusive principles and apply different types of support for students with developmental disabilities. The results of a large number of studies report that teachers are not sufficiently trained to create an individual educational plan. The aim of this paper is to show support measures for the professional team for inclusive education in an elementary school in the process of creating, implementing and evaluating an individual educational plan with an adapted program for a second-grade student who has difficulties in development and learning. The professional support network at the local level consisted of: a professor of psychology with a doctorate in developmental and pedagogical orientation, a clinical psychologist and a special education teacher. The evaluation of professional support measures determined that the networking of experts of different profiles at the local community level is a significant factor in supporting inclusive education, as it can contribute to the prevention of burnout syndrome in the work of educational workers, the empowerment of parents who have a child with developmental difficulties and the achievement of the best interests of the child.

Key words: Team for inclusive education, professional support, IEP, networking.

¹ Mirjana Nikolić, Ph.D, professor of professional studies in the field of psychology, College of Professional Studies for Educators and Business Informatics - Sirmium, Sremska Mitrovica, Republic of Serbia, Phone: +381 69 177 7016; E-mail: vs.mirjana.nikolic@gmail.com

² Veronika Katrina Mitrović, MR, clinical psychologist, General Hospital, Department of Psychiatry, Loznica, Republic of Serbia, Phone: +381 63 822 8167; E-mail: katrinav1962@gmail.com

³ Maja Cvijetić, Ph.D, professor of vocational studies in the field of foreign languages, College of Vocational Studies for Educators and Business Informatics - Sirmium, Sremska Mitrovica, Republic of Serbia, Phone: +381 69 177 7014; E-mail: maja.cvijetic@gmail.com