

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ
И РЕХАБИЛИТАЦИЈУ

Маринела Н. Шћепановић

**Инклузивна школа и ученици са сметњама у
развоју и инвалидитетом**
докторска дисертација

Београд, 2024. године

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF SPECIAL EDUCATION
AND REHABILITATION

Marinela N. Šćepanović

**Inclusive school and students
with disabilities**
Doctoral dissertation

Belgrade, 2024

Подаци о ментору, члановима комисије за оцену и одбрану докторске дисертације и датуму одбране

Комисија за оцену и одбрану докторске дисертације:

1. Др Данијела Илић-Стошовић, редовни професор, ужа научна област *Соматопедија*, Универзитет у Београду - Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, председник;
2. Др Снежана Николић, редовни професор, ужа научна област *Соматопедија*, Универзитет у Београду - Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, ментор;
3. Др Драган Рапайћ, редовни професор, ужа научна област *Соматопедија*, Универзитет у Београду - Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, члан;
4. Др Санела Славковић, ванредни професор, ужа научна област *Специјална едукација и рехабилитација*, Универзитет у Новом Саду - Медицински факултет, члан.

Датум одбране:

Подаци о докторској дисертацији

Наслов докторске дисертације:

Инклузивна школа и ученици са сметњама у развоју и инвалидитетом

Сажетак:

Предмет истраживања је утврђивање спремности, односно, кадровске и техничке опремљености основних школа за инклузивно образовање ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у Републици Србији. Ошти циљ емпиријског истраживања је био испитати показатеље спремности основних школа за инклузивно образовање ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у Републици Србији кроз процену односа и компетенција наставника према инклузивном образовању ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом, испитивање потреба и могућности за идентификацију, процену образовних потреба и пружање потребне подршке ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом, и утврђивање нивоа инклузивне културе, политике и праксе у основним школама. Истраживањем је обухваћено 234 наставника и стручна сарадника из основних школа са територије Републике Србије. Испитаници су попунили електронски упитник који је обједињавао сва четири инструмента примењена у истраживању: Упитник о основним подацима, Скалу за процену односа наставника према инклузивном образовању, Упитник за наставнике о идентификацији, процени и подршци ученицима у основној школи, и Скалу за процену инклузивних показатеља школе. Прикупљени подаци су сређени, анализирани и изведени су закључци. На инклузивност школе значајно утичу: искуства запослених у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом, додатно стручно усавршавање и однос наставника према инклузивном образовању. Већина испитних наставника и стручних сарадника вреднује сопствену компетентност за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом најнижим оценама, што је у складу са ниским обимом знања потребних за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом која су испитаници стекли током студија. Постоји несклад између потреба и могућности за идентификацијом и проценом образовних потреба ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у основној школи. Већина наставника и стручних сарадника има негативне ставове према учешћу ученика са тежим или комплекснијим сметњама у развоју и инвалидитетом у редовном образовању. Недостатна је подршка ученицима и запосленима.

Кључне речи: ученици са сметњама у развоју и инвалидитетом; инклузивна школа, инклузивно образовање; искуство наставника; стручно усавршавање; однос наставника према инклузивном образовању; идентификација; процена; подршка; инклузивна култура, политика и пракса

Научна област: Специјална едукација и рехабилитација

Ужа научна област: Соматопедија

Doctoral Dissertation Information

Doctoral dissertation title:

Inclusive School and Students with Disabilities

Summary:

The subject of the research is determining the readiness, i.e., the personnel and technical equipment of primary schools for inclusive education of students with disabilities in the Republic of Serbia. The general objective of the empirical study was to examine indicators of the readiness of elementary schools for inclusive education of students with disabilities in the Republic of Serbia through the assessment of the relationship and competence of teachers towards the inclusive education of students with disabilities, examination of needs and opportunities for identification, assessment of educational the need and provision of the necessary support for students with disabilities and determining the level of inclusive culture, policy, and practice in primary schools. The research included 234 teachers and professional associates from elementary schools in the territory of the Republic of Serbia. Respondents filled out an electronic questionnaire that combined all four instruments used in the research: a Questionnaire on Fundamental Data, a Teacher Attitudes Towards Inclusive Education Scale, a Questionnaire on Identification, Assessment, and Support for Students in a Primary School, and Index for Inclusion Questionnaire. The collected data were arranged and analyzed, and conclusions were drawn. The school's inclusivity is significantly influenced by the experiences of employees in working with students with disabilities, additional professional training, and the attitude of teachers towards inclusive education. Most examining teachers and professional associates evaluate their competence in working with children with developmental disabilities with the lowest marks, which aligns with the low volume of knowledge required for working with children with developmental disabilities that the respondents acquired during their studies. There is a discrepancy between the needs and opportunities for identifying and assessing the educational needs of students with developmental disabilities in elementary school. The majority of teachers and professional associates have negative attitudes toward the participation of students with severe or complex developmental disabilities in regular education. There is insufficient support for students and employees.

Keywords: students with disabilities; inclusive school; inclusive education; teacher's experience; professional training; teacher's attitude towards inclusive education; identification; assessment; support; inclusive culture, policy and practice

Scientific field: Special education and rehabilitation

Scientific subfield: Special Education and rehabilitation of Persons with Motor Disabilities

Садржај

Списак табела.....	8
Списак скраћеница	12
УВОД	13
I ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ПРОБЛЕМА ИСТРАЖИВАЊА	14
1.1. Сметње у развоју и инвалидитет	14
1.2. Инклузивно образовање	15
1.2.1. Развој инклузивног образовања.....	16
1.2.2. Инклузивно образовање у Србији	18
1.2.3. Однос према инклузивном образовању	21
1.2.4. Да ли је инклузивно образовање праведно?.....	23
1.2.5. Идентификација ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом	26
1.2.6. Процена способности или процена потреба ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом	26
1.2.7. Подршка у образовању	27
1.3. Инклузивна школа	29
1.3.1. Индекс за инклузију.....	29
1.3.2. Образовање наставног особља.....	31
1.3.3. Професионални развој наставног особља за инклузивно образовање	33
1.3.4. Професионални развој наставног особља у Србији	34
1.3.5. Облици стручног усавршавања наставног особља.....	35
1.3.6. Услови за стручно усавршавање и професионални развој	37
II ПРЕДМЕТ, ЦИЉ, ЗАДАЦИ И ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА	38
2.1. Предмет истраживања	38
2.2. Циљ истраживања	38
2.3. Задаци истраживања	38
2.4. Хипотезе истраживања	39
III МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА	40
3.1. Место и време истраживања	40
3.2. Начин избора, величина и конструкција узорка	40
3.3. Опис узорка	40
3.4. Варијабле	45
3.5. Инструменти и начин прикупљања података	46
3.5.1. Упитник о основним подацима	46
3.5.2. Скала за процену односа наставника према инклузивном образовању	46
3.5.3. Упитник за наставнике о идентификацији, процени и подршци ученицима у основној школи.....	46
3.5.4. Скала за процену инклузивних показатеља школе.....	46
3.5.5. Поузданост коришћених скала.....	47
3.6. Статистика у методологији	48
3.6.1. Обрада и анализа података.....	48
IV РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА.....	49
4.1. Подаци о искуствима и усавршавању испитаника	49
4.2. Подаци о подршци	55
4.3. Подаци о идентификацији, процени и подршци ученицима	57
4.4. Просечне вредности нумеричких показатеља и скала	71
4.5. Однос наставника према инклузивном образовању	72
4.6. Процена инклузивности школе	82
4.7. Резултати корелационе анализе општих података и података о професионалном развоју са предикторским и критеријумским варијаблама	87

4.7.1. Утицај радног стажа испитаника у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом на инклузивност школе.....	88
4.7.2. Утицај искуства испитаника у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом на инклузивност школе.....	92
4.7.3. Утицај додатног стручног усавршавања испитаника у области рада са децом и ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом на инклузивност школе.....	94
4.7.4. Значај утицаја искуства испитаника у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом и додатног стручног усавршавања испитаника у области рада са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом на инклузивност школе.....	96
4.7.5. Утицај односа наставника према ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом на инклузивност школе.....	99
V ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА	104
5.1. Утицај искуства испитаника на инклузивност школе.....	104
5.2. Утицај додатног стручног усавршавања испитаника у области рада са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом на инклузивност школе.....	105
5.3. Потреба за подршком за рад са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом.....	108
5.4. Идентификација ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом.....	109
5.5. Процена способности и потреба ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом.....	112
5.6. Подршка ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом.....	113
5.7. Однос наставника према инклузивном образовању.....	114
5.8. Инклузивност школе.....	119
Могућност примене резултата истраживања.....	123
Потреба за даљим истраживањима у области.....	123
VI ЗАКЉУЧАК	124
Препоруке.....	126
ЛИТЕРАТУРА	129
ПРИЛОЗИ	141
1. Коришћени инструменти.....	141
1.1. Упитник о основним подацима.....	141
1.2. Скала за процену односа наставника према инклузивном образовању.....	143
1.3. Упитник за наставнике о идентификацији, процени и подршци ученицима у основној школи.....	145
1.4. Скала за процену инклузивних показатеља школе.....	147
2. Биографија.....	150
ПОТПИСАНЕ ИЗЈАВЕ	151
1. Изјава о ауторству.....	151
2. Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада.....	152
3. Изјава о коришћењу.....	153

Списак табела

Табела 1. Пол испитаника.....	41
Табела 2. Стечено образовање испитаника.....	41
Табела 3. Године радног стажа испитаника.....	42
Табела 4. Године живота испитаника.....	42
Табела 5. Места у којима раде испитаници.....	42
Табела 6. Поседовање лиценце за рад у образовно-васпитним установама испитаника.....	45
Табела 7. Поседовање стручних звања испитаника.....	45
Табела 8. Поузданост Скале за процену односа наставника према инклузивном образовању - Teacher Attitudes Towards Inclusive Education (Kern, 2006).....	47
Табела 9. Поузданост Скале за процену инклузивних показатеља школе – Index for Inclusion Questionnaire (Booth & Ainscow, 2002).....	47
Табела 10. Оцена сопствених искустава испитаника у раду са децом са сметњама у развоју и инавалдитетом ван школе (локална заједница, удружења, пројекти и слично).....	49
Табела 11. Оцена сопствених искустава испитаника у приватној пракси са децом са сметњама у развоју и инавалдитетом.....	49
Табела 12. Процена испитаника колико су знања потребних за рад са децом са сметњама у развоју и инавалдитетом стекли током студија.....	50
Табела 13. Број испита/модула о раду са децом са сметњама у развоју и инавалдитетом које су испитаници полагали/слушали током студија.....	50
Табела 14. Оцена испитаника у којој мери су након студија и током рада стицали додатна знања потребна за рад са децом са сметњама у развоју и инавалдитетом.....	51
Табела 15. Број сати акредитовних програма усавршавања које су испитаници стекли након студија и током рада кроз усавршавања за рад са децом са сметњама у развоју и инавалдитетом.....	51
Табела 16. Учешће испитаника на скуповима са темама од значаја за рад са децом са сметњама у развоју и инавалдитетом.....	52
Табела 17. Излагања испитаника на скуповима са темама од значаја за рад са децом са сметњама у развоју и инавалдитетом.....	52
Табела 18. Учешће испитаника у истраживњима из области рада са децом са сметњама у развоју и инавалдитетом.....	53
Табела 19. Број стручних и научних радова из области рада са децом са сметњама у развоју и инавалдитетом које су испитаници прочитали у претходној години.....	53
Табела 20. Оцена сопствене компетентности испитаника за рад са децом са сметњама у развоју и инавалдитетом.....	54
Табела 21. Оцена потребе за подршком испитаницима у раду са децом са сметњама у развоју и инавалдитетом.....	55
Табела 22. Видови потребне подршке испитаницима у раду са децом са сметњама у развоју и инавалдитетом.....	55
Табела 23. Број различитих видова потребне подршке испитаницима у раду са децом са сметњама у развоју и инавалдитетом.....	56
Табела 24. Информисаност испитаника о активности интерресорне комисије.....	57
Табела 25. Информисаност испитаника о сталним члановима интерресорне комисије.....	57
Табела 26. Информисаност испитаника о саставу интерресорне комисије.....	58
Табела 27. Учешће испитаника у раду интерресорне комисије.....	58
Табела 28. Мишљење испитаника о броју ученика са сметњама у развоју и инавалдитетом у одељењима која воде испитаници.....	59
Табела 29. Начини утврђивања присуства ученика са сметњама у развоју и инавалдитетом у одељењима која воде испитаници.....	59
Табела 30. Број ученика са сметњама у развоју и инавалдитетом са мишљењем интерресорне комисије у одељењима која воде испитаници.....	60

Табела 31. Број ученика са тешкоћама у учењу са мишљењем интересорне комисије у одељењима која воде испитаници.....	61
Табела 32. Мишљење испитаника о броју ученика са поремећајима у понашању у одељењима која воде.....	61
Табела 33. Број ученика са поремећајима понашања са мишљењем интересорне комисије у одељењима која воде испитаници.....	62
Табела 34. Број ученика који се образују по ИОП1 у одељењима која воде испитаници.....	62
Табела 35. Број ученика који се образују по ИОП2 у одељењима која воде испитаници.....	63
Табела 36. Искуство учешћа испитаника у изради ИОП2.....	63
Табела 37. Мишљење испитаника о броју ученика са изузетним способностима (даровитих) у одељењима која воде.....	64
Табела 38. Број ученика са изузетним способностима (даровитих) са мишљењем интересорне комисије у одељењима која воде испитаници.....	65
Табела 39. Број ученика са изузетним способностима (даровитих) који се образују по ИОП3 у одељењима која воде испитаници.....	65
Табела 40. Оцена знања испитаника о идентификацији ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом стечених на студијама.....	66
Табела 41. Оцена додатних знања испитаника о идентификацији ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом стечених кроз стручна усавршавања.....	66
Табела 42. Вршиоци процене способности и потреба ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у одељењима испитаника.....	67
Табела 43. Инструменти и начини процене способности и потреба ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у одељењима испитаника.....	67
Табела 44. Оцена знања испитаника о процени способности и потреба ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом стечених током студија.....	68
Табела 45. Оцена додатних знања испитаника о процени способности и потреба ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом стечених кроз стручна усавршавања.....	68
Табела 46. Оцена обима додатне подршке у образовању која се пружа ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом који похађају одељења испитаника.....	69
Табела 47. Оцена обима додатне подршке у образовању која се пружа ученицима са тешкоћама у учењу који похађају одељења испитаника.....	69
Табела 48. Оцена обима додатне подршке у образовању која се пружа ученицима са поремећајима понашања који похађају одељења испитаника.....	70
Табела 49. Пружаоци додатне подршке ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом у школи испитаника.....	70
Табела 50. Услови за пружање додатне подршке ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом у школи испитаника.....	71
Табела 51. Просечне вредности нумеричких показатеља.....	71
Табела 52. Учесталост одговора добијених Скалом за процену односа наставника према инклузивном образовању (Kern, 2006), у оквиру сваке подскеле.....	73
Табела 53. Учесталости одговора добијених Скалом за процену инклузивних показатеља школе – Index for Inclusion Questionnaire (Booth & Ainscow, 2002), у оквиру сваке подскеле.....	83
Табела 54. Просечне вредности коришћених скала.....	87
Табела 55. Просечне вредности ТАТIE скале и IFIQ подскеле.....	87
Табела 56. Утицај радног стажа на тврдње на скалама ТАТIE и IFIQ.....	88
Табела 57. Значајност разлика утицаја радног стажа на тврдње по ТАТIE и IFIQ скалама...90	
Табела 58. Разлике значајности утицаја радног стажа на тврдње у подскалама ТАТIE обука, IFIQ култура и IFIQ пракса.....	90
Табела 59. Резиме модела анализе корелације субскеле IFIQ култура и искуства испитаника у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом.....	92

Табела 80. Коефицијенти анализе корелације субскеале IFIQ политика и односа испитаника према инклузивном образовању.....	100
Табела 81. Резиме модела анализе корелације субскеале IFIQ пракса и односа испитаника према инклузивном образовању.....	101
Табела 82. Резиме модела анализе корелације субскеале IFIQ пракса и односа испитаника према инклузивном образовању.....	101
Табела 83. Коефицијенти каноничких корелација и њихова значајност.....	102
Табела 84. Канонички коефицијенти левог скупа варијабли.....	102
Табела 85. Канонички коефицијенти десног скупа варијабли.....	102
Табела 86. Пирсонов коефицијент линеарне корелације за коришћене скале.....	103

Списак скраћеница

- ЗУОВ** – Завод за унапређивање образовања и васпитања
- ЗОСОВ** – Закон о основама система образовања и васпитања
- ИОП** – Индивидуални образовни план
- УНЕСКО** (UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – eng.)
– Организација Уједињених нација за образовање, науку и културу
- CRPD** (United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities – eng.) – Комитет
за права особа са инвалидитетом Уједињених нација
- DES** (Department of Education and Skills, Ireland) – Одељење за образовање и вештине, Ирска
влада
- EASNIE** (European Agency for Special Needs and Inclusive Education – eng.) – Европска
агенција за специјално и инклузивно образовање
- ICF** (International classification of functioning, disability and health – eng.) – Међународна
класификација функционисања, ометености и здравља
- ICF-CY** (International classification of functioning, disability and health – children and youth –
eng.) - Међународна класификација функционисања ометености и здравља за
децу и младе
- IFIQ** (Index for Inclusion Questionnaire (Booth & Ainscow, 2002) – eng.) – Скала за процену
инклузивних показатеља школе
- КМК/HRK** (Kultusminister-Konferenz/German Rectors' Conference – nem/eng.) – немачка
ректорска конференција
- LRC** (Learning in Regular Classroom – eng.) – „Учење у редовној учионици“ – национални
програм кинеске владе из 1980-их за обезбеђивање једнаког приступа редовним
школама деци са сметњама у развоју
- MELQO** (Overview MELQO – Measuring Early Learning Quality and Outcomes – eng.) –
„Модули МЕЛКО – Мерење квалитета и исхода раног учења“ – модули за
мерење напретка у развоју и учењу деце раног узраста
- RtoI** (Response to Intervention – eng.) – „Одговор на интервенцију“ – модел подршке деци са
сметњама у развоју
- SPSS®** (Statistical Package for Social Sciences – eng.) – „Статистички пакет за друштвене
науке“, софтверски програм за статистичку обраду података компаније Ај-Би-Ем
(IBM®)
- TATIE** (Teacher Attitudes Towards Inclusive Education (Kern, 2006) – eng.) – Скала за процену
односа наставника према инклузивном образовању
- TPL** (Teacher professional learning – eng.) – Стручно учење наставника
- WHO** (World Health Organization) – Светска здравствена организација

Увод

Унапређивање положаја особа са инвалидитетом кроз остваривање основних људских права, праћење светских трендова у унапређивању односа и рада са децом и младима са сметњама у развоју и инвалидитетом и унапређивање образовања, као важног развојног процеса у друштву уопште, довели су до тога да се у Србији у претходним деценијама мењао однос, па тако и васпитање и образовање деце и ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом. Иако не постоји сагласност истраживача у погледу тога да ли се промене догађају довољно брзо и у задовољавајућем обиму или не, можемо потврдити да се у Србији формално примењује образовна инклузија од 2009. године.

Успешно инклузивно образовање које обухвата и подразумева образовање све деце и ученика под једнаким условима и на основама равноправности, претпоставља околности које обезбеђују приступ образовању за свако дете, благовремено откривање и препознавање деце која имају специфичности у развоју, способностима, функционисању и учењу, као и постојање система адекватне професионалне подршке свим могућим потребама деце и ученика кроз образовање и као подршка и помоћ у њиховом образовању – самој деци/ученицима непосредно, али и наставницима и стручним сарадницима, породицама деце/ученика, као и школама и другим образовно-васпитним установама. Наш образовно-васпитни систем предвиђа могућност реализације права деце/ученика на образовање које одговара њиховим способностима и потребама; прописан је поступак утврђивања мера подршке у областима образовања, социјалне и здравствене заштите за децу и ученике којима је потребна додатна подршка, али без јасних инструкција код кога и како се ова потреба заправо открива, на основу чега препознаје и како се утврђује њен степен, што је све потребно извршити у поступку утврђивања мера подршке који спроводи интерресорна комисија. Прописане мере подршке се не могу назвати механизмима или системима, јер не повезују све потребне факторе и мере које су за то нужне. Потребно је унапредити услове за детекцију, идентификацију, (ре)хабилитацију и едукацију деце и ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом кроз целовит систем подршке, који ће функционисати од најранијег узраста, односно од рођења детета, до момента када за тим престане потреба. У ери функционалних процена способности деце и ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом, прилике у нашој земљи нису показале довољну дораслост за суштински прелаз на овакву праксу, услед непостојања интердисциплинарног система свеобухватне подршке. У свету овакве системе успостављају државе кроз крос-секторске мреже подршке, састављене од свих расположивих капацитета локалних средина, као и ангажовањем референтних установа, као центара специфичне подршке вишег нивоа. За функционисање оваквих система постоје јасно дефинисани протоколи поступања, утврђене надлежности и одговорности.

Поред тога, саме инклузивне школе данашњице треба да одговоре на специфичности образовања, функционисања и развоја свих ученика. Стога је нужно да друштво обезбеди и развије добро функционисање система свеобухватне подршке који одговара свој деци и ученицима, па тако и ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом.

I Теоријске основе проблема истраживања

1.1. Сметње у развоју и инвалидитет

Специјална едукација и рехабилитација, као базична научна дисциплина која се бави радом са особама са сметњама у развоју и инвалидитетом, у свом терминолошком систему користи више одређења за опис особа са сметњама у развоју и инвалидитетом различите етиологије или врсте. Тако се најчешће на студијама Специјалне едукације и рехабилитације на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду користе следећи термини, по врстама сметњи:

- Особе са тешкоћама у менталном развоју,
- Особе са моторичким сметњама и поремећајима,
- Особе са поремећајима понашања,
- Особе са сензомоторичким сметњама и поремећајима,
- Особе са сметњама и поремећајима вида,
- Особе са сметњама и поремећајима слуха,
- Особе са поремећајима говорних и језичких функција.

На студијама Специјалне едукације и рехабилитације Медицинског факултета Универзитета у Новом Саду, преовлађујућа терминологија обухвата термине по врстама сметњи:

- Особе са интелектуалном ометеношћу,
- Особе са моторичким поремећајима,
- Особе са сензорним сметњама,
- Особе са аутизмом,
- Особе са оштећењем вида,
- Особе са оштећењем слуха,
- Особе са проблемима у понашању,
- Вишеструко ометене особе,
- Особе са поремећајима у развоју говорно-језичких способности (*Програм Мастер студија Медицински Факултет, n.d.*).

Стручна и професионална јавност на различите начине третира дефинисање особа са сметњама у развоју и инвалидитетом, а најчешће у складу са потребама самог навођења или употребе одређених података. Наиме, када је потребно показати да у свету, региону или земљи постоји значајан број особа са сметњама у развоју и инвалидитетом зарад оправдавања одређених напора или мера које се за њихову добробит спроводе, група особа са сметњама у развоју и инвалидитетом бива описана широко, обухватајући и појаве или дефиците који се не могу уврстити у сметње у развоју или инвалидитет. Међутим, када је у питању неко специфично подручје или интересовање, на пример, када говоримо о раду школа за образовање ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом, или усмерености специјалне едукације и рехабилитације на унапређивање квалитета живота људи, група особа које се повезују са циљаном облашћу је свакако много ужа те се потреба за ангажовањем наведених установа и научне дисциплине неоправдано минимизира. Да бисмо превазишли недоследности, наводимо раније и садашње прописе, искуства из праксе и мишљења експерата из научних области одређења, дакле из области специјалне едукације и рехабилитације.

Нужно је истаћи да се одређивање ученика као ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом, или одређивање врсте и степена сметње у развоју и инвалидитета особе, од увођења инклузивног образовања у Србији (2009. године) неколико година сматрало непожељним обележавањем, дакле дискриминацијом, и у образовном контексту није било допуштено. Чак се од комисије за процену потреба детета/ученика за подршком у областима образовања, здравствене и социјалне заштите (данас: интерресорне комисије) очекивало да

дете не „обележавају“ дијагнозом, врстом или степеном сметње или инвалидитета и да га не називају ни дететом/учеником са сметњама у развоју, осим у случајевима када је то нужно ради остваривања неког од права из области социјалне или здравствене заштите. Јасно је да је намера била да се акценат стави на потребе детета за подршком у околини, а не на његова лична својства, што долази од банализације Приступа заснованог на људским правима.

Међутим, практичне ситуације код нас показале су да је ипак нужно имати оквир који показује која деца конкретно могу и требају да остваре подршку у образовању, те је у Закон о основном образовању и васпитању (2023) изменама из 2017. године у члан 10. уврштен навод да је ученик са сметњама у развоју и инвалидитетом:

...дете са интелектуалним сметњама, дете са сензорним сметњама, дете са моторичким сметњама, дете са тешкоћама у учењу, дете са говорно-језичким сметњама, дете са проблемом у понашању, дете са емоционалним тешкоћама, дете са сметњама у развоју које се манифестују истовремено у неколико области, услед чега се дете суочава са бројним препрекама у задовољењу основних потреба и потребна му је најкомплекснија подршка или дете са другим сметњама због којих му је потребна подршка.

Наведена дефиниција деце са сметњама у развоју и инвалидитетом тежи да измири потребу за навођењем конкретних врста сметњи за децу и препрека које треба отклонити у околини, што имплицира потребу за подршком. Међутим, и у овом наводу видимо да се фокус не усмерава увек и доследно ван дететових личних својстава а на околину, јер неко дете „има проблем“, ту су и „емоционалне тешкоће“ а сметње се јављају у „областима“, што је лаичко интерпретирање појаве сметњи и инвалидитета у функционисању детета.

У сваком случају, образовна дефиниција деце и ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом дата је у наведеном пропису, а до данас су већ сви образовни прописи ускладили назив „дете или ученик са сметњама у развоју и инвалидитетом“ (раније само „са сметњама у развоју“), који и ми примењујемо у овом раду, с намером да поштујемо прописану терминологију у области образовања, јер њу и анализирамо.

Препоруке CRPD-а - Комитета за права особа са инвалидитетом, у документу Закључна запажања о почетном извештају Србије (2016), говоре о стању примене Конвенције о правима особа са инвалидитетом Уједињених Нација у Србији, где између осталог, наводе:

7. Комитет је забринут због недовољне обуке стручњака и особља које ради са особама са инвалидитетом о правима признатим Конвенцијом.

8. Комитет препоручује да држава чланица промовише, у консултацији са организацијама особа са инвалидитетом, обуку стручњака и особља које ради са особама са инвалидитетом о правима признатим у Конвенцији како би могли боље да пружају помоћ и услуге загарантоване тим правима. (Committee on the Rights of Persons With Disabilities [CRPD]: Concluding Observations on the Initial Report of Serbia, 2016, p. 2)

1.2. Инклузивно образовање

„Инклузија је процес који помаже превазилажењу баријера које ограничавају присуство, учешће и постигнућа ученика“ (UNESCO, 2017, p. 13).

Документ УНЕСКО-а (2021) говорећи о будућности образовања наводи да се: „Сваки нови друштвени уговор мора градити на широким принципима који су у основи људских права – инклузија и једнакост, сарадња и солидарност, као и колективна одговорност и међусобна повезаност“ (UNESCO, 2021, p. 3). Инклузија се већ уобичајено појављује као значајан и први предуслов на ком се заснивају људска права (у образовању), императив и стални захтев.

„Идеја је допустити ученицима са посебним образовним потребама да уживају или остваре предности од образовања у редовним условима опште описаним као *инклузија*“ (Rafferty, Voettcher & Griffin, 2001, према Afolabi, Mukhopadhyay, & Johnson, 2013, p. 372). „Дакле, овај глобални тренд у образовању показује потребу за прилагођавањем политике и идеја које подстичу функционисање инклузивног образовања за ученике са индивидуалним потребама“ (Afolabi et al., 2013, p. 374). Тако и други аутори истичу своје описе:

Када говоримо о инклузији, мислимо на неке различите аспекте истог процеса везаног за придруживање и повезивање особа са инвалидитетом са остатком друштва или, са друге стране, на обезбеђивање таквог окружења у којем су они једнако успешни, као што то други људи могу бити у општим условима. Ови процеси се одвијају у неколико сектора: образовање, здравствени систем, рана интервенција, брига и васпитање, социјално осигурање, спорт, рекреација, култура итд. Дакле, говоримо о инклузивном образовању, друштвеној инклузији, инклузивном друштву, спорту за све и тако даље. (Scerpanovic, 2016, p. 119)

Валтон (Walton, 2016) закључује да су дефиниције инклузивног образовања ишле у правцу истицања приступа, припадности и учешћа све деце у редовној учионици у којој се вреднује различитост, као и организационих питања која се тичу измене структуре школе и повећања улога политика и законских прописа.

Дефиниција зависи од одређеног окружења, историјских околности образовања, метода иницијалног образовања професионалаца у образовању и многих других фактора (Banks, 2023, p. 4).

Након прегледа система и пракси широм Европе, пројекат INCLUD-ED је идентификовао мешање, стриминг и инклузију као три главна типа уређења у учионици, што је омогућило да се разликују Успешне Васпитне Акције од неуспешних (Flecha, 2014b, pp. 21-28).

Еинскоу (2023) тврди да је инклузија питање две међусобно повезане димензије. „Прво, реч је о правичности, која подразумева да личне и друштвене околности – на пример, пол, социо-економски статус или етничко порекло – не буду препрека за постизање успеха у учењу. Друго, ради се о инклузији, која се односи на обезбеђивање присуства, учешћа и постигнућа све деце и младих“ (Ainscow, 2023, p. 6).

1.2.1. Развој инклузивног образовања

Инклузивно образовање као покрет настало је на основама борбе за остваривање основних људских права, првенствено у образовању.

Познато је да је образовање једно од основних људских права за све, заштићено бројним међународним конвенцијама и законима, попут УНЕСКО-ве Сандбершке декларације са Светске конференције о акцијама и стратегијама за образовање, превенцију и интеграцију одржане у Малаги (UNESCO Malaga World Conference on Actions and Strategies for Education, Prevention and Integration with Sundberg Declaration, 1981), Стандардних правила за изједначавање могућности за особе са инвалидитетом (The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities, 1993), Изјаве из Саламанке, као продукта Светске конференције о образовању особа са посебним потребама (The Salamanca Statement as the product of The World Conference on Special Needs Education, 1994), Дакарског оквира за акцију (The Dakar Framework for Action, 2000), Конвенције о правима особа са инвалидитетом Уједињених Нација (The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006), и другим. (Scerpanovic, 2018, p. 271)

Идеја да се допусти ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом да уживају или остваре предности од образовања у редовним условима опште је описана као „инклузија“ (Rafferty et al., 2001, према Afolabi et al., 2013, p.372). „Инклузија је процес који помаже превазилажењу баријера које ограничавају присуство, учешће и постигнућа ученика“ (UNESCO, 2017, p. 13).

„И широм Европе се све више препознаје висок трошак школског неуспеха и неједнакости за појединца - а и за шире друштво. Повећање постигнућа свих ученика се стога сматра не само политичком иницијативом, већ и етичким императивом“ (European Agency for Special Needs and Inclusive Education - EASNIE, 2017, p. 5).

Према Мекмастеру, образовни социолог Валер препознао је још 1932. године да свака школа има посебан карактер и културу, да је она „друштвени организам“ (Waller, 1961, према McMaster, 2012, p. 15). Уређивање школа, тако да одговоре на потребе свих ученика (међу којима су и ученици са сметњама у развоју и инвалидитетом, тешкоћама у учењу, поремећајима у понашању, ученици мигранти, избегли и прогнани, припадници мањинских етничких и верских заједница, ученици изузетних способности, талентовани ученици, двоструко изузетни ученици, и други), није једноставан захтев. Ипак, прилагођавање сваке заједнице, па и школе као друштвене микро-заједнице, очекивање је које пред савремено друштво поставља сама цивилизација. Школа више није храм у који долазимо по знање, узимајући га онако како умемо, већ је она постала сервис који услужује сваког свог корисника, према његовим специфичним потребама, а коме школа даје и приближава знања на њему/њој одговарајући начин и учећи га прво да учи.

Инклузија у образовању се може посматрати као процес увођења вредности у акцију; то резултира у образовним праксама и одредбама, системима и структурама које укључују те вредности. Неке од њих можемо одредити зато што су интегрални за наш концепт инклузије, а са другима можемо да се поистоветимо у разумном степену сигурности, на основу онога што смо научили из искуства. Међутим, инклузија може бити у потпуности схваћена након што се њене вредности подударе у *одређеним контекстима*. (Ainscow et al., 2006, p. 26)

Говорећи о нормализацији (Nirje, 1969, Culham, 2003, Kanzaki et al. 2023), аутори истичу и да је „идеја о нормализацији формирала основу за прелазак са сегрегираним образовања на интеграцију“ (Kanzaki et al. 2023, p. 1258).

Извештавајући о глобалним трендовима у инклузивном образовању, Слај (2018), говорећи о крају 20. века, изјављује да се „укључивање деце са сметњама у развоју није сматрало катализатором промене школа према принципима универзалног дизајна за учење“ и да је „уместо тога, изазов био изградити подршку око „изузетног ученика“ како би се минимизирало ометање других ученика“ (Slee, 2018, p. 21).

О интеграцији, као врхунском циљу, говорила је и тежила јој специјална едукација и рехабилитација у читавом свету. Године 1975. у САД је донет Закон о образовању, за сву хендикепирану децу; у Италији је 1977. године смањена величина одељења за децу са сметњама у развоју и инвалидитетом и ангажовани су помоћни наставници; у Великој Британији је 1978. године Британска образовна комисија представила посебне образовне потребе, гледиште на инвалидитет као потребу за образовном подршком, више него као на медицинску дијагнозу, о чему пишу Канзаки и сарадници (Kanzaki et al., 2023, p. 1258). Са истим погледом, у Британији је донет Образовни акт 1981. године.

Према Хикс-Монро, специјално образовање је еволуирало у три фазе: „...релативна изолација, интеграција и инклузија“ (Hicks-Monroe, 2011, према Andrus, 2024, pp. 8-9). Прва фаза, фаза релативне изолације, подразумевала је сегрегирано образовање за децу са сметњама у развоју и инвалидитетом и она је била норма пре 1970. године. Уследила је фаза интеграције, од средине 70-их, која је потенцирала укључивање ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у програме општег образовања када је то било прикладно, првенствено за социјализацију. Средином 80-их година почела је фаза инклузије.

Хикс-Монро (2011) описује и које су аргументе против инклузивног образовања наводили његови опоненти:

(а) опште образовање није припремљено за инклузију; (б) емпиријски докази нису довољно потврдили ефикасност инклузије; (ц) ученицима са сметњама у развоју су потребне интензивније интервенције него што се то може обезбедити у учионици општег образовања; и (д) ставови о инклузивном образовању, адаптације и смештај за ученике са сметњама у развоју у целој школи морају бити успостављени и подржани од стране наставника и администратора пре него што модел инклузије буде имао велике шансе за успех. (Burstein et al., 2004; Fuchs & Fuchs, 1994; Kauffman, 1993, 1999; Stainback & Stainback, 1996; сви према Hicks-Monroe, 2011, p. 66)

У даљем развоју фазе инклузије, фокус се премештао са специјалног на опште школовање:

Дакле, док је концепт инклузивног образовања растао раних 1990-их, из забринутости око искључења ученика са инвалидитетом из образовања и сегрегације свих таквих ученика у центре за специјално образовање одвојене од редовних школа, инклузивно образовање сада обухвата учешће свих ученика из свих маргинализованих и искључених група, ако је икако могуће, у културама, наставним плановима и програмима и заједницама локалних центара за учење. (UNESCO, 2001, p. 8)

Инклузивно образовање данас не говори само о правима на квалитетно образовање деце и ученика само са сметњама у развоју и инвалидитетом. Како то наводе аутори „Иако је вишегласан покрет са различитим манифестацијама, инклузија као кровни појам често обухвата класификације и инвалидитета и друштвеног, културног, расног или мигрантског порекла“ (Kirchgasler & Kuhlmann, 2022, pp. 124-125).

„Политички програми многих земаља промовишу реформе које имају за циљ развој инклузивнијих система образовања. У том смислу, иницијатива Образовање 2030 (Education 2030) представља важан корак напред, где је приоритет јасан: обезбедити инклузивно и правично квалитетно образовање и промовисати могућности за целоживотно учење за све“ (UNESCO, 2015; према Sánchez et al., 2019, p. 2).

О инклузивном образовању данас извештавају истраживачи широм света, представљајући искуства својих образовних система који га примењују. Примери су Того (Gbebe, 2023), Чешка (Vađurová & Pančocha, 2023; Štech & Smetáčková, 2023), Замбија (Maguvhe & Mutambo, 2023), Србија (Scepanovic & Nikolic, 2021), Сенегал (Sene, 2023), Словачка (Kaščák & Strouhal, 2023), Велика Британија и Француска (Malet, 2023), Гана (Oroku & Askan, 2023), Финска (Takala & Sirkko, 2022), Индонезија (Bonati & Andriana, 2021), Нови Зеланд (Singh & Zhang, 2022), Тајван (Chu, 2022), Шведска (Magnússon et al., 2019; Palla & Vallberg Roth, 2022), Саудијска Арабија (Abu et al., 2022), Кина (Alduais et al., 2023; Yu et al., 2024), Русија (Iarskaia-Smirnova & Goriainova, 2022), Индија (Fernandes, 2022), Нигерија (Onyishi, 2022), Аустрија (Buchner & Proyer, 2020) и много других држава и аутора.

Организација Лионард Чешир Дисабилити (Leonard Cheshire Disability) даје препоруке за промене на више нивоа у правцу побољшања ситуације инклузивног образовања у свим државама: на нивоу породице и заједнице, нивоу школе и нивоу управљања, нивоу после школе, националном нивоу и нивоу система, те на нивоу финансирања влада и донатора (2019, pp. 37-40).

1.2.2. Инклузивно образовање у Србији

Инклузивно образовање уведено је у српски образовни систем 2009. године (не)посредно, када је Закон о основама система образовања и васпитања („Службени гласник РС“, бр. 72/09, 2009) предвидео могућност да се сваки ученик упише у изабрану и припадајућу школу, без обзира на способности. Само директно помињање инклузивног образовања као процеса који се бави остваривањем образовања за све ученике, у закону је

изостало. Ипак, наступајући процес је подржан у широком обиму, али не довољно темељно; наставници, васпитачи и стручни сарадници припремљени су за увођење инклузивног образовања кратким семинарима за представнике запослених из свих установа, који су стечена знања требали да пренесу на колеге. Није темељно припремљен систем, нису припремљене установе на начин да се створи и развије претходно повољна инклузивна политика, култура и пракса, које помињу Бут и Еинскоу (Booth & Ainscow, 2002), како би процес имао одговарајуће почетне услове. Шћепановић (2018б) сматра да је улога дефектолога умањена на основу мишљења експерата ангажованих да подрже процес увођења и који су пратили увођење инклузивног образовања, чија мишљења су била засићена предрасудама у погледу (не)спремности дефектолога да процес подрже; дефектолог је изврштен из комисије за процену потреба детета/ученика за подршком у областима образовања, здравствене и социјалне заштите (данас: интерресорне комисије), није био препознат нити препоручиван као користан стручни сарадник у вртићима и школама, а сама дефектолошка струка и припадајућа наука нису учествовале, нити су укључене у увођење овог хитрог процеса.

У исто време и на основама истог Закона, школе за образовање ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом постале су школе у које су могли да се упишу ученици са свим врстама и степенима сметњи у развоју и инвалидитетом, на супрот раније профилисаним школама према врсти сметње (и степену) који је дуго условљавао и профиле запослених дефектолога, опремљеност, приступачност, асистивне технологије, избор ваннаставних и радних активности и усмерења, и друге услове у овим школама. Започео је једнако хитар поступак трансформације ових школа у тзв. ресурсне центре подршке у локалним заједницама, од којих се очекивало да буду нека врста подршке (иако нејасна и недовољно дефинисана) другим школама у окружењу.

Уведено инклузивно образовање није се лако развијало нити примењивало са очекиваним успехом; веома брзо је постало јасно да је подршка дефектолога процесу нужна, те је активирана услуга под називом „додатна подршка“. Овакав вид помоћи инклузивном образовању дефектологе је ставио у позицију да подржавају децу и ученике и са вишеструким сметњама, у оквиру њихових матичних образовно-васпитних установа, привремено и повремено, без потребних услова и средстава за рад, уз очекивање пружања подршке и родитељима и наставницима и стручним сарадницима и самим установама. На овај начин избегнута је реализација легитимне законске могућности увођења дефектолога међу стручне сараднике, као сталне, квалитетне подршке потребама сваког ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у свакој или већини школа, а школе су добиле присуство мобилне подршке, која њих саме није ничим и ни на шта обавезивала, осим да је затраже.

Истакнуто је већ да су школе и наставници, стручни сарадници и васпитачи добили кратка упутства и припреме за увођење процеса инклузивног образовања. Подршка и помоћ у овом процесу је била потребна свима, а нико је није добио у dostatној мери (Шћепановић, 2018а). Првенствено су деца и ученици били оштећени уласком у готово потпуно неприпремљене установе; јављали су се протести родитеља, захтеви да се искључиво остваре права, а школске управе - канцеларије Министарства просвете задужене за вођење додељених послова на одређеним територијама - решавале су свакодневне проблеме како су то умеле и знале.

Како је процес одмицао, све мање се бавило развијањем оквира инклузивног образовања, а све више оквиром праћења успешности и оправданости истог (Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва и УНИЦЕФ, 2014). Са почетним поставкама да процену способности и капацитета, те процену потреба детета/ученика са сметњама у развоју и инвалидитеом, врше стручњаци који за то нису припремљени ни образовани (лекар, психолог и социјални радник), сама идентификација деце и ученика са сметњама у развоју препуштена је родитељима и запосленима у образовно-васпитним установама. Комисија за одређивање мера подршке детету/ученику (интерресорна комисија), према важећим

прописима, не треба да одређује нити именује дете/ученика као особу са сметњама у развоју или инвалидитетом – изузев када та одредница треба да омогући остваривање дететових права на материјална давања; дакле дете/ученик са или без мишљења комисије уписује жељену школу. Уколико школа „оцени“ да је ученику, родитељу, запосленима и школи потребна стручна подршка у раду или развоју и напредовању – она захтева мишљење Комисије и обраћа се припадајућој школи за образовање ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом или оној која има искуства у образовању ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом за добијање подршке у раду са тим учеником. Истовремено, према важећим прописима (Правилник о критеријумима и стандардима пружања додатне подршке у образовању деце, ученика и одраслих са сметњама у развоју и инвалидитетом у васпитној групи, односно другој школи и породици, 2018), школа евидентира ученика као ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом ком се пружа додатна подршка, али и да би остварила право на умањење броја ученика у одељењу/групи по основу присуства ових ученика. Тако се ови ученици заправо не смеју, али се и морају на неки начин процењивати и оцењивати и некада именовати као такви.

Из наведеног је јасно да, иако постоји комисија која се бави проценом потреба и описом способности детета/ученика, сама идентификација и процена способности ове деце и ученика није предвиђена, нити организована на одговарајући начин, нити уз учешће одговарајућих стручњака тако да би могла да препозна и идентификује децу/ученике са сметњама у развоју и инвалидитетом, нити да би могла да процени адекватно њихове образовне и функционалне потребе. Дете/ученика формално нико не означава, нити етикетира, али се то ипак дешава због обавезе вртића и школа да воде евиденцију о подршци, реализованим индивидуалним плановима подршке и испостављају броја овакве деце/ученика ради остваривања умањења броја деце/ученика у одељењу/групи или обезбеђивања неких других повољнијих услова за рад.

Подаци прикупљени у оквиру Ситуационе анализе указују на слабост тренутног система образовања, као и целокупног друштва у обезбеђивању адекватних услова за образовање деце са сметњама у развоју и инвалидности. Иако је стратешко опредељење Републике Србије развој инклузивног образовања, а законодавни оквир свој деци са сметњама у развоју омогућују бесплатно основно и средње образовање, као и несметан упис у редовне школе, образовање деце са сметњама у развоју и инвалидитетом и даље се одвија кроз два паралелна система – редовни и специјални. (Nacionalna organizacija osoba sa invaliditetom Srbije (NOOIS), 2017, str. 34)

Хитност рада на развоју инклузивног образовања потврђена је и кроз препоруке Комитета за права особа са инвалидитетом (Committee on the Rights of Persons with Disabilities – eng. [CRPD]), који је Републици Србији препоручио да најкасније до 2020. године развије акциони план за инклузивно образовање са конкретним циљевима (CRPD, 2016, према Nacionalna organizacija osoba sa invaliditetom Srbije (NOOIS), 2017, str. 35).

Исте године објављен је извештај „Мој сан је да одем одавде“ где се међу препорукама Влади Србије за заштиту деце и младих особа са инвалидитетом у домовима од занемаривања и злостављања (Human Rights Watch, 2016) наводи да је потребно и „Препознати одговорност званичника надлежних за образовање, државних установа за особе са инвалидитетом и законских старатеља за напредак учињен у правцу гарантовања приступа инклузивном образовању свој деци са инвалидитетом, укључујући ону која живе у државним установама“ (str. 24). Наведена препорука јасно даје на знање чија одговорност за успех инклузивног образовања треба да буде истакнута. У истом документу се наводи и захтев да деци смештеној у институције или домове, „докле год деца бораве у домовима“, треба „обезбедити да она имају приступ инклузивном образовању, адекватној здравственој заштити, рехабилитацији и игри“ (Human Rights Watch, 2016, str. 15). Исто тако, Заштитник грађана у препорукама датим на основу спроведеног истраживања наводи да „Министарство просвете треба да предузме мере како би се јачали механизми подршке инклузивном образовању на нивоу самих установа образовања“ (Заштитник грађана, 2024, стр. 67).

Извештај прецизно усмерава пажњу на недостајуће услуге за остваривање права и на одговорности:

Деца и младе особе са инвалидитетом који живе у српским домовима имају ограничен приступ образовању и огромна већина њих није уписана у школе. Деца која стичу образовање похађају специјализоване школе искључиво намењене деци са инвалидитетом. У неким случајевима, наставно особље посећује домове у којима неколико часова дневно подучава децу у групама. Центри за дневни боравак, најраспрострањенија услуга подршке у заједници доступна деци и одраслим особама са инвалидитетом у Србији, постали су замена за школу за децу и младе особе са инвалидитетом који живе у заједници. (Human Rights Watch, 2016, str. 24)

Исти извор, Human Rights Watch, (Srbija/Kosovo, 2024, Prava osoba sa invaliditetom, пара. 2) на основу Извештаја Републичког завода за социјалну заштиту (Републички завод за социјалну заштиту, 2023) наводи да „скоро 30 одсто деце с инвалидитетом која живе у установама није уписано у школу; она која јесу, похађају одвојене специјалне школе за децу с инвалидитетом“.

О стању развоја инклузивног образовања у Србији говори и Заштитник грађана, у контексту неслагања прописа са праксом:

Министарство просвете наводи да је, и с обзиром на то да је у новом *Правилнику о стандардима квалитета рада* образовних установа повећан број индикатора који се односе на инклузивно образовање, оба овласт постала фокус и спољашњег вредновања и самовредновања установа. Главни проблем спровођења законског оквира јесте јаз који постоји између документа на папиру и реалног стања рада школе. (Заштитник грађана, 2024, стр. 60)

1.2.3. Однос према инклузивном образовању

Стручна јавност у Србији сагласна је са потребом придавања значаја образовању ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом на принципима укључивања и равноправности, која је била присутна у претходној деценији. Такође, концепт образовања које је прилагођено сваком ученику законски је подржан и није оспораван.

Али инкузија није еквивалентна остваривању права за учешћем и учењем које је нужно корисније, ефикасније и боље само по себи. Квалитет и постигнућа образовања детета нису условљени и не проистичу из боравка деце са сметњама у развоју и инвалидитетом у вршњачким групама деце очекиваног развоја. „Став о инклузији као универзалном људском праву имплицитно манифестује сличан универзални појам искључења/ексклузије, као супротан крај бинарног, чиме се искључује могућност испитивања у којој мери различите могућности за учење и околина могу бити ефикасне за одређену децу за део или читаво њихово образовно искуство“ (Dalkilic & Vadeboncoeur, 2016, p. 20).

О спремности на селективно прихватање различитости и у региону говоре Ромштајн и Секулић-Мајуреџ (Romstein & Sekulić-Majurec, 2015), када наводе како је инкузија постала друштвено пожељна идеологија, која се покушава помирити „избором“ кандидата који ће моћи да допринесу циљевима (подизање стандарда, постизање изврности и побољшање ефикасности у смеру стицања компетенција деце/ученика потребних за ефикасну делатност и социјално функционисање), што значи да ће се у општи образовни систем моћи укључити деца „одговарајућих“ способности, односно „социјално прихватљивих тешкоћа“.

Шћепановић (Šćepanović, 2018), говорећи о образовању не-једнаких ученика, истиче значај моралног аспекта прихватања ученика који су не-једнаки у њиховом окружењу, и чињеницу „да су се деца са сметњама у развоју наша у заједничком образовном систему који сам није био морално зрео и спреман за њих“ (str. 221).

Димоски и Грбовић (Dimoski & Grbović, 2016, str. 35) истичу налазе бројних истраживања који указују на то да су према ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом често присутни негативни ставови и предрасуде просветних радника, деце и родитеља, а код великог броја просветних радника неповерење у могућност остварења инклузије, што је праћено осећањем несигурности у сопствене компетенције за рад са овом децом и стрепњом да не могу да одговоре на изазове које инклузија носи.

Ипак, резултати Илић-Стошовић и сарадника (Ilić-Stošović et al., 2015, str. 123) указали су на то да су могућности наставника да примене алтернативне стратегије у учионици, као и у помоћи ученику са лошим оценама да разуме градиво, два елемента самоефикасности који су присутнија код наставника са искуством у инклузивној настави, него код оних који нису имали то искуство. Ауторке сматрају да су то варијабле од којих треба кренути када се процењује спремност наставника да реализује инклузивну наставу.

У контексту односа према инклузивном образовању појављује се и појам „аблеизам“, настао од придева „способан“ (Eng. ‘Able’). „Аблеизам је термин који се користи да опише начин размишљања произведен кроз искуство способних. Ако се не испита и не изазове, радно способно искуство доводи до уских или способних перцепција које могу довести до незаконите индиректне дискриминације” (Graham, 2019, pp. 77-79).

„Покушали смо да направимо обновљену посвећеност професионализму на индивидуалном и институционалном нивоу... Кроз професионализам можемо изградити и ојачати везе са другим заинтересованим странама које су посвећене изврности у образовању за све ученике“ (Coleman et al., 2012, p. 35).

„Могућност контакта деце типичног развоја и деце са сметњама у развоју је веома мала. У нашој средини нису заживеле инклузивне предшколске установе, а укљученост деце са сметњама у развоју у активности деце без сметњи је пре изузетак, него правило“ (Dimoski & Grbović, 2016, str. 35).

Отежавање контаката са светом деце типичног развоја тиче се и склоности ка социјалном повлачењу која се среће код скоро свих типова сметњи. Социјално повлачење, може се претпоставити, умногоме је последица негативних искустава, али се као феномен задржава кроз цео развој (отежава могућност стварања нових искустава која могу бити другачија). (Dimoski & Grbović, 2016, str. 36)

Када нас интересује праведно и фер образовање које је доступно свој деци или ученицима, још увек користимо фразу “инклузивно образовање“.

„Ова фраза указује да образовање, пре свега, припада већини ученика без инвалидитета, а неки ученици са инвалидитетом могу у њега бити укључени на основу различитости која потиче од њихове ометености. Образовање у општим школама је направљено за ученике очекиваног развоја, и може бити унеколико измењено да прими ученике са сметњама у развоју. Ми немамо образовање које је створено и уређено тако да прихвати свако дете. Због тога можемо, такође, рећи да је инклузивно образовање одређено правилима за не-ометене, а да су ученици са сметњама у развоју само неопходан, мали додатак овом образовању како би се оправдао његов назив. (Scepanovic, 2016, p. 119)

Резултати истраживања у нашој земљи (Ilić-Stošović et al., 2014; Nišević & Ilić-Stošović, 2013, према Nišević et al., 2016, str. 108; Scepanovic, 2018; Scepanovic, 2016) показују да опада позитиван став према инклузивном образовању због недостатне подршке наставницима, почињања процеса инклузивног образовања без довољно припреме, тешкоћа и немогућности идентификације проблема, тешкоћа у изради и реализацији индивидуалних образовних планова (ИОП-а), изостанка сталне подршке дефектолога, недостатка одговарајућих компетенција и стручних усавршавања наставника, неопремљености установа за потребе учешћа свих ученика, обиља прописане документације, недостатка јасне процедуре за израду ИОП-а корак – по – корак, која треба да буде регулисана законом, и других фактора.

У Ситуационој анализи: Положај деце са сметњама у развоју и инвалидитетом у Републици Србији (2017) у делу који анализира образовање, наводи се да „Посебно забрињава налаз да родитељи деце са сметњама у развоју позитивније говоре о искуствима деце у специјалном у односу на редовно образовање“ (Nacionalna organizacija osoba sa invaliditetom Srbije (NOOIS), 2017, str. 34).

Илић-Стошовић и сарадници (2016) истражујући ставове дефектолога према инклузивном образовању налазе да они сматрају да је инклузија оријентисана и корисна у домену социјализације ученика, али да се са њом значајно губи на квалитету образовања. Овакав став може се довести у везу са перцепцијом самоефикасности дефектолога за рад у инклузивним условима (без обзира да ли се рад одвија у општим или школама за образовање ученика са сметњама у развоју), коју Каљача (Каљача, 2016) оцењује вишом од наставничке на основу резултата своје студије, што зависи од њиховог пола, искуства у наставничкој пракси, оријентације ка одређеним стратегијама у раду, дужине обуке за рад у инклузивним групама и ставовима према идеји инклузивне наставе за ученике са сметњама у развоју (str. 25).

1.2.4. Да ли је инклузивно образовање праведно?

Деца са сметњама у развоју спадају у најмаргинализоване и најискљученије групе деце; рутински, ускраћује им се право на квалитетно образовање (WHO and World Bank, 2011, према UNESCO, 2017, p. 13).

Како се инклузивно образовање примењује у образовним системима широм света, остаје питање да ли оно доноси правду онима који су укључени, посебно у земљама у развоју. Према УНЕСКО-у (Education 2030 Framework for Action, 2015, према Dreyer, 2017, p. 1), „владе, развојне агенције, цивилно друштво и приватни сектор морају заједнички радити на постизању међународно договорених циљева одрживог развоја, попут образовања за све и инклузивног образовања. Оно се директно односи на повећање могућности за све, а посебно на најугроженије“.

Ипак, од првобитне идеје инклузивног образовања до данас дошло је до значајних промена у његовом заговарању. „Првобитно замишљено у смислу остваривања права на безусловни приступ и пуно учешће деце и младих са сметњама у развоју у редовном образовању, инклузивно образовање сада се бави идентификовањем и решавањем искључивих пракси и притисака које доживљавају они са различитим идентитетима који су маргинализовани“ (UNESCO, 2018, према Walton, 2023, p. 2).

„Инклузивно образовање није успело да стекне дугорочно упориште у многим земљама“ наводе аутори (Marchesi 2019; Pather 2019; сви према Walton, 2023, p. 2), укључујући и Енглеску, како истиче последња наведена ауторка. Чак, „специјално образовање цвета у Енглеској у двадесет првом веку, а и број и удео ученика који похађају специјалне школе се повећавају“ (Shaw 2017; Warnes et al., 2022; сви према Walton, 2023, p. 2). И Комитет за права особа са инвалидитетом Уједињених Нација констатовао је и изразио забринутост због следећих појава: „Опстанак дуалног образовног система који одваја децу са сметњама у развоју у специјалним школама, укључујући и на основу родитељског избора“ и „Све већи број деце са сметњама у развоју у сегрегираним образовним срединама“ (United Nations, 2017, Section 52 (a) and (b)), у контексту Велике Британије.

Инклузивно образовање у Србији уведено је формално 2009. године доношењем Закона о основама система образовања и васпитања који је омогућио уписивање деце са сметњама у развоју и инвалидитетом у све вртиће и школе, а школама за образовање ученика са сметњама у развоју наложио да раде са ученицима свих врста и степена сметњи и тешкоћа. Закон је такође дефинисао постојање Индивидуалног образовног плана, као модела прилагођавања рада са децом и ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом и

ученицима са изузетним способностима, и то на три нивоа; уследило је последично доношење подзаконских аката који су ближе дефинисали услове и могућности укључивања/инклузије деце и ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у образовно-васпитни систем, као и облика и мера подршке овом укључивању. Главни актери инклузивног образовања нису за његово увођење били довољно припремљени, па је дошло до тога да се укључивање остварује, али на такав начин и под таквим условима да су постали упитни и његов смисао и сврха. Улога дефектолога у процесу укључивања деце и ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у образовно-васпитни систем сведена је на готово невидљиву и свакако само опциону улогу.

Новији Закон о основама система образовања и васпитања („Службени гласник РС“, бр. 88/2017, 2017) по први пут помиње термин везан за инклузију, и то „принципи инклузивног образовања“, у делу о општим принципима образовања и васпитања. У ранијим верзијама Закона, помињани су термини везани за инклузију само у називима тимова који се баве изградом и применом индивидуалних образовних планова. Значајне новине овог закона у погледу посредне користи за образовање деце и ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом су у томе што Закон у састав Интерресорних комисија, након осам година одсуства, враћа као сталног члана дефектолога, затим што је могуће формирати заједничку стручну службу за више школа чији члан може бити дефектолог, као и то што наставу и друге облике васпитно-образовног рада у школи за образовање ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом може да остварује и дефектолог, што до сада није било истакнуто, ни наведено у овом кровном образовном закону.

Закон о основама система образовања и васпитања (2017), у делу Општи принципи образовања, каже да систем мора обезбедити за сву децу, ученике и одрасле десет принципа; у остваривању принципа посебна пажња посвећује се на неколико ствари, а међу њима и ... 5) смањењу стопе напуштања система образовања и васпитања, посебно лица из социјално угрожених категорија становништва и неразвијених подручја, лица са сметњама у развоју и инвалидитетом и других лица са специфичним тешкоћама у учењу и подршци њиховом поновном укључењу у систем, у складу са принципима инклузивног и интеркултуралног образовања и васпитања (Шћепановић, 2018а, стр. 23-24).

Доношењем Правилника о педагошком асистенту и андрагошком асистенту унапређена је регулатива у области инклузивног образовања, а Правилник о стручно-педагошком надзору којим се уређује начин пружања стручне помоћи и подршке установи донео је унапређење у извршавању овог облика надзора над радом установа образовања и васпитања, јер је овај поступак по први пут нормативно уређен (Заштитник грађана, 2024, стр. 10).

Међутим, и поред унапређивања законске регулативе, ризици од дискриминације у инклузивном образовању су препознати и од Министарства просвете:

Иако је учињен велики напредак у постављању законског и стратешког оквира којим се дефинишу забрана дискриминације и примена мера у случајевима дискриминације по било ком основу, евидентно је да су у већем ризику од дискриминације деца са сметњама у развоју и инвалидитетом, деца ромске националности, али и деца из руралних средина и деца нижег социо-економског статуса. (Министарство просвете Републике Србије, 2022, стр. 14-15)

УНЕСКО (UNESCO) сматра да је Брига и образовање у раном детињству (БОРД) једна од најбољих инвестиција (Marore & Kaga, eds., 2015), коју једна земља може да направи ради промовисања развоја људских ресурса, равноправности полова и друштвене кохезије, као и да тиме смањи трошкове за касније поправне програме. За децу са ограниченом способношћу, БОРД игра важну улогу у надокнађивању недостатака у породици и борби против образовних неједнакости. УНЕСКО-в приступ је ојачан на плану образовање 2030, а нарочито у делу 4.2 Циља 4 Одрживог развоја који има за задатак: „До 2030. године осигурати да све девојчице и дечаци имају приступ квалитетном раном детињству, негу и предшколско

образовање тако да буду спремни за основно образовање“ (Lee, Krappmann & Akosua Aidoo, у: Marope & Kaga, eds., 2015, p. 31).

У препорукама за образовање даровитих ученика за њихове будуће улоге грађана и потенцијалних лидера својих заједница, потребно је да се развије емпатична пажња, способност слушања, осетљивост и свест о потребама других људи, сматрају истраживачи (Croft, 2003; Renzulli, 2002; Van Tassel-Baska & Johnsen, 2007; Whitlock & DuCette, 1989, сви према Miedijensky, 2018, p. 238). Ми додајемо да је ово пожељно постићи образовањем и васпитањем сваког детета. „Могу ли наши учитељи ово постићи са својим садашњим знањима, спремношћу, вештинама и мотивацијом? Неки од њих сигурно могу. Али већини осталих је потребна додатна подршка, помоћ, додатне стручне обуке и вођење и саветовање да би испунили овај задатак” (Scerpanovic & Kalinic, 2018, p. 41).

Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање („Службени гласник РС, бр. 80/2018, 2018) описује ко су корисници овог права, садржај индивидуалног образовног плана, процедуре за остваривање права на индивидуални образовни план (ИОП), начине доношења, праћења и допуњавања документа и друго.

Закон о социјалној заштити прецизније уређује услуге социјалне заштите, од којих неке по својој природи представљају додатну социјалну подршку образовању деце и ученика (Заштитник грађана, 2024, стр. 9).

Препоруке и предлози испитаника који су добијени у проучавању ставова према инклузивном образовању, које су спровеле Шћепановић и Калинић (Scerpanovic & Kalinic, 2018), које се односе на инклузивно образовање и васпитање, показују да је запосленима у образовном систему потребно више стручног усавршавања, а неки сматрају да је неопходно да се деца и ученици са сметњама у развоју и инвалидитетом и деца и ученици са изузетним способностима упуте у специјализована одељења и школе.

Суштина антрополошког приступа образовању је у разумевању интегритета сваког детета на основу свеобухватног знања о формирању човека као људског бића. Интегрисани приступ лежи у основи идеје инклузивног образовања. Његова примена у пракси образовних институција претпоставља разумевање и дијалектички развој главних одредби педагошке антропологије прошлог века у теорији и методологији инклузивног образовања. (Akhmetova et al., 2017, p. 175)

Од светских водећих организација које се баве образовањем и добробићу деце (УНЕСКО и сар.) развијени су Модули МЕЛКО – Мерење квалитета и исхода раног учења (Overview MELQO – Measuring Early Learning Quality and Outcomes, 2017), који су отвореног кода и доступни за све кориснике, процењују развој деце, као и квалитет њиховог окружења за учење, стварајући холистичку слику утицаја на рано детињство и развој, обезбеђују оквир за мерење заснован на доказима који се прилагођава на нивоу земље, и који граде даље капацитете путем идентификације и ангажовања различитих локалних заинтересованих страна у процесу прилагођавања и имплементације Модула. Овакви напори показују да је потребно, могуће и изведено мерење напретка у развоју и учењу деце раног узраста, што треба да охрабрује и у погледу успостављања светских стандарда процене способности и потреба деце раног узраста, а свакако и у погледу могућности да се успоставе и национални оквири и протоколи таквих поступања.

И поред чињенице да је у последњој деценији учињен значајан корак у правцу припреме школа за сваког ученика, део стручне јавности, наставници, родитељи, као и ученици са сметњама у развоју, сматрају да није адекватно одговорено на изазове које је наметнула реалност и потреба праксе. Подршка је била препуштена, најчешће, индивидуалној посвећености и ентузијазму појединаца, али без системске подршке деци, ученицима и њиховим потребама. (Поповић, 2016, стр. 3)

Различити аутори наводе више различитих фактора који су допринели незадовољавајућем напретку развоја инклузивног образовања у Србији.

Негативан утицај садејства социјалних и психолошких фактора део је објашњења за успорено развијање инклузивног образовања и инклузије уопште у нашој средини. Наглашава се потреба за контактом деце са сметњама у развоју и деце типичног развоја још на раном узрасту, који би „већини“ омогућили развој толерантних ставова, а „мањини“ позитивна искуства која подстичу социјалну интеграцију. (Dimoski & Grbović, 2016, str. 38)

Неуспех инклузивног образовања у жељеном обиму тумачи се садејством више фактора и код страних аутора, узимајући у обзир и разлике у развоју и могућностима земаља. Тако, на пример, више аутора наводи да „је изражена забринутост да за земље у развоју инклузивно образовање представља још један намет са глобалног севера који не узима у обзир локални контекст“ (Duke et al. 2016; Sharma et al., 2016; Walton 2018; сви према Walton, 2023, p. 3).

1.2.5. Идентификација ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом

Идентификација је скуп радњи који обухвата откривање, препознавање и детекцију, као и именовање сметњи у развоју и инвалидитета. У нашој земљи идентификација деце и ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом врши се на више нивоа, несистематизовано. Када је у питању школовање у инклузивним условима, уколико ученик са сметњама у развоју и инвалидитетом није на предшколском нивоу већ идентификован као такав, школа ће „приметити“ да постоје тешкоће тек када ученик не буде успевао да савлада предвиђене садржаје и усвоји знања на нивоу, брзином и успешношћу својих вршњака, дакле током времена. Лију (Liu) због великог утицаја ризико фактора код деце на каснију појаву сметњи у развоју и тешкоћа у учењу, предлаже што ранију идентификацију деце са сметњама у развоју и инвалидитетом, на сасвим раном узрасту (Liu, 2010, p. 13).

Рана идентификација је свакако корисна и због снаге позитивних утицаја раног третмана и интервенције на умањење и превазилажење сметњи на најранијем узрасту код деце, али и због користи које даје рано учење многих вештина. Али, постоје отпори наводном „обележавању“ деце дијагнозама и називима сметњи, уколико им се оне припишу на раном узрасту.

1.2.6. Процена способности или процена потреба ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом

Од саме идентификације деце са сметњама у развоју инвалидитетом која води ка ранијем утврђивању категорије или врсте ометености којој дете „припада“, свет се креће ка процени функционалних капацитета сваког бића понаособ. Међународна класификација функционисања, ометености и здравља (WHO - International classification of functioning, disability and health, 2001, 2017) развила је и листе за овакву функционалну процену коју могу да користе у својој свакодневној пракси клиничари. „Ово је комплекснији начин идентификовања и процене од ранијих традиционалних и може укључити и децу са тешкоћама у учењу или социоекономским ограничењима која резултују подбацивањем у школи“ (Sharma, 2015, p. 319). Дакле, функционална процена омогућава ширење препознавања ученика који имају разноврсна ограничења различитог типа за учење и учешће у инклузивном образовању. Осим тога, ова ауторка истиче да је децу још теже сврстати због фактора развоја у детињству и варијација у брзини развоја, а да Међународна класификација функционисања ометености и здравља за децу и младе (ICF-CY) (World Health Organization, 2007) узима главну перспективу ометености и примењује је на децу у покушају да обезбеди

стандардне мере у вези са факторима развоја деце. Ова додатна димензија обухвата телесне структуре, функције тела, ограничења у активностима и ограничења учешћа.

У нашим условима процену потреба за (додатном) подршком врши, у складу са Правилником (Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету, ученику и одраслом, „Службени гласник РС“, бр. 80/2018, 2018), интерресорна комисија која ради на територији општине, односно града на којој је пребивалиште или боравиште детета, ученика или одраслог. Комисија има четири стална члана који су: представник система здравствене заштите (педијатар, односно специјалиста опште медицине за одраслог); представник образовно-васпитног система (стручни сарадник у предшколској установи, основној или средњој школи); представник система социјалне заштите (стручни радник на пословима социјалне заштите) и дефектолог одговарајућег профила. Сваки члан комисије непосредно процени потребе за подршком детета из свог домена у условима дететовог природног окружења (дом, вртић, школа), а мишљења се обједињују у Мишљење комисије, односно Лични план подршке детету, који садржи све мере додатне подршке које су предложене за примену.

Јасно је да овако дефинисана комисија уопште није нужно објективна нити компетентна да процени функционални статус и потребе детета/ученика или одраслог са сметњама у развоју и инвалидитетом. Новија законска решења нису допринела унапређивању рада комисија, који се веома разликовао од средине до средине, односно од комисије до комисије.

Пример Велике Британије показује да је применом Образовног акта још 1981. године, дакле пре 40 година, држава пребацила сврху процене са успостављања дијагнозе инвалидности на идентификацију посебних образовних потреба детета/ученика (Hassanein, 2015, p. 24).

1.2.7. Подршка у образовању

Одредбама Закона о основама система образовања и васпитања (2017), термином „подршка“ обухваћен је само један вид подршке деци и ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом и ученицима изузетних способности, а то је „пружање додатне подршке у образовању“. Нажалост, овај термин се користи само за подржавање образовања деце и ученика „са сметњама у развоју и инвалидитетом“ а не и друге деце (са тешкоћама у учењу, поремећајима у понашању, са изузетним способностима). Сам Закон прописује и друге видове подржавање образовања деце и ученика (попут акцелерације или убрзаног школовања, школовања код куће), али их не интегрише у посебном опису ни под таквим називом.

Правилник о критеријумима и стандардима пружања додатне подршке у образовању деце, ученика и одраслих са сметњама у развоју и инвалидитетом у васпитној групи, односно другој школи и породици (2018) који је ступио на снагу 13. 10. 2018. године, уређује критеријуме и стандарде пружања додатне подршке у образовању деце, ученика и одраслих са сметњама у развоју и инвалидитетом у васпитној групи, односно другој школи и породици (корисник) од стране школе за образовање ученика и одраслих са сметњама у развоју и инвалидитетом, као и установе која има децу и ученике са сметњама у развоју и инвалидитетом.

Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету, ученику и одраслом (2018) који је ступио на снагу 1. 11. 2018. године, дефинише додатну подршку на следећи начин:

Додатна подршка обухвата права, услуге и ресурсе који детету, ученику и одраслом обезбеђују превазилажење физичких, комуникацијских и социјалних препрека унутар образовних установа и заједнице. Додатна подршка обезбеђује се, без дискриминације

по било ком основу, сваком детету, ученику и одраслом у циљу укључивања, учешћа и напредовања по правилу у несегрегисаном образовном окружењу до завршетка средњег образовања, као и несметаног обављања свакодневних животних активности и квалитетног живота у заједници. (Члан 2 Правилника)

Исти правилник конкретизује „мере додатне подршке“ (које у тексту назива и „облицима додатне подршке“, члан 4 Правилника) и прописује израду „индивидуалног плана подршке детету, ученику или одраслом“ који је заправо обједињено мишљење чланова комисије задужене за процену потреба и израду поменутог плана (члан 9 Правилника).

Нови Правилник о степену и врсти образовања наставника, стручних сарадника и васпитача у основној школи за ученике са сметњама у развоју и инвалидитетом (2018) који је ступио на снагу 8. 11. 2018. године, помиње по први пут на овакав начин у нашој образовној регулативи програме кроз које се (пored редовне наставе) остварује образовно-васпитни рад и пружа додатна подршка у образовању и васпитању; члан 7 Правилника наводи да „школа може да реализује индивидуалну наставу кроз програме подршке деци и ученицима са сметњама у развоју, као и појединачну односно групну додатну подршку настави и учењу у посебној васпитној групи или школи, применом корективно стимулативних вежби“. У даљем тексту Правилника даје се опис врсте и степена образовања реализатора за укупно десет врста таквих корективно стимулативних програма вежби који се могу остваривати у индивидуалној настави у установи и пружању додатне подршке ван установе за образовање деце и ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом.

О стању пружања подршке образовању ученика којима је подршка потребна у Србији истражује и Заштитник грађана и налази да „у погледу мера подршке за децу са сметњама у развоју, иако се услуге статистички разликују, сам однос између услуга, заступљеност оних карактеристичних, као и врсте услуга су идентичне као и пре шест година“ (Заштитник грађана, 2024, стр. 56).

Подршка образовању деце и ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у школи обухвата различите мере и поступке у различитим државама. Наводимо следећи пример:

Да би се промовисао друштвени и колективни одговор школа у спровођењу политике правичније алокације подршке, смернице политике оцртавају тростепену пирамиду подршке (Department of Education and Skills [DES, Ireland], 2017). Пресликавајући трослојни модел подршке који је уграђен у Одговор на интервенцију (Response to Intervention (RtoI)) (Fuchs & Vaughn, 2012), који се користи у великом броју европских земаља и који је прописан у законодавству, на пример, у Финској (Ekstam et al., 2015, p. 78), ови нивои степеноване подршке су илустровани на слици (Ní Bhroin & King, 2020, p. 40).

инклузивности школа у Великој Британији. Инструмент је наишао на ширу примену у више држава, па тако и у нашој, где је уз подршку организације Сачувајмо децу (Save the Children) а у сарадњи са Заводом за унапређивање образовања и васпитања (ЗУОВ) израђена верзија Индекса за инклузију прилагођеног потребама и приликама у Србији (Booth & Ainscow, 2010). Прилагођени Индекс за инклузију стављен је у пилот примену у Србији 2009. године, кроз реализацију пројекта организације Сачувајмо децу (Save the Children) и ЗУОВ-а. Иако одлично оцењен кроз пројекат у свим обухваћеним школама, инструмент након завршетка реализације пројекта (и одласка организације Save the Children из Србије) није препознат као користан, није добио довољно пажње, нити је ушао у ширу примену у школама наше земље ни кроз иницијативу школа, а ни као документ чија примена је обавезна или макар препоручена од образовних власти.

Индекс за инклузију представља оквир за идентификацију ставова, препрека, потенцијала и настојања да се успостави инклузивнија култура, политика и пракса у одређеној образовној институцији, која може да га користи и као алат за самоевалуацију (Ainscow, 2023, према Kristl & Jeznik, 2024, p. 103).

Индекс за инклузију предвиђа мере за рад образовне установе на три нивоа: 1. ниво политике успостављањем системских решења и дефинисањем права оних који се често суочавају са искљученошћу, 2. ниво културе успостављањем и консолидацијом вредности инклузивне заједнице, 3. ниво праксе као дидактичка подршка онима који се често суочавају са искљученошћу и као неговање односа (Booth and Ainscow, 2002, pp. 7-8).

Конструкт три димензије инклузивности школе наглашен је и у Конвенцији Уједињених нација о правима особа са инвалидитетом (United Nations, 2006), која каже: „Право на инклузивно образовање обухвата трансформацију културе, политике и праксе у свим образовним срединама, како би се прилагодили различитим захтевима и идентитетима појединих студената, заједно са посвећеношћу уклањању баријера које ометају ту могућност.” Али, УНЕСКО истиче да је „важно истаћи да ово треба посматрати као саставни део напора за промовисање инклузије и једнакости у образовању, а не као посебну политику“ (UNESCO, 2020, p. 13).

Након неколико година од креирања српске верзије Индекса за инклузију, у Србији је објављен исцрпан документ: Оквир за праћење инклузивног образовања (2014). Документ настао у сарадњи државних и вандржавних институција и организација. Оквир представља продукт пројекта чији је циљ да државни образовни органи „добију подршку за објективно праћење напретка у области инклузивног образовања, а у циљу даљег спровођења и унапређења инклузивног образовања у Србији на основу прикупљених података“ (Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва и УНИЦЕФ, 2014, стр. 3). Оквир представља скупове индикатора на три нивоа: националном, општинском и школском. Ово је још један користан инструмент који није нашао своју сталну употребу у раду школа.

Сам Оквир за праћење инклузивног образовања (2014) на следећи начин описује пројекат организације Спасимо децу (Save the Children) који је у Србији увео у примену Индекс за инклузију адаптацијом Приручника за инклузивни развој школе (2010):

Индекс за инклузију је осмишљен као подршка школама у процесу инклузивног развоја школе. Њиме је обезбеђен оквир за преглед стања у школи и развој на три нивоа: инклузивна култура, политика и пракса школе. Пројекат је тестиран у 30 школа, а 2009. године је извршена ревизија приручника уз допринос око 500 наставника. (Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва и УНИЦЕФ, 2014, стр. 190)

Може се рећи да би школе које испуњавају најширу подршку за све, како је то приказано на Слици 1, могле да се назову инклузивним школама. Међутим, то су одлике инклузивне школе само у погледу подршке ученицима. Ипак, инклузивна школа треба да испуни још доста значајних критеријума да бисмо је могли назвати инклузивном.

Развијање инклузивног образовања нужно је праћено развојем средина које су подржавајуће за тај процес, какве су инклузивне школе.

Комитет за права особа са инвалидитетом Уједињених Нација је још 2017. године у контексту Велике Британије констатовао и изразио забринутост због следећих појава:

„(ц) Чињеница да образовни систем није опремљен да одговори на захтеве за висококвалитетним инклузивним образовањем, посебно извештаје школских власти које одбијају да упишу ученика са сметњама у развоју који се сматра „ометајућим за друге другове из разреда“;

(д) Чињеница да образовање и обука наставника у компетенцијама инклузије не одражава захтеве инклузивног образовања.“ (United Nations, 2017, Section 52 (c) and (d))

Инклузивно образовање у ширем смислу треба да одговори на потребе свих ученика, а не само ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом, односно, да подржава разноликост. О томе говоре:

Разноликост у ширем значењу те речи део је стварног света и одговорност свих школа. Сходно томе, школе такође треба да узму у обзир различите аспекте различитости. То укључује инвалидитет... и инхерентне услове као што су језик, животна ситуација, културна и верска оријентација, пол, као и посебни дарови и таленти. У свакој школи, наставници су ти који ће створити окружење у коме се различитост препознаје и цени као нормалност и као снага. (Kultusminister-Konferenz/German Rectors' Conference [КМК/HRK], 2015, р. 2)

Танкреди и сарадници „описују низ знања и вештина које различити професионалци доносе у инклузивну школу и залажу се за уважавање доприноса свих професионалних улога“ (Tancredi et al., 2020, р. 359).

За декларативну подршку коју прати ниво политика саздан за реализацију свих права у образовању индикативан је опис који даје Му: „Иза посвећености и критике ЛРЦ-а¹ стоји логика „лењег инклузивизма“ где наизглед вредни закони, прописи и образовање парадоксално учествују у много симболичке инклузивне праксе која једва уводи трансформационе промене“ (Му, 2021а, 2021б; према Му, 2021, р. 822). Упитан је ниво развоја инклузивне школе, односно, развоја инклузивне праксе.

1.3.2. образовање наставног особља

Више аутора наводи неадекватно образовање наставника као један од разлога неуспеха инклузивног образовања, попут Волтонове:

Наводе се различити разлози за површно и искривљено представљање инклузивног образовања и његово неспровођење, чак и у земљама у којима је инклузија обавезна законодавством и политиком. Општи коментар 4 (UNESCO 2016, Section 4) наводи разлоге као што је неуспех у усвајању модела инвалидитета који се односи на људска права; дискриминација; недостатак политичке воље; техничко знање и капацитет, укључујући неадекватно образовање наставника; неадекватно финансирање; и недостатак правне заштите. (Walton, 2023, р. 3).

Припрема и компетентност наставника у погледу инклузије и препознавања различитости такође је истакнута у резолуцији коју су у марту 2015. године донеле Стална конференција министара образовања и културе држава Савезне Републике Немачке и Немачка ректорска конференција (Horsthemke, 2021, р. 550).

Инклузивно подучавање је постала обавезна професионална компетенција наставника у многим земљама (Burns & Shadoina-Gersing, према Vantieghem et al., 2023, р. 2). Компетенција наставника за инклузивно образовање се дефинише као сложена комбинација

¹ ‘Learning in Regular Classroom’ (LRC) – „Учење у редовној учионици“ – национални програм који је покренула кинеска влада 1980-их година да би се деца са сметњама у развоју обезбедио једнак приступ редовним школама.

знања, вештина и ставова који омогућавају наставнику да успешно одговори на различитост ученика у учионици (Crick, 2008, према Vantieghem et al., 2023, p. 2).

О потреби реоријентације према комплексности у наставничком образовању расправљају и други аутори (Dlouhy-Nelson et al., 2023, p. 288). Аутори анализирају како едукатори наставника треба да науче да се позабаве сложеним, савременим питањима попут правичности, разноликости, инклузије, деколонизације, образовања у време криза и изазова еколошке добробити.

Говорећи о темама наставничког образовања које су у дужем периоду биле и остале изазови, аутори наводе: „...направили смо избор тема које су се посебно истакле: квалитетни наставници и образовање наставника; партнерства универзитета/школе у образовању наставника; социјална правда и инклузивно образовање“ (Livingston, 2020, p. 2).

Да је иницијално образовање наставника одговорно за њихове компетенције, слажу се и други истраживачи. „Почетно образовање наставника мора да одговори на захтев да новоквалификовани наставници могу да предају инклузивно. Овај одговор је у стварању могућности за учење кроз предмете и теренска искуства“ (Walton & Rusznyak, 2020, p. 18).

Увид у студије и резултате истраживања о улогама, ставовима и компетенцијама наставника указује да процес инклузије у нашој земљи још није довољно заживео и да наставници испољавају озбиљне сумње у своје компетенције за рад са децом из осетљивих друштвених група (Јаблан и Максимовић, 2020, стр. 85).

Свет се труди да на све могуће начине оспособи наставно особље за образовно-васпитни рад са децом различитих способности и потреба. Европска агенција за образовање за посебне потребе и инклузивно образовање (EASNIE) истиче:

С обзиром да групе ученика постају све разноликије, кључна улога наставника и њихова потреба за професионалним развојем за инклузију су опште препознате. Наставници, истраживачи и креатори политике на локалном, регионалном, националном, европском и међународном нивоу све више дискутују о континуитету могућности стручног учења наставника (енг. teacher professional learning – TPL, прим. аут.) да би се сви наставници и друго особље припремили за укључивање свих ученика. (EASNIE, 2020, p. 5)

У нашој земљи иницијално образовање наставног особља се увелико разликује, зависно од факултета и студијских програма које су поједини профили особља запосленог у школама похађали. На педагошким факултетима, где се образују професори разредне наставе и неки наставници, постоје у силабусима основне информације о појму и значају инклузивног образовања. Међутим, у силабусима осталих факултета на којима се образује наставно особље разних профила, није такав случај. И поред тога, истраживања показују да се сви наставници, васпитачи и стручни сарадници, без значајне разлике, не осећају компетентнима да раде са ученицима којима је потребна додатна подршка, било да су то деца и ученици са сметњама у развоју и инвалидитетом или деца и ученици са даровитошћу, итд.

Један од првих оквира компетенција и особина инклузивног наставника дала је Европска агенција за образовање за посебне потребе и инклузивно образовање (EASNIE):

Четири основне вредности које се односе на наставу и учење идентификоване су као основа за рад свих наставника у инклузивном образовању. Ове четири основне вредности су:

1. Вредновање различитости ученика – разлика међу ученицима се сматра ресурсом и богатством образовања;
2. Подршка свим ученицима – наставници имају велика очекивања за сва постигнућа ученика;
3. Рад са другима – сарадња и тимски рад су суштински приступи за све наставнике;
4. Стални лични професионални развој – подучавање је активност учења и наставници преузимају одговорност за сопствено доживотно учење. (EASNIE, 2012, p. 11)

1.3.3. *Професионални развој наставног особља за инклузивно образовање*

Осим темељног иницијалног образовања за инклузивно подучавање, наставном особљу треба да је омогућено стално стручно усавршавање, односно, професионални развој у овој области и током рада. Професионални развој омогућава да се наставно особље усаврши у савременим методама и областима које су од значаја за унапређивање инклузивног образовања, без обзира имају ли или немају претходна искуства и/или иницијална знања стечена током студија о инклузивном образовању.

Аутори истичу да је „...на националном и међународном нивоу, неоспоран кључни изазов припрема наставника за инклузивно образовање. А проналажење начина да се инклузивно образовање чврсто интегрише у обуку наставника, као и у друга формална и неформална образовна окружења, представља централни задатак“ (Bartels et al. 2020, p. 17).

Наставницима су потребне професионалне компетенције које би им омогућиле да препознају посебне дарове ученика и све недостатке, препреке и друге препреке које би могли да испоље или доживе и да уведу одговарајуће педагошке мере за превенцију или подршку. Сарадња и комуникација између наставника у различитим наставним функцијама и између различитих професија добијају на значају. Према томе, студијски програми који воде ка свакој позицији у било којој врсти школе и на било ком нивоу школовања треба да припреме будуће наставнике да кооперативно заузму конструктиван и професионалан приступ различитости... (КМК/HRK, 2015, p. 2)

Поред ставова и ефикасности, такође је важно да наставници стекну знања и вештине у вези са инвалидитетом, као и стратегије за рад у инклузивном окружењу (Takala & Sirkko, 2022). Предлажу се и посебни програми за професионални развој у области инклузивног образовања које воде ментори (Meda et al., 2023).

Представљајући резултате студије која се бавила анализом напретка инклузивног образовања у Пакистану, аутори преносе главне резултате:

Тематска анализа открила је значајне теме које одражавају праксу која је омогућила институцијама да напредују више од 25 година, што укључује спровођење политика добродошлице и ставова подршке међу свим заинтересованим странама, обезбеђивање основних ресурса, стварање прилагођеног окружења за учење, промоцију родитељске и вршњачке подршке, континуирани професионални развој особља, залагање за приhvатање и једнакост и изванредно лидерство у промовисању инклузивне подршке. (Kamran & Siddiqui, 2024, p. 1)

„Претходна истраживања развоја школе показују везу између сарадничког професионалног развоја и успешног усавршавања школе“ (Hattie, 2009; Lewis, 2002; SOU, 2018; сви према Lelinge & Alwall, 2022, p. 30).

Професионални развој се одвија на више нивоа. У овом случају, издвајамо два:

- На нивоу школе, политике за почетне и искусне наставнике и за друго особље са различитим квалификацијама и улогама морају да подрже заједничке могућности за професионални развој наставника, укључујући могућности за едукаторе наставника, као што су наставници који пружају менторство и директоре школе.
- На нивоу појединца, наставницима су потребне политике које пружају суштинске вредности и компетенције да би се испуниле потребе свих ученика, обезбедила доступност могућности за ТПЛ² за инклузију и омогућило наставницима да се придржавају флексибилног и прилагодљивог ТПЛ-а за путеве инклузије. (EASNIE, 2020, p. 11)

² сручно учење наставника, енг. teacher professional learning – TPL, превод аутора

1.3.4. Професионални развој наставног особља у Србији

Препоруке Комитета за права особа са инвалидитетом у документу Закључна запажања о почетном извештају Србије (2016) говоре о стању примене Конвенције о правима особа са инвалидитетом Уједињених Нација у Србији, где између осталог, наводе у вези унапређивања образовања да „препоручује да наставници и други образовни професионалци прођу обуку о инклузивном образовању“ (Committee on the Rights of Persons With Disabilities: Concluding Observations on the Initial Report of Serbia, 2016, p. 8).

У нашој средини је уочено да је потребно да наставници добију и стекну додатно образовање за рад у инклузивној школи, али и више од тога: „...потребно је омогућити разним учесницима у инклузији (пре свега наставницима) да и сами имају више контаката (и неформалних или не само професионалних) и додатног образовања што би повећало њихова искуства, компетенције и тако смањило њихове отпоре“ (Dimoski & Grbović, 2016, str. 38).

Професионални развој наставног особља (наставници, васпитачи и стручни сарадници) у Србији одређено је као обавезно Законом о основама система образовања и васпитања (ЗОСОВ), у делу Стручно усавршавање и професионални развој наставника, васпитача и стручног сарадника и секретара, члан 151 Закона, где се наводи:

Наставник, васпитач и стручни сарадник, са лиценцом и без лиценце, дужан је да се стално стручно усавршава ради успешнијег остваривања и унапређивања образовно-васпитног рада и стицања, односно унапређивања компетенција потребних за рад, у складу са општим принципима и за постизање циљева образовања и васпитања и стандарда образовних постигнућа. („Службени гласник РС“, бр. 92/2023, 2023)

Такође, Закон (ЗОСОВ, 2023) у истом члану одређује и:

- могућност напредовања у звања наставника, васпитача и стручног сарадника, и то у звања: педагошки саветник, самостални педагошки саветник, виши педагошки саветник и високи педагошки саветник;
- остваривање права на увећану плату за стечено звање;
- право на одсуствовање из установе ради похађања одобреног облика стручног усавршавања;
- да министар прописује Приоритетне области стручног усавршавања за период од три године;
- да остала питања од значаја за стручно усавршавање уређује подзаконски акт.

Облике стручног усавршавања, програме и начин организовања сталног стручног усавршавања, услове, орган који одлучује о стицању звања и поступак напредовања, стицање звања у току стручног усавршавања наставника, васпитача, стручних сарадника и секретара, образац уверења о савладаном програму, садржај портфолија и друга питања од значаја за стручно усавршавање, прописује Правилник о сталном стручном усавршавању и напредовању у звања наставника, васпитача и стручних сарадника (2021).

Правилник утврђује „начин функционисања система сталног стручног усавршавања у оквиру професионалног развоја запослених на пословима образовања и васпитања у установама образовања и васпитања и друга питања од значаја за развој система сталног стручног усавршавања“ (стр или члан). Правилником је дефинисан професионални развој као „сложен процес који подразумева стално преиспитивање и развијање компетенција запослених на пословима образовања и васпитања ради квалитетнијег обављања посла и унапређивања развоја деце/ученика/полазника и нивоа њихових постигнућа“ (стр или члан). Поред тога, дефинише се да су делови професионалног развоја 1. стручно усавршавање (обавезан део) које се остварује кроз различите активности, и 2. развој каријере напредовањем у одређено звање (није обавезан део).

Установа планира стручно усавршавање наставног особља у складу са:

- приоритетним областима које утврђује министар образовања на три године,
- личним плановима стручног усавршавања запослених на пословима образовања и васпитања,

- развојним планом установе,
- резултатима самовредновања,
- резултатима вредновања квалитета рада установе,
- извештаја о остварености стандарда постигнућа, и
- других показатеља квалитета образовно-васпитног рада.

Сваки запослени на пословима наставника, стручног сарадника и васпитача израђује свој годишњи Лични план стручног усавршавања, а на основу самовредновања нивоа развијености свих компетенција за професију наставника, васпитача и стручног сарадника, односно компетенција директора и података из стручно-педагошког надзора и спољашњег вредновања.

Из наведеног се може закључити да обједињавање потреба свих запослених и потреба установе није једноставно, и да се неретко дешава да избор установе у Плану професионалног развоја установе, који се односи на све запослене у једној школској години, буду облици стручног усавршавања који нису избор већине запослених у њиховим личним плановима стручног усавршавања, односно, професионалног развоја.

Установе образовања и васпитања средства за стручно усавршавање запослених потражују од јединица локалних самоуправа. Додељена средства су стога различита по локалним самоуправама, и заправо је одраз вештине руковођења директора установа успешност да обезбеде сва потребна средства за различите облике стручног усавршавања који су запосленима потребни како би одржавали и развијали своје компетенције за успешан и квалитетан образовно-васпитни рад, посебно рад у инклузивном окружењу.

Уколико установа не обезбеђује довољно средстава за све потребне облике стручног усавршавања запослених, њихов други избор је да средства исходују сами од донатора или да, у крајњем случају, сами носе трошкове стручног усавршавања које су проценили да им је потребно у професионалном развоју.

Осим стручног усавршавања и израде личног плана стручног усавршавања/ професионалног развоја, запослени у образовању и васпитању имају обавезу и да прате свој професионални развој. Запослени у поступку самовредновања и планирања свог стручног усавршавања и професионалног развоја примењују стандарде компетенција.

Запослени систематично прате, анализирају и вреднују свој образовно-васпитни рад, развој компетенција, своје напредовање и професионални развој и чувају у одређеном облику податке о својој професионалној пракси (нпр. примере примене наученог током стручног усавршавања, лични план стручног усавршавања, извештаје о стручном усавршавању, уверења о учешћу у програмима стручног усавршавања, стручним скуповима, лична запажања, примере из праксе коришћене у оквиру заједнице професионалног учења са колегама у/ван установе и др) у свом портфолију. Наставник, васпитач и стручни сарадник на захтев директора, стручног сарадника, просветног саветника и саветника – спољног сарадника, даје на увид свој портфолио професионалног развоја, а директор на захтев просветног саветника и саветника – спољног сарадника (Правилник о сталном стручном усавршавању и напредовању у звања наставника, васпитача и стручних сарадника, 2021).

1.3.5. Облици стручног усавршавања наставног особља

Према Правилнику о сталном стручном усавршавању и напредовању у звања наставника, васпитача и стручних сарадника (2021) стално стручно усавршавање остварује се:

- 1) активностима које спроводи установа у оквиру својих развојних активности;
- 2) савладавањем одобрених програма стручног усавршавања, односно обукама које одобрава или акредитује Завод за унапређивање образовања и васпитања на основу објављеног конкурса, на период од три школске године;

- 3) учешћем на одобреним стручним скуповима, које, такође, акредитује по захтеву Завод за унапређивање образовања и васпитања;
- 4) активностима које спроводи министарство надлежно за послове образовања, Завод за унапређивање образовања и васпитања, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Педагошки завод Војводине и центри за стручно усавршавање;
- 5) активностима које се организују у оквиру пројеката и програма васпитања и образовања на међународном нивоу и кроз пројекте мобилности;
- 6) активностима и пословима које предузима установа, а односе се на развијање партнерства са другим установама и развој праксе хоризонталног учења;
- 7) активностима које предузима запослени на пословима образовања и васпитања у складу са личним планом стручног усавршавања;
- 8) активности које спровode високошколске установе у оквиру целоживотног учења.

Сваки наставник, стручни сарадник и васпитач има обавезу, право и дужност да оствари више облика стручног усавршавања, како следи.

- Годишње 44 сати активности које предузима установа, и то:

- 1) извођењем угледних часова, демонстрирањем поступака, метода и техника учења и других наставних, односно васпитних активности;
 - 2) излагањем на састанцима стручних органа и тела које се односи на савладан програм стручног усавршавања или други облик стручног усавршавања ван установе, са обавезном анализом и дискусијом;
 - 3) приказом стручне књиге, приручника, дидактичког материјала, стручног чланка, истраживања, студијског путовања и стручне посете са обавезном анализом и дискусијом;
 - 4) учешћем у: истраживањима, пројектима образовно-васпитног карактера у установи, пројектима мобилности, програмима од националног значаја у установи, стручним и студијским путовањима и посетама, међународним програмима, скуповима и мрежама, заједницама професионалног учења, програму огледа, раду модел центра;
 - 5) остваривањем активности у школи вежбаоници;
 - 6) остваривањем активности у оквиру приправничке, односно менторске праксе;
 - 7) активностима које се односе на развијање партнерства са другим установама и развој праксе хоризонталног учења.
- годишње похађа најмање један програм стручног усавршавања који доноси министар или одобрени програм из Каталога програма стручног усавршавања који се остварује извођењем обуке;
- годишње учествује на најмање једном одобреном стручном скупу: конгрес, сабор; сусрети, дани; конференција; саветовање; симпозијум; округли сто; трибина; летња и зимска школа.

Наведена обавеза је норма за одржавање лиценце, односно, дозволе за рад наставника, васпитача и стручних сарадника на пословима образовања и васпитања.

Облици стручног усавршавања који нису обавезни обухватају:

- Стицање стручних звања за запослене у образовању и васпитању. Запослени могу стећи четири поступна стручна звања (педагошки саветник, самостални педагошки саветник, виши педагошки саветник и високи педагошки саветник) по процедури која је прописана Правилником о сталном стручном усавршавању и напредовању у звања наставника, васпитача и стручних сарадника (2021). Од јануара 2024. године рад у звањима доноси трајну накнаду, односно увећање зараде од 5, 7, 10, односно 12% на основу одредаба Уредбе о коефицијентима за обрачун и исплату плата запослених у јавним службама (2023), а престаће да се примењује даном почетка примене Закона о запосленима у јавним службама (2017), односно 1. јануара 2025. године;

- Стицање истраживачких и научних звања, која запослени могу према својим компетенцијама и остварењима да покрену пред одређеним научно-истраживачким институцијама, у складу са прописима који уређују високо образовање, попут Закона о науци и истраживањима (2019) и Правилника о стицању истраживачких и научних звања (2020);

- Стицање академских звања, која су изнад звања прописаних кроз захтеве радног места;

- и друге облике активности које доприносе унапређивању компетенција запослених, попут: изучавања литературе, активности у струковним удружењима, рецензирања публикација, креирања публикација, креирања уџбеника и радних свезака, креирања дидактичких средстава, креирања приручника и обука, учешћа у организацији скупова, учешћа у реализацији пројеката и другог.

1.3.6. Услови за стручно усавршавање и професионални развој

Приказали смо да постоје одређени законски услови за професионално усавршавање и његов део – стручно усавршавање. Да би се запослени у образовању и васпитању стручно усавршавали, потребно је да:

- прате, анализирају и вреднују свој образовно-васпитни рад и развој компетенција;
- да на основу претходног израђују Личне планове професионалног развоја или стручног усавршавања за сваку годину;
- да покрећу поступке који су прописани за стицање стручних и других звања; и
- да обезбеде услове за очување своје лиценце, који се односе на годишњу норму одобрених облика стручних усавршавања (обука и скупова) и облика усавршавања које спроводи установа.

За остваривање приказаних норми стручног усавршавања, посебно одобрених облика стручног усавршавања, потребно је обезбедити и материјална средства. Уколико установа није у могућности да обезбеди довољно средстава од локалне самоуправе, наставници, стручни сарадници и васпитачи су присиљени да сами финансирају обавезне облике стручног усавршавања. Јасно је да и друге облике стручног усавршавања може, уколико је у могућности, финансијски да подржи установа, а уколико за то не постоје могућности, запослени и ове облике морају да финансирају самостално или да их се одрекну.

Да би се запослени у образовању и васпитању адекватно стручно усавршавали и професионално развијали, нужно је да код њих постоји развијена мотивација и свест о значају професионалног развоја за унапређивање образовно-васпитног рада. Поред тога, потребно је да су запослени добро информисани и упознати са постојећим облицима и могућностима професионалног развоја и његовог дела, стручног усавршавања, како би могли да изврше избор жељеног и одговарајућег облика за своје усавршавање и унапређивање компетенција за образовно-васпитни рад, а посебно за рад у инклузивном образовању.

II Предмет, циљ, задаци и хипотезе истраживања

2.1. Предмет истраживања

Предмет истраживања, са нагласком на резултате који се очекују, је утврђивање спремности, односно, кадровске и техничке опремљености основних школа за инклузивно образовање ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у Републици Србији.

2.2. Циљ истраживања

Општи циљ емпиријског истраживања је испитати показатеље спремности основних школа за инклузивно образовање ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у Републици Србији.

Овај општи циљ је захтевао и постављање три подциља:

- процена односа и компетенција наставника према инклузивном образовању ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом,
- процена потреба и могућности за идентификацију, процена образовних потреба и пружање потребне подршке ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом, и
- утврђивање нивоа инклузивне културе, политике и праксе у основним школама.

2.3. Задаци истраживања

Постављени циљеви истраживања операционализовани су кроз следеће задатке:

- Испитати како искуство наставника у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом утиче на инклузивност школе;
- Испитати како додатно стручно усавршавање наставника у области рада са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом утиче на инклузивност школе;
- Испитати у којој мери однос наставника према инклузивном образовању ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом утиче на инклузивност основне школе;
- Испитати потребе и могућности за идентификацијом ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у основној школи;
- Испитати потребе и могућности за проценом образовних потреба ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у основној школи;
- Испитати потребе и могућности за пружањем подршке ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом у основној школи;
- Испитати ниво развијености инклузивне културе, политике и праксе у основној школи.

На основу прегледа и анализе резултата спроведеног истраживања који су обухватили показатеље спремности основних школа за инклузивно образовање ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом везане за однос и компетенције наставника према инклузивном образовању, идентификацију ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом, процену

потреба ових ученика, неопходну подршку ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом, као и за ниво инклузивности основне школе у контексту васпитања и образовања у нашој земљи, донети су одговарајући закључци и препоруке.

2.4. Хипотезе истраживања

У истраживању смо пошли од следећих претпоставки:

На основу основне хипотезе, постављене су и следеће:

X₁ Искуства наставника у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом значајно утичу на инклузивност основне школе;

X₂ Додатно стручно усавршавање наставника за рад са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом значајно утиче на инклузивност основне школе;

X₃ Однос наставника према инклузивном образовању значајно утиче на инклузивност основне школе;

X₄ Постоји несклад између потреба и могућности за идентификацијом ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у основној школи;

X₅ Постоји несклад између потреба и могућности за проценом ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у основној школи;

X₆ Постоји несклад између потреба и могућности за свеобухватном подршком ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом у основној школи.

III Методологија истраживања

Метода теоријске анализе је коришћена за стварање теоријске основе истраживања, чији циљ је теоријско расветљавање проблема истраживања и самим тим и одређивање предмета истраживања, утврђивање циља истраживања, задатака и истраживачких хипотеза. Анализирани су научни радови и докторске дисертације. Ова метода је коришћена и у интерпретацији добијених резултата истраживања, као и њиховог поређења са резултатима претходних студија. За прикупљање података, њихову анализу и утврђивање односа између варијабли спроведено је истраживање које је било неекспериментално, дескриптивно, експлоративно и каузално.

Истраживање је спроведено у више фаза:

Проучавање литературе домаћих и страних аутора током 2019. године резултирало је одабиром и прикупљањем библиографских јединица које су послужиле за израду теоријског дела рада на тему кључних појмова везаних за инклузивно образовање деце и ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом, њихове идентификације, процене и подршке.

Током наредне фазе изабрани су и креирани мерни инструменти који ће бити коришћени у самом истраживању. У наредној фази током 2020. и 2021. године спроведено је истраживање на терену у сврху прикупљања истраживачке грађе. Након тога уследила је обрада, анализа и интерпретација прикупљених података.

3.1. Место и време истраживања

Истраживање је спроведено у школама у 65 градова и места на територији Републике Србије у којима су испитаници запослени, током школске 2019/20. и 2020/21. године.

Испитаници су контактирани електронски, којим путем су информисани о сврси и начину спровођења истраживања. На исти начин, упућен им је за попуњавање и упитник који је обједињавао све инструменте примењене у истраживању. Испитаници су имали на располагању два месеца да попуне упитник. Подаци прикупљени електронским упитником креираним у Гугл упитницима сливали су се у заједничку ексел табелу на драјву аутора. Након прихвата свих 234 одговора, упитник је затворен за даљи прихват одговора.

3.2. Начин избора, величина и конструкција узорка

Узорак истраживања је чинило 234 наставника и стручна сарадника из основних школа у 65 градова и места са територије Републике Србије, од којих смо прикупили податке о укупно преко 4.000 ученика из истих установа који похађају прва четири разреда основне школе. Очекивали смо да ће одређен проценат ових ученика бити препознати од испитаника као ученици са сметњама у развоју и инвалидитетом, као и ученици са проблемима у учењу и понашању.

Случајни узорак испитаника је изабран из реда наставника и стручних сарадника из случајно изабраних васпитно-образовних установа (основних школа у Србији).

3.3. Опис узорка

За већину података представљених табеларно дат је приказ учесталости одговора (Frequency), процента у односу на све испитанике (Percent), процента само у односу на

испитанике који су дали одговор (Valid percent) и који искључује недостајуће одговоре, и кумулативни проценат (Cumulative) који представља збрајање процената претходних категорија.

Табела 1

Пол испитаника

	Пол	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ж	221	94,4	94,4	94,4
	М	13	5,6	5,6	100,0
	Total	234	100,0	100,0	

Међу испитаницима је било 94,4% жена и 5,6% мушкараца, својствено саставу запослених у образовним установама.

Табела 2

Стечено образовање испитаника

	Студије	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Основне	121	51,7	51,7	51,7
	Основне-стари програм	36	15,4	15,4	67,1
	Специјалистичке	4	1,7	1,7	68,8
	Мастер	67	28,6	28,6	97,4
	Магистарске	5	2,1	2,1	99,6
	Докторске	1	,4	,4	100,0
	Total	234	100,0	100,0	

Највише испитаника има завршене основне студије или основе студије по старом програму студирања, њих укупно 67,1%, док осталих 32,9% има завршене студије вишег степена, и то специјалистичке (1,7%), мастер (28,6%), магистарске (2,1%) и докторске (0,4%) студије.

Табела 3

Године радног стажа испитаника

	Радни стаж /година/	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-5	19	8,1	8,1	8,1
	6-15	36	15,4	15,4	23,5
	16-25	77	32,9	32,9	56,4
	26-35	92	39,3	39,3	95,7
	Више од 35	10	4,3	4,3	100,0
	Total	234	100,0	100,0	

Испитаници у највећем проценту (76,5%) имају више од 15 година радног стажа, и то највише у распону 26-35 година, њих 39,3%, а потом у распону 16-25 година, њих 32,9%.

Табела 4

Године живота испитаника

	Године живота	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	до 30	21	9,0	9,0	9,0
	31-40	41	17,5	17,5	26,5
	41-50	82	35,0	35,0	61,5
	51-60	87	37,2	37,2	98,7
	Више од 60	3	1,3	1,3	100,0
	Total	234	100,0	100,0	

Старост испитаника је, складно радном стажу, чешћа у старијим распонима. Испитаници у највећем проценту (73,5%) имају више од 40 година старости, и то највише у распону 51-60 година, њих 37,2%, а потом у распону 41-50 година, њих 35,0%.

Табела 5

Места у којима раде испитаници

	Места	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					

Ада	9	3,8	3,8	3,8
Арадац	2	,9	,9	4,7
Бач	1	,4	,4	8,5
Бачка Топола	3	1,3	1,3	9,8
Бачки Брег	4	1,7	1,7	11,5
Бачко Ново Село	1	,4	,4	11,9
Бадовинци	5	2,1	2,1	14,0
Бајша	1	,4	,4	14,4
Баточина	10	4,3	4,3	18,7
Бечеј	1	,4	,4	19,1
Београд	20	8,5	8,5	27,6
Богатић	2	,9	,9	28,5
Бор	3	1,3	1,3	29,8
Борча	3	1,3	1,3	31,1
Буђановци	1	,4	,4	31,5
Буковац	1	,4	,4	31,9
Елемир	2	,9	,9	32,8
Фаркаждин	1	,4	,4	33,2
Футог	6	2,6	2,6	35,8
Гибарац	1	,4	,4	36,2
Голубинци	1	,4	,4	36,6
Горњи Милановац	1	,4	,4	37,0
Гуча	2	,9	,9	37,9
Ириг	3	1,3	1,3	39,2
Јагњило	4	1,7	1,7	40,9
Кикинда	4	1,7	1,7	42,6
Кленак	1	,4	,4	43,0
Косовска Митровица	1	,4	,4	43,4
Крушчић	2	,9	,9	44,3
Лесковац	4	1,7	1,7	46,0
Нови Бечеј	5	2,1	2,1	48,1
Нови Београд	5	2,1	2,1	50,2
Нови Козарци	1	,4	,4	50,6
Нови Пазар	3	1,3	1,3	51,9
Нови Сад	11	4,7	4,7	56,6

Орешковица	1	,4	,4	57,0
Падеј	2	,9	,9	57,9
Перлез	6	2,6	2,6	60,5
Петроварадин	1	,4	,4	60,9
Пивнице	1	,4	,4	61,3
Пригревица	3	1,3	1,3	62,6
Рабровац	1	,4	,4	63,0
Рабровац-Јагњило	1	,4	,4	63,4
Ривица	1	,4	,4	63,8
Рушањ	1	,4	,4	64,2
Рудник	2	,9	,9	65,1
Сомбор	8	3,4	3,4	68,5
Сремска Каменица	1	,4	,4	68,9
Сремска Митровица	1	,4	,4	69,3
Српски Итебеј	2	,9	,9	70,2
Стајићево	2	,9	,9	71,1
Стапар	6	2,6	2,6	73,7
Стара Пазова	11	4,7	4,7	78,4
Суботица	23	9,8	9,8	88,2
Сутјеска	3	1,3	1,3	89,5
Шабац	4	1,7	1,7	91,2
Шид	2	,9	,9	92,1
Тараш – Елемир	1	,4	,4	92,5
Томашевац	1	,4	,4	92,9
Ужице	4	1,7	1,7	94,6
Вајска	1	,4	,4	95,0
Ваљево	5	2,1	2,1	97,1
Велико Трњане	1	,4	,4	97,5
Врање	1	,4	,4	97,9
Зрењанин	12	5,1	5,1	100,0
Total	234	100,0	100,0	

У табели 5 приказана је дистрибуција испитаника према месту рада. Испитаници раде у 65 различитих места, а највише њих у Суботици (9,8%) и Београду (8,5%). Види се да испитаници раде у урбаним, градским срединама, као и у мањим и руралним, сеоским срединама.

Табела 6*Поседовање лиценце за рад у образовно-васпитним установама испитаника*

	Лиценцу	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Нема	19	8,1	8,1	8,1
	Има	215	91,9	91,9	100,0
	Total	234	100,0	100,0	

Складно годинама радног стажа и годинама старости, односно искуству, међу испитаницима је и заступљеност лиценци. Тако већина испитаника, њих 91,9% има лиценцу за рад у установама образовања и васпитања.

Табела 7*Поседовање стручних звања испитаника*

	Стручно звање	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Нема стручно звање	230	98,3	98,3	98,3
	Педагошки саветник	4	1,7	1,7	100,0
	Total	234	100,0	100,0	

Само 1,7% испитаника има стечено стручно звање у образовању и васпитању, и то почетно, прво звање – педагошки саветник.

3.4. Варијабле

Операционализација варијабли је извршена у складу са циљевима, задацима и хипотезама истраживања.

Предикторске варијабле:

- Искуство наставника у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом;
- Додатно стручно усавршавање наставника за рад са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом;
- Однос наставника према инклузивном образовању ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом.

Критеријумске варијабле:

- Идентификација ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у школи;
- Процена потреба ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у школи;

- Подршка ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом у образовању у школи;
- Инклузивност школе (Стварање инклузивне културе, Креирање инклузивне политике и Развијање инклузивне праксе у школи).

3.5. Инструменти и начин прикупљања података

Подаци су прикупљени применом четири инструмента, обједињена у једном електронском упитнику.

Испитаници су примили електронски упитник, креиран у Гугл упитницима, на своје мејл адресе и анонимно га електронски попунили. Резултати су обједињавани аутоматски у једној пријемној бази у виду ексел документа.

Инструменти за прикупљање података су укратко описани у овом поглављу, а у прилозима комплетно представљени.

3.5.1. Упитник о основним подацима

Упитник о основним подацима састоји се из два дела. Првим делом који носи назив Општи подаци, прикупљени су подаци о полу и старости испитаника, стеченом нивоу образовања и радном стажу, радном месту и месту рада. Другим делом Упитника, који носи назив Професионални развој, прикупљени су подаци о поседовању лиценце за рад испитаника, стручним звањима, искуству у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом и стручним усавршавања у области рада са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом.

3.5.2. Скала за процену односа наставника према инклузивном образовању

Скала за процену односа наставника према инклузивном образовању - Teacher Attitudes Towards Inclusive Education (Kern, 2006) је инструмент који се састоји од 42 ајтема у вези са четири теме: образовање и обучавање наставника, подршка наставницима у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом, однос испитаника према образовању ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у посебним условима и потреба ангажовања стручњака других профила у образовању ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом.

3.5.3. Упитник за наставнике о идентификацији, процени и подршци ученицима у основној школи

Упитник за наставнике о идентификацији, процени и подршци ученицима у основној школи је инструмент наменски конструисан и прилагођен потребама овог истраживања који садржи три дела: Идентификација, Процена и Подршка. Упитник испитује потребе и могућности идентификације, процене потреба и подршке ученицима у инклузивној школи.

3.5.4. Скала за процену инклузивних показатеља школе

Скала за процену инклузивних показатеља школе – Index for Inclusion Questionnaire (Booth & Ainscow, 2002) је инструмент са 45 показатеља инклузивне школе. Показатељи су разврстани у три дела: Стварање инклузивне културе, Креирање инклузивне политике и Развијање инклузивне праксе.

3.5.5. Поузданост коришћених скала

Поузданост скала коришћених у истраживању израчуната је Кронбаховим алфа коефицијентом (Cronbach's Alpha) за две скале:

- Скала за процену односа наставника према инклузивном образовању - Teacher Attitudes Towards Inclusive Education (Kern, 2006), у статистичким приказима даљег текста означена као „TATIE“ скала (Табела 8).
- Скала за процену инклузивних показатеља школе – Index for Inclusion Questionnaire (Booth & Ainscow, 2002), у статистичким приказима даљег текста означена као „IFIQ“ скала (Табела 9).

Табела 8

Поузданост Скале за процену односа наставника према инклузивном образовању - Teacher Attitudes Towards Inclusive Education (Kern, 2006)

	Cronbach's Alpha	N of Items
TATIE_stav_ucenici	,697	8
TATIE_podrska_kolege	,714	5
TATIE_podrska_administrativna	,904	8
TATIE_saradnja	,432	9
TATIE_obuka	,756	10
TATIE_UKUPNO	,845	42

Делови скале који се односе на Ставовe према ученицима, Подршку колега и Обуку су прихватљиве поузданости, делови скале који се односи на Административну подршку су одличне поузданости, док је подскала која се односи на Сарадњу неприхватљиве поузданости. Скала у целини има одличну поузданост.

Табела 9

Поузданост Скале за процену инклузивних показатеља школе – Index for Inclusion Questionnaire (Booth & Ainscow, 2002)

	Cronbach's Alpha	N of Items
IFIQ_kultura	,946	13
IFIQ_politika	,945	15
IFIQ_prakse	,939	17
IFIQ_UKUPNO	,972	45

Делови скале који се односе на инклузивну културу, политику и праксу, као и скала у целини су одличне поузданости.

3.6. Статистика у методологији

3.6.1. *Обрада и анализа података*

Добијени подаци су статистички обрађени путем статистичког програмског пакета намењеног за друштвене науке (SPSS програма), применом дескриптивне статистике (мере учесталости, централне тенденције, дисперзије и варијабилности) и инференцијалне статистике (одговарајуће дискриминативне методе). За испитивање повезаности, односно значајности разлика између варијабли и разлика међу групама коришћене су параметријске и по потреби непараметријске статистичке методе, за зависне и/или независне узорке. Према природи прикупљених података и резултата који су из њих проистекли, користили смо табеларне или графичке приказе вредности. Добијени резултати су представљени и тумачени.

IV Резултати истраживања

4.1. Подаци о искуствима и усавршавању испитаника

Табела 10

Оцена сопствених искустава испитаника у раду са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом ван школе (локална заједница, удружења, пројекти и слично)

	Оцена	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Нимало	100	42,7	42,7	42,7
	Веома мало	43	18,4	18,4	61,1
	Умерено	56	23,9	23,9	85,0
	Знатно	27	11,5	11,5	96,6
	Много	8	3,4	3,4	100,0
	Total	234	100,0	100,0	

Већина испитаника (61,1%) има веома мало или нема уопште искустава у раду са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом ван школе (локална заједница, удружења, пројекти и слично). Појединачно, највише испитаника, њих 42,7% нема таква искуства, док 23,9% обим својих искустава оцењује средњом оценом три.

Табела 11

Оцена сопствених искустава испитаника у приватној пракси са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом

	Оцена	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Нимало	102	43,6	43,6	43,6
	Веома мало	46	19,7	19,7	63,2
	Умерено	52	22,2	22,2	85,5
	Знатно	23	9,8	9,8	95,3
	Много	11	4,7	4,7	100,0
	Total	234	100,0	100,0	

Већина испитаника (63,3%) има веома мало или нема уопште искустава у приватној пракси са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом. Појединачно, највише испитаника, њих 43,6% нема таква искуства, док 22,2% обим својих искустава оцењује средњом оценом три.

Табела 12

Процена испитаника колико су знања потребних за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом стекли током студија

	Оцена	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Нимало	82	35,0	35,0	35,0
	Веома мало	90	38,5	38,5	73,5
	Умерено	37	15,8	15,8	89,3
	Знатно	22	9,4	9,4	98,7
	Много	3	1,3	1,3	100,0
	Total	234	100,0	100,0	

Већина испитаника (73,5%) оцењује да има веома мало или нема уопште знања потребних за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом која су стекли током студија. Појединачно, највише испитаника, њих 38,5%, оцењује стечена знања оценом два, док 35,0% испитаника оцењује да нема уопште знања потребна за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом, а која су стечена на студијама.

Табела 13

Број испита/модула о раду са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом које су испитаници полагали/слушали током студија

	Број модула/испита	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,0	37	15,8	15,8	15,8
	1,0	99	42,3	42,3	58,1
	2,0	39	16,7	16,7	74,8
	3,0	18	7,7	7,7	82,5
	4,0	15	6,4	6,4	88,9
	5,0	15	6,4	6,4	95,3
	6,0	5	2,1	2,1	97,4
	7,0	5	2,1	2,1	99,6
	8,0	1	,4	,4	100,0
	Total	234	100,0	100,0	

Један испит/модул о раду са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом током студија полагало/слушало је 42,3% испитаника, а 15,8% их није полагало/слушало ниједан

испит/модул о раду са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом током студија, што чини већину (56,1%) испитаника.

Табела 14

Оцена испитаника у којој мери су након студија и током рада стицали додатна знања потребна за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом

	Оцена	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Нимало	24	10,3	10,3	10,3
	Веома мало	51	21,8	21,8	32,1
	Умерено	95	40,6	40,6	72,6
	Знатно	50	21,4	21,4	94,0
	Много	14	6,0	6,0	100,0
	Total	234	100,0	100,0	

На питање да оцене у којој мери су након студија и током рада стицали додатна знања потребна за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом, највећи број испитаника, њих 40,6% даје оцену умерено стечених знања за рад са овом категоријом деце.

Табела 15

Број сати акредитовних програма усавршавања које су испитаници стекли након студија и током рада кроз усавршавања за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом

	Сати акредитовних програма	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	37	15,8	15,8	15,8
	1 – 9	63	26,9	26,9	42,7
	10 - 19	34	14,0	14,6	57,3
	20 - 29	40	17,1	17,1	74,4
	30 - 39	22	9,4	9,4	83,8
	40 - 49	15	6,4	6,4	90,2
	50 - 99	14	6,0	6,0	96,2
	100 - 149	8	3,4	3,4	99,6
	≥150	1	0,4	0,4	100,0
	Total	234	100,0	100,0	

На питање о проведеном броју акредитованих сати на програмима усавршавања након студија и током рада кроз усавршавања за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом, највише испитаника, њих 26,9% одговара да има остварених између једног и девет сати усавршавања. Мање од 30 сати усавршавања за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом има већина испитаника (74,4%), од којих 15,8% нема ниједан сат усавршавања у циљаној области.

Табела 16

Учешће испитаника на скуповима са темама од значаја за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом

	Број скупова	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,0	126	53,8	53,8	53,8
	1,0	30	12,8	12,8	66,7
	2,0	24	10,3	10,3	76,9
	3,0	22	9,4	9,4	86,3
	4,0	9	3,8	3,8	90,2
	5,0	10	4,3	4,3	94,4
	6,0	8	3,4	3,4	97,9
	7,0	4	1,7	1,7	99,6
	9,0	1	,4	,4	100,0
	Total	234	100,0	100,0	

Испитаници дају одговоре о учешћу на скуповима са темама од значаја за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом на следећи начин: већина испитаника, њих 53,8% није учествовало на скуповима са циљаном темом, а 32,5% испитаника је учествовало на једном до три скупа. Преосталих 13,7% испитаника је учествовало на више од три скупа са темама од значаја за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом.

Табела 17

Излагања испитаника на скуповима са темама од значаја за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом

	Број излагања	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,0	126	53,8	53,8	53,8
	1,0	30	12,8	12,8	66,7
	2,0	24	10,3	10,3	76,9
	3,0	22	9,4	9,4	86,3

4,0	9	3,8	3,8	90,2
5,0	10	4,3	4,3	94,4
≥6,0	13	3,4	5,6	100,0
Total	234	100,0	100,0	

На скуповима са темама од значаја за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом на којима су учествовали, сви испитаници су имали и излагања: већина испитаника, њих 53,8% није излагало на скуповима са циљаном темом, а 32,5% испитаника је излагало на једном до три скупа. Преосталих 13,7% испитаника је излагало на више од три скупа са темама од значаја за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом.

Табела 18

Учешће испитаника у истраживањима из области рада са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом

	Број истраживања	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,0	211	90,2	90,2	90,2
	1,0	12	5,1	5,1	95,3
	2,0	3	1,3	1,3	96,6
	3,0	2	,9	,9	97,4
	5,0	2	,9	,9	98,3
	6,0	3	1,3	1,3	99,6
	10,0	1	,4	,4	100,0
Total		234	100,0	100,0	

Највише испитаника, њих 90,2% није учествовало у истраживањима из области рада са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом, ни као координатор, нити као аутор или коаутор. Преосталих 9,8% испитаника било је укључено у најмање једном до највише десет истраживања.

Табела 19

Број стручних и научних радова из области рада са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом које су испитаници прочитали у претходној години

	Број радова	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,0	44	18,8	18,8	18,8
	1,0	38	16,2	16,2	35,0

2,0	37	15,8	15,8	50,9
3,0	37	15,8	15,8	66,7
4,0	13	5,6	5,6	72,2
5,0	27	11,5	11,5	83,8
6,0	11	4,7	4,7	88,5
7,0	6	2,6	2,6	91,0
8,0	11	4,7	4,7	95,7
9,0	3	1,3	1,3	97,0
10,0	7	3,0	3,0	100,0
Total	234	100,0	100,0	

Испитаници у највећем броју нису читали или су читали веома мало стручних и научних радова из области рада са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом у претходној години, о чему сведочи 18,8% испитаника без прочитаног иједног рада, 16,2% са једним, те по 15,8% са по два и три прочитана рада. Укупно, од једног до пет радова прочитало је 64,9% испитаника, а 16,3% испитаника тврди да је прочитало између шест и десет радова из области рада са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом које су испитаници прочитали у претходној години.

Табела 20

Оцена сопствене компетентности испитаника за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом

	Оцена компетентности	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Уопште нисам	53	22,6	22,6	22,6
	Веома мало сам	75	32,1	32,1	54,7
	Умерено сам	84	35,9	35,9	90,6
	Знатно сам	21	9,0	9,0	99,6
	У потпуности сам	1	,4	,4	100,0
Total		234	100,0	100,0	

Дајући оцене сопствене компетентности за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом испитаници у највећем броју своју компетентност оцењују оценом три – умерено компетентни, њих 35,9%, и нижим оценама – оценом два 32,1% испитаника (веома мало компетентни), те оценом један 22,6% испитаника (уопште нису компетентни). Свега 9,4% испитаника своје компетенције за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом оцењује оценама четири (знатно компетентни) и пет (у потпуности компетентни).

4.2. Подаци о подршци

Табела 21

Оцена потребе за подршком испитаницима у раду са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом

	Оцена потребе за подршком	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Непотребна	2	,9	,9	,9
	У мањој мери потребна	11	4,7	4,7	5,6
	Умерено потребна	40	17,1	17,1	22,6
	У већој мери потребна	54	23,1	23,1	45,7
	Веома потребна	127	54,3	54,3	100,0
	Total	234	100,0	100,0	

Испитаници у већини и највећем броју (54,3%) исказују да им је веома потребна подршка за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом. Поред тога, још 40,2% испитаника оцењује оценама четири и три (у већој мери потребна, умерено потребна) потребу за подршком за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом.

Табела 22

Видови потребне подршке испитаницима у раду са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом

	Потребна подршка	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Није им потребна подршка	7	3,0	0,8	0,8
	Додатно стручно усавршавање	89	39,4	9,6	10,4
	Обуке и тренинзи	120	53,1	13,0	23,4
	Стручни скупови	53	23,5	5,7	29,1
	Стручна литература	62	27,4	6,7	35,8
	Посебни материјали за рад	161	71,2	17,4	53,2
	Посебна игровно-дидактичка средства	155	68,6	16,7	69,9
	Размена искустава са колегама ван установе	92	40,1	9,9	79,8
	Савети стручњака	187	82,7	20,2	100
	Total	926		100	A=3,95

Испитаници исказују да им је потребно просечно по четири облика подршке (A=3,95) за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом, а најчешће су то:

- Савети стручњака, код 82,7% испитаника,
- Посебни материјали за рад, код 71,2% испитаника,
- Посебна игровно-дидактичка средства, код 68,6% испитаника,
- Обуке и тренинзи, код 53,1% испитаника.

Зачајан проценат испитаника исказује потребу и за:

- Разменом искустава са колегама ван установе, 40,1% испитаника,
- Додатним стручним усавршавањем, 39,4% испитаника,
- Стручном литературом, 27,4% испитаника, и
- Стручним скуповима, 23,5% испитаника.

Сви понуђени облици подршке у раду са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом препознати су од испитаника као потребни, док свега 3% испитаника сматра да им није потребан ниједан од понуђених видова подршке у раду са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом.

Табела 23

Број различитих видова потребне подршке испитаницима у раду са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом

	Број облика подршке	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,0	7	3,0	3,0	3,0
	1,0	20	8,5	8,5	11,5
	2,0	22	9,4	9,4	20,9
	3,0	42	18,0	18,0	38,9
	4,0	60	25,6	25,6	64,5
	5,0	42	18,0	18,0	82,5
	6,0	14	6,0	6,0	88,5
	7,0	9	3,8	3,8	92,3
	8,0	18	7,7	7,7	100,0
	Total	234	100,0	100,0	A = 3,9

Испитаници истичу потребе за више видова подршке у раду са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом, и то просечно за 4,0 облика подршке по испитанику (A=3,95), а појединачно од ниједног до свих осам облика подршке. Најчешће испитаници бирају по четири облика подршке (25,6%) или по три или пет облика подршке (18,9%) потребних у раду са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом.

4.3. Подаци о идентификацији, процени и подршци ученицима

Табела 24

Информисаност испитаника о активности интерресорне комисије

	Оцена активности	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	17	7,3	7,3	7,3
	2,0	20	8,5	8,5	15,8
	3,0	55	23,5	23,5	39,3
	4,0	75	32,1	32,1	71,4
	5,0	67	28,6	28,6	100,0
	Total	234	100,0	100,0	

Испитаници у највећем броју сведоче да имају сазнања о знатној активности интерресорне комисије у њиховој средини, коју 32,1% испитаника оцењује оценом четири, 28,6% оценом пет и 23,5% испитаника оценом три.

Табела 25

Информисаност испитаника о сталним члановима интерресорне комисије

	Стални чланови	Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Педијатар	139	15,7	15,7
	Специјалиста опште медицине	25	2,8	2,8
	Психолог	155	17,5	17,5
	Стручни радник у социјалној заштити	122	13,8	13,8
	Дефектолог оговарајућег профила	117	13,2	13,2
	Родитељ	88	9,9	9,9
	Особа од поверења	4	0,5	0,5
	Лични пратилац детета/ученика	20	2,2	2,2
	Учитељ или васпитач	72	8,1	8,1
	Стручни сарадник из школе или ПУ	68	7,7	7,7
	Не знам	17	1,9	1,9

Нисам сигуран	60	6,7	6,7
Total	887	100	100

Табела 26

Информисаност испитаника о саставу интерресорне комисије

	Састав	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Тачан	15	6,4	6,4	6,4
	Нетачан	142	60,7	60,7	67,1
	Несигуран	17	7,3	7,3	74,4
	Не зна	60	25,6	25,6	100,0
	Total	234	100,0	100,0	

Стални чланови комисије јесу најчешће означени од испитаника, иако у релативно малом постотку (Табела 25), али су номиновани у погрешним укупним саставима комисије (табела 26). Види се да 60,7% испитаника наводи нетачан састав интерресорне комисије. Свега 6,4% испитаника је дало тачан састав интерресорне комисије коју чини четири стална члана: педијатар (за одрасле специјалиста опште медицине), стручњак из области социјалне заштите, психолог и дефектолог; 7,3% испитаника даје одговор да не зна састав, док 25,6% није сигурно који стручњаци су у сталном саставу интерресорне комисије.

Табела 27

Учешће испитаника у раду интерресорне комисије

	Број учествовања	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,0	175	74,8	74,8	74,8
	1,0	24	10,3	10,3	85,0
	2,0	12	5,1	5,1	90,2
	3,0	11	4,7	4,7	94,9
	4,0	1	,4	,4	95,3
	5,0	5	2,1	2,1	97,4
	7,0	1	,4	,4	97,9
	8,0	3	1,3	1,3	99,1
	≥10,0	2	,9	,9	100,0
		Total	234	100,0	100,0

Види се да 74,8% испитаника никада није учествовало у раду интерресорне комисије; један пут је у раду интерресорне комисије учествовало 10,3% испитаника, а преосталих 15,0% испитаника сведочи да је учествовало од два до десет или више пута у раду интерресорне комисије.

Табела 28

Мишљење испитаника о броју ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у одељењима која воде испитаници

	Број ученика	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,0	89	38,0	38,0	38,0
	1,0	72	30,8	30,8	68,8
	2,0	44	18,8	18,8	87,6
	3,0	15	6,4	6,4	94,0
	4,0	8	3,5	3,5	97,5
	5,0	3	1,3	1,3	98,8
	6,0	1	0,4	0,4	99,2
	8,0	1	0,4	0,4	99,6
	15,0	1	0,4	0,4	100,0
	Total	234	100,0	100,0	A=1,9

Од укупног броја испитаника њих 145 (62%) сматрало је да у одељењу које воде има ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом, и то између једног и 15 ученика, просечно 1,9 ученик по испитанику (A=1,9), или укупно 281 уочен ученик са сметњама у развоју и инвалидитетом. Преосталих 89 (38%) испитаника сматре да у њиховим одељењу нема ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом.

Табела 29

Начини утврђивања присуства ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у одељењима која воде испитаници

Начини утврђивања	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Праћењем и посматрањем рада, развоја и напретка ученика	28	17,0	17,0
Уз помоћ стручних сарадника	16	9,7	26,7
На основу понашања ученика	15	9,1	35,8
Идентификацијом и тестовима	9	5,5	41,3

На основу кашњења у напредовању, тешкоћа у савладавању градива и праћењу наставе или на основу сметњи у говору	51	30,9	72,2
На основу мишљења интерресорне комисије	19	11,5	83,7
На основу медицинске документације, мишљења и налаза лекара	18	10,9	94,6
На основу изјава родитеља	5	3,0	97,6
Ученици су идентификовани још у предшколској установи	3	1,8	99,4
На основу нечег другог	1	0,6	100
Укупно	165	100	

На постављено питање на који начин су установили да су ученици са сметњама у развоју и инвалидитетом у њиховим одељењима, 145 испитаника који су изјавили да имају ученике са сметњама у развоју у одељењу дало је укупно 165 одговора о начинима идентификације ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом. Највише добијених одговора говори у прилог уочавања ученика са сметњама у развоју и инвалидитетим на основу њиховог кашњења у напредовању, тешкоћа у савладавању градива и праћењу наставе или на основу сметњи у говору (30,9% одговора), као и праћењем и посматрањем рада, развоја и напретка ученика (17% одговора).

Табела 30

Број ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом са мишљењем интерресорне комисије у одељењима која воде испитаници

	Број ученика	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,0	152	65,0	65,0	65,0
	1,0	56	23,9	23,9	88,9
	2,0	22	9,4	9,4	98,3
	3,0	4	1,7	1,7	100,0
Total		234	100,0	100,0	

Код 152 (65%) испитаника добијамо одговор да у њиховом одељењу нема ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом који имају мишљење интерресорне комисије. Преосталих 82 (35%) испитаника наводи да у њиховим одељењима има од једног до три ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом са мишљењем интерресорне комисије, односно укупно 82 мишљења, наспрам податка о 281 ученику са сметњама у развоју и инвалидитетом (видети табелу 25) које су наставници уочили у одељењима која воде.

Табела 31

Број ученика са тешкоћама у учењу са мишљењем интерресорне комисије у одељењима која воде испитаници

	Број ученика	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,0	157	67,1	67,1	67,1
	1,0	43	18,4	18,4	85,5
	2,0	28	12,0	12,0	97,4
	3,0	3	1,3	1,3	98,7
	4,0	2	,9	,9	99,6
	5,0	1	,4	,4	100,0
	Total	234	100,0	100,0	

Од 157 (67,1%) испитаника добили смо одговор да у њиховом одељењу нема ученика са тешкоћама у учењу који имају мишљење интерресорне комисије. Преосталих 77 (32,9%) испитаника наводи да у њиховим одељењима има од једног до највише пет ученика са тешкоћама у учењу у одељењу са мишљењем интерресорне комисије, односно укупно 121 мишљење.

Табела 32

Мишљење испитаника о броју ученика са поремећајима у понашању у одељењима која воде

	Број ученика	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,0	129	55,1	55,1	55,1
	1,0	46	19,7	19,7	74,8
	2,0	30	12,8	12,8	87,6
	3,0	12	5,1	5,1	92,7
	4,0	9	3,9	3,9	96,6
	5,0	4	1,7	1,7	98,3
	7,0	3	1,3	1,3	99,6
	8,0	1	0,4	0,4	100,0
	Total	234	100,0	100,0	

Од укупног броја испитаника њих 129 (55,1%) сматра да у њиховим одељењу нема ученика са поремећајима у понашању. Преосталих 105 (54,9%) сматра да у одељењу које воде има ученика са поремећајима у понашању, од једног до највише осам ученика у одељењу, односно, укупно 227 ученика са поремећајима у понашању.

Табела 33

Број ученика са поремећајима понашања са мишљењем интерресорне комисије у одељењима која воде испитаници

	Број ученика	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	199	85,0	87,3	87,3
	1	22	9,4	9,6	96,9
	2	6	2,6	2,6	99,6
	3	1	,4	,4	100,0
	Total	228	97,4	100,0	
Missing	System	6	2,6		
Total		234	100,0		

Од 87,3% (199) испитаних добијамо одговор да у њиховом одељењу нема ученика са поремећајима понашања који имају мишљење интерресорне комисије. Преосталих 12,7% (29) испитаних наводи да у њиховим одељењима има од једног до три ученика са поремећајима понашања, односно укупно 37 ученика, који имају мишљења интересорне комисије, док 2,6% испитаника није одговорило на ово питање.

Табела 34

Број ученика који се образују по ИОП1 у одељењима која воде испитаници

	Број ИОП1	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,0	155	66,2	66,2	66,2
	1,0	49	21,0	21,0	87,2
	2,0	25	10,7	10,7	97,9
	3,0	1	,4	,4	98,3
	4,0	3	1,3	1,3	99,6
	10,0	1	,4	,4	100,0
Total		234	100,0	100,0	

Од укупног броја испитаника, њих 66,2% (155) нема у одељењу које воде ученике који се образују по ИОП1. Преосталих 43,8% (79) испитаника има од једног до 10 ученика који се образују по ИОП1 у одељењу које воде, а највише по једног ученика (21,0% испитаника) и по два ученика (10,7% испитаника). Укупно је 124 ученика који се образује по ИОП1 у 79 од 234 одељења која воде испитаници, односно 0,5 ученика по одељењу просечно. Такође, 124 ученика који се образују по ИОП1 представљају 44,1% свих ученика које су наставници

препознали као ученике са сметњама у развоју и инвалидитетом у одељењима која воде (укупно 281 ученик).

Табела 35

Број ученика који се образују по ИОП2 у одељењима која воде испитаници

	Број ученика	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,0	170	72,65	75,3	75,3
	1,0	36	15,38	15,9	91,2
	2,0	14	5,98	6,2	97,4
	3,0	4	1,71	1,8	99,2
	4,0	1	,43	,4	99,6
	16,0	1	,43	,4	100,0
	Total	226	96,6	100,0	
Missing	System	8	3,4		
	Total	234	100,0	100,0	

Од укупног броја испитаника, њих 75,3% (170) нема у одељењу које воде ученике који се образују по ИОП2. Преосталих 24,7% (56) испитаника има од једног до 16 ученика који се образују по ИОП2 у одељењу које воде, а највише по једног ученика (15,9% испитаника) и по два ученика (6,2% испитаника). Укупно, 96 ученика се образује по ИОП2 у 226 одељења која воде испитаници који су одговорили на ово питање, односно 0,4 ученика по одељењу просечно. Такође, 56 ученика који се образују по ИОП2 представљају 19,9% свих ученика које су наставници препознали као ученике са сметњама у развоју и инвалидитетом у одељењима која воде (укупно 281 ученик).

Табела 36

Искуство учешћа испитаника у изради ИОП2

	Број учешћа	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,0	110	47,0	48,2	48,2
	1,0	54	23,1	23,7	71,9
	2,0	30	12,8	13,2	85,1
	3,0	11	4,7	4,8	89,9
	4,0	7	3,0	3,1	93,0
	5,0	5	2,1	2,2	95,2

	6,0	3	1,3	1,3	96,5
	7,0	1	,4	,4	96,9
	9,0	1	,4	,4	97,4
	10,0	1	,4	,4	97,8
	11,0	1	,4	,4	98,2
	12,0	2	,9	,9	99,1
	22,0	1	,4	,4	99,6
	30,0	1	,4	,4	100,0
	Total	228	97,4	100,0	
Missing	System	6	2,6		
Total		234	100,0		

Готово половина испитаника или 48,2% није никада учествовала у изради ИОП2 за ученике, 47% испитаника је учествовало у изради од једног до пет ИОП2, а преосталих 4,8% испитаника је учествовало у изради између шест и 30 ИОП2. Највише испитаника са искуством у изради ИОП2 је учествовало у изради једног (23,7%) и два (13,2%) ИОП2 до сада.

Табела 37

Мишљење испитаника о броју ученика са изузетним способностима (даровитих) у одељењима која воде

	Број ученика	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	221	94,4	96,9	96,9
	1	4	1,7	1,8	98,7
	2	1	,4	,4	99,1
	3	1	,4	,4	99,6
	6	1	,4	,4	100,0
	Total	228	97,4	100,0	
Missing	System	6	2,6		
Total		234	100,0		

Одговори испитаника показују да испитаници сматрају како у 96,9% одељења која воде нема ученика са изузетним способностима, односно, даровитих ученика. Присуство ученика са изузетним способностима у одељењима која воде потврдило је укупно 3,1% испитаника, и то присуство од једног до највише шест ученика у одељењу, а најчешће једног ученика (1,8% испитаника). Укупно је детектовано 14 даровитих ученика у 228 одељења која воде испитаници који су дали одговор на ово питање, или 0,06 ученика по одељењу.

Табела 38

Број ученика са изузетним способностима (даровитих) са мишљењем интерресорне комисије у одељењима која воде испитаници

	Број ученика	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	221	94,4	96,9	96,9
	1	4	1,7	1,8	98,7
	2	1	,4	,4	99,1
	3	1	,4	,4	99,6
	6	1	,4	,4	100,0
	Total	228	97,4	100,0	
Missing	System	6	2,6		
Total		234	100,0		

Одговори испитаника показују да су у 96,9% одељења која воде нема ученика са изузетним способностима, односно, даровитих ученика који имају мишљења интерресорне комисије. Присуство ученика са изузетним способностима са мишљењем интерресорне комисије у одељењима која воде евидентирало је укупно 3,1% испитаника, и то присуство од једног до највише шест ученика у одељењу. Укупно има 14 даровитих ученика који имају мишљење интерресорне комисије у 228 одељења која воде испитаници.

Табела 39

Број ученика са изузетним способностима (даровитих) који се образују по ИОПЗ у одељењима која воде испитаници

	Број ИОПЗ	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	223	95,3	97,8	97,8
	1	3	1,2	1,3	9,1
	2	2	,9	,9	100
	Total	228	97,4	100,0	
Missing	System	6	2,6		
Total		234	100,0		

Од укупно 14 ученика са изузетним способностима (даровити) које су навели испитаници, и који имају мишљења интерресорне комисије, њих се свега седам у пет (2,1% свих одељења) од 234 одељења образује по ИОПЗ, о чему податке наводи 2,1% (5) испитаника.

Табела 40

Оцена знања испитаника о идентификацији ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом стечених на студијама

	Оцена знања	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Нимало	73	31,2	31,2	31,2
	Мало	90	38,5	38,5	69,7
	Умерено	55	23,5	23,5	93,2
	Знатно	16	6,8	6,8	100,0
	Много	0	,0	,0	
	Total	234	100,0	100,0	

Испитаници оцењују да су њихова знања, стечена током студија, везана за идентификацију ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом веома скромна. Тако највише испитаника, њих 38,5% (90), своја знања из циљане области оцењује оценом два (мало), док још 31,2% (73) испитаника оцењује иста најмањом оценом један (нимало). Да су им знања у вези са идентификацијом ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом умерена, оцењује 23,5% (55) испитаника, док преосталих 6,8% (16) испитаника своја знања оцењује као знатна. Из табеле се види да ниједан испитаник није оценио своја знања везана за идентификацију ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом, стечена на студијама, највећом оценом – пет, односно, као знатна.

Табела 41

Оцена додатних знања испитаника о идентификацији ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом стечених кроз стручна усавршавања

Оцене количине знања	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Нимало	23	9,8	9,8	9,8
Мало	56	23,9	23,9	33,8
Умерено	81	34,6	34,6	68,4
Знатно	61	26,1	26,1	94,4
Много	13	5,6	5,6	100,0
Total	234	100,0	100,0	

На питање да оцене колико су додатних знања о идентификацији ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом стекли кроз стручна и лична усавршавања, испитаници су дали највише оцена три (умерено), и то њих 34,6% (81). Најнижим оценама, један (нимало) и два (мало), количину додатних стечених знања из циљане области оцењује укупно 34,7% испитаника. Више од четвртине испитаника оцењује количину стечених додатних знања о

идентификацији ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом кроз стручна и лична усавршавања оценом четири (знатно знања), и то 26,1% (61) испитаника, а само 5,6% њих највишом оценом, пет, који тврде да су стекли много знања.

Табела 42

Вршиоци процене способности и потреба ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у одељењима испитаника

	Вршиоци процене	Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Одељењски старешина или предметни наставник	152	65,0	65,0
	Стручни сарадник у школи: психолог, дефектолог, педагог	211	90,2	90,2
	Дефектолог и/или други стручњак ван школе	69	29,5	29,5
	Немам сазнања о томе	10	4,3	4,3
	Total	442		
		234		A=1,9

На питање о томе ко врши процену способности и потреба ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у њиховим одељењима, испитаници одговарају са просечно 1,9 одговора, и то највише њих, 90,2% (211), одговара да су то стручни сарадници у школи: психолог, дефектолог, педагог, док такође 65% (152) испитаника наводи да су то (и) одељењски старешина или предметни наставник. Да процену способности и потреба ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у њиховим одељењима врше стручњаци ван школе, реферише 29,5% (69) испитаника.

Табела 43

Инструменти и начини процене способности и потреба ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у одељењима испитаника

Инструменти и начини процене	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Праћење или посматрање	67	28,6	28,6	28,6
Тестирање, употреба тестова	25	10,7	10,7	39,3
Упућивање другом стручњаку	13	5,6	5,6	44,9
Не врши процену	129	55,1	55,1	100,0
Total	234	100,0	100,0	

Подаци добијени од испитаника као одговори на питање о инструментима и начинима процене способности и потреба ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом показују да највећи проценат испитаника, њих 55,1% (129) не врше процену ученичких способности и потреба. Поред тога, највише испитаника, 28,6% (67) наводи да процену способности и потреба ученика врше праћењем и посматрањем ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом.

Табела 44

Оцена знања испитаника о процени способности и потреба ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом стечених током студија

Оцена знања	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Нимало	86	36,8	36,8	36,8
Мало	86	36,8	36,8	73,5
Умерено	47	20,1	20,1	93,6
Знатно	15	6,4	6,4	100,0
Много	0	,0	,0	
Total	234	100,0	100,0	

Подаци показују да испитаници оцењују знања о процени способности и потреба ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом која су стекли током студија најнижим оценама, и то оценом један (нимало стечених знања) њих 36,8% (86) испитаника, а исти постотак испитаника стечена знања оцењује и оценом два (мало стечених знања), њих 36,8% (86). Такође је уочљиво да ниједан испитаник није оценио знања о процени способности и потреба ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом која је стекло током студија оценом пет (много знања).

Табела 45

Оцена додатних знања испитаника о процени способности и потреба ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом стечених кроз стручна усавршавања

Оцена додатних знања	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Нимало	34	14,5	14,5	14,5
Мало	62	26,5	26,5	41,0
Умерено	88	37,6	37,6	78,6
Знатно	41	17,5	17,5	96,2
Много	9	3,8	3,8	100,0
Total	234	100,0	100,0	

Највише испитаника оцењује, и то њих 37,6% (88), да су умерено унапредили своја знања о процени способности и потреба ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом кроз стручна усавршавања, док још 26,5% (62) испитаника сведочи да је стекло мало додатних знања на тај начин.

Табела 46

Оцена обима додатне подршке у образовању која се пружа ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом који похађају одељења испитаника

	Обим подршке	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Изостаје	36	15,4	15,4	15,4
	Мали	37	15,8	15,8	31,2
	Умерен	78	33,3	33,3	64,5
	Знатан	60	25,6	25,6	90,2
	Потпун	23	9,8	9,8	100,0
	Total	234	100,0	100,0	A=2,98

Највише испитаника, њих 33,3% (78) оцењује средњом оценом (умерен) обим додатне подршке у образовању која се пружа ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом који похађају одељења испитаника. Обим додатне подршке у образовању која се пружа ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом оценом четири (знатан) оцењује 25,6% (60) испитаника, а оценама један и два (изостаје и мали) обим подршке оцењује укупно 32,2% (73) испитаника.

Табела 47

Оцена обима додатне подршке у образовању која се пружа ученицима са тешкоћама у учењу који похађају одељења испитаника

	Обим Подршке	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Изостаје	27	11,5	11,5	11,5
	Мали	39	16,7	16,7	28,2
	Умерен	72	30,8	30,8	59,0
	Знатан	68	29,1	29,1	88,0
	Потпун	28	12,0	12,0	100,0
	Total	234	100,0	100,0	A=3,13

Највише испитаника, њих 30,8% (72) оцењује средњом оценом (умерен) обим додатне подршке у образовању која се пружа ученицима са тешкоћама у учењу који похађају

одељења испитаника. Оценом четири (знатан) 29,1% (68) испитаника оцењује обим додатне подршке у образовању која се пружа ученицима са тешкоћама у учењу, а оценама један и два (изостаје и мали) обим подршке оцењује укупно 28,2% (66) испитаника.

Табела 48

Оцена обима додатне подршке у образовању која се пружа ученицима са поремећајима понашања који похађају одељења испитаника

	Обима подршке	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Изостаје	43	18,4	18,4	18,4
	Мали	41	17,5	17,5	35,9
	Умерен	65	27,8	27,8	63,7
	Знатан	59	25,2	25,2	88,9
	Потпун	26	11,1	11,1	100,0
	Total	234	100,0	100,0	A=2,93

Највише испитаника, њих 27,8% (65) оцењује обим додатне подршке у образовању која се пружа ученицима са поремећајима понашања који похађају одељења испитаника као умерен. Оценом четири (знатан) 25,2% (59) испитаника оцењује обим додатне подршке у образовању која се пружа ученицима са поремећајима понашања, а оценама један и два (изостаје и мали) обим подршке оцењује укупно 35,9% (84) испитаника. Најмање испитаника, њих 11,1%, оцењује да се ученицима са поремећајима понашања пружа у потпуности додатна подршка у образовању.

Табела 49

Пружаоци додатне подршке ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом у школи испитаника

	Пружаоци подршке	Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Одељењски старшина или предметни наставник	191	81,6	81,6
	Психолог, дефектолог, педагог из школе	182	77,8	77,8
	Дефектолог и/или други стручњак ван школе	74	31,6	31,6
	Немам сазнања о томе	8	3,4	3,4
	Total	455		
		234		A=1,9

На питање о томе ко пружа подршку у образовању ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом у њиховој школи, испитаници одговарају са просечно 1,9 одговора, и то највише њих 81,6% (191) одговара да су то одељењски старешина или предметни наставник, док такође 77,8% (182) испитаника наводи да су то (и) стручни сарадници у школи: психолог, дефектолог, педагог. Да подршку у образовању ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом у школи пружају стручњаци ван школе, реферише 31,6% (74) испитаника.

Табела 50

Услови за пружање додатне подршке ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом у школи испитаника

Услови за додатну подршку у школи		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Додељени простор који служи искључиво за пружање подршке	32	11,9	13,67
	Посебна опрема и асистивна средства	19	7,1	8,12
	Игровно-дидактичка средства	52	19,3	22,22
	Посебни материјали	47	17,5	20,08
	Ништа од наведеног	119	44,2	50,85
	Укупно	269	100,0	
	Total	234		A=1,1

У погледу додатне подршке у образовању, испитаници наводе који услови у њиховим школама постоје намењени пружању додатне подршке ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом. Испитаници наводе просечно 1,1 постојећи услов, а најчешће, и то у 50,8% (119), тврде да ништа од наведеног не постоји у њиховој школи. Поред тога, најчешће сведоче да за пружање додатне подршке ученицима са сметњама у развоју постоје игровно-дидактичка средства у 22,2% (52) школа испитаника, те посебан материјал за пружање подршке у 20,8% (47) школа у којима испитаници раде.

4.4. Просечне вредности нумеричких показатеља и скала

Табела 51

Просечне вредности нумеричких показатеља

Показатељи	N	Mini-mum	Maxi-mum	Mean	Std. Deviation
Укупно ученика	234	,0	15,0	3,214	2,8370
Сати усавршавања	234	,0	500,0	22,915	39,7461

Учешће на скуповима	234	,0	9,0	2,321	2,1299
Излагања на скуповима	234	,0	9,0	1,346	1,9200
Учешће у истраживањима	234	,0	10,0	,265	1,1032
Читање научних радова	234	,0	10,0	3,004	2,6425
Ученика у одељењу	234	,0	33,0	18,739	7,5339
Ученика са сметњама у развоју	234	,0	15,0	1,201	1,5690
Ученици _сметње _мишљење	234	,0	3,0	,479	,7365
Ученици _тешкоће _мишљење	234	,0	5,0	,517	,8702
Ученици _поремећаји понашања	232	,0	8,0	,978	1,4813
Ученици _поремећаји _мишљење	228	0	3	,16	,465
Ученика _ИОП1	229	,0	10,0	,533	1,0196
Ученика са ИОП2	226	,0	16,0	,425	1,2635
Учешће у изради ИОП2	228	,0	30,0	1,452	3,0850
Даровитих ученика	228	,0	10,0	,921	1,6048
Ученици _даровити _мишљење	228	0	6	,07	,479
Ученика са ИОП3	229	,0	2,0	,031	,2175
Знања _идентификација _студије	234	1,0	4,0	2,060	,9058
Знања _идентификација _усавршавање	234	1,0	5,0	2,936	1,0564
Знања _процена _студије	234	1,0	4,0	1,962	,9093
Знања _процена _усавршавање	234	1,0	5,0	2,697	1,0430
Ученици _сметње _подршка	234	1,0	5,0	2,987	1,1954
Ученици _тешкоће _подршка	234	1,0	5,0	3,132	1,1772
Ученици _поремећаји _подршка	234	1,0	5,0	2,932	1,2685
Valid N (listwise)	215				

У табели 51 приказане су просечне вредности за нумеричке показатеље добијене Упитником о потребама и могућностима идентификације, процене потреба и подршке ученицима у инклузивној школи, креираним за потребе овог истраживања, које су приказане у табелама, од табеле 15 до табеле 46.

4.5. Однос наставника према инклузивном образовању

Однос наставника према инклузивном образовању процењен је Скалом за процену односа наставника према инклузивном образовању (Kern, 2006). Скала се састоји од пет подскала, односно, подгрупа исказа, и то:

- Ставови према ученицима, која садржи осам исказа,
- Подршка колегама, која садржи четири исказа,
- Подршка административна, која садржи осам исказа,

- Сарадња, која садржи девет исказа, и
- Обука, која садржи десет исказа.

Табела 52

Учесталост одговора добијених Скалом за процену односа наставника према инклузивном образовању (Kern, 2006) у оквиру сваке подскеле

Искази по подскалама*	Степен слагања са исказима**				
	1	2	3	4	5
<i>Подскала Ставови према ученицима</i>					
П 7					
Ученици који су две или више година испод очиваног образовног нивоа треба да буду у специјалним одељењима	9,8%	13,3%	22,2%	17,9%	36,8%
П 8					
Ученици којима је дијагностикован поремећај из спектра аутизма треба да буду у специјалним одељењима	5,6%	12,8%	23,5%	19,2%	38,9%
П 10					
Ученици којима је дијагностикована интелектуална ометеност треба да буду у специјалним одељењима	8,5%	13,3%	23,9%	20,9%	33,3%
П 11					
Ученици који су вербално агресивни према другима треба да буду у редовним одељењима	19,6%	25,2%	27,4%	15,8%	12,0%
П 26					
Сви ученици који имају ИОП из било ког разлога треба да се образују у специјалном образовању	22,2%	20,9%	27,6%	11,5%	18,0%

П 27					
Ученици који показују говорне и језичке поремећаје треба да буду у специјалним одељењима	32,6%	25,2%	25,2%	8,5%	8,5%
П 38					
Ученици који касне једну годину испод образовног нивоа свог разреда треба да се образују у специјалном одељењу	27,8%	23,1%	26,5%	14,9%	7,7%
П 39					
Ученици који су идентификовани као депресивни али који не испољавају отворено деструктивно понашање, требали би бити у редовним одељењима	4,7%	16,2%	25,6%	21,4%	32,1%
<i>Подскала Подрика колега</i>					
П 4					
Моје колеге су вољне да ми помогну око питања која се могу појавити када имам ученике са ИОП-има у учионици	5,1%	14,5%	26,9%	21,4%	32,1%
П 22					
Могу се обратити колегама за помоћ када имам ученике са посебним потребама у својој учионици	4,3%	18,0%	21,4%	23,0%	33,3%
П 29					
Моје колеге су приступачне када их замолим за савет о поучавању/раду са ученицима са ИОП-ом	3,9%	14,5%	23,9%	20,5%	37,2%

ПЗ7					
Осећам се угодно када се обраћам колегама за помоћ у вези поучавања ученика са посебним потребама	12,4%	19,7%	20,9%	23,1%	23,9%

Подскала Подрика административна

П 3

Руководиоци ме охрабрују да похађам стручне скупове и обуке о учењу ученика са посебним потребама	12,4%	18,8%	29,0%	21,4%	18,4%
---	-------	-------	--------------	-------	-------

П 14

Могу се обратити надређенима када сам забринут/а у погледу подучавања ученика са посебним потребама	7,3%	8,1%	21,4%	22,6%	40,6%
---	------	------	-------	-------	--------------

П 15

Осећам се подржаним од надређених када се суочим са изазовима које представљају ученици са поремећајима понашања у мојој учионици	10,3%	14,1%	19,7%	27,3%	28,6%
---	-------	-------	-------	--------------	--------------

П 20

Моји надређени обезбеђују ми ефикасну подршку када имам ученика са ИОП-ом у учионици	11,1%	17,9%	26,5%	26,1%	18,4%
--	-------	-------	--------------	--------------	-------

П 21

Обезбеђено ми је довољно времена да похађам стручне скупове и обуке о поучавању ученика са посебним потребама	27,4%	26,1%	22,6%	17,5%	6,4%
---	--------------	--------------	-------	-------	------

<hr/>					
П 31					
Обезбеђено ми је довољно материјала у школи у циљу обезбеђивања одговарајућих прилагођавања за рад са ученицима са посебним потребама	32,5%	33,8%	22,2%	8,1%	3,4%
П 35					
Осећам се подржаним од надређених када се суочим са изазовима које представљају ученици са тешкоћама у учењу у мојој учионици	12,0%	13,2%	27,8%	26,5%	20,5%
П 36					
Обезбеђена ми је материјална подршка за похађање стручних скупова и обука о поучавању ученика са посебним потребама	37,2%	24,4%	19,6%	12,8%	6,0%
<i>Подскала Сарадња</i>					
<hr/>					
П 5					
Осећам се угодно радећи у сарадњи са дефектолозима када имам ученике са ИОП-има у својој учионици	10,7%	9,8%	22,2%	23,9%	33,4%
П 6					
Радо прихватам сарадњу када имам ученика са ИОП-ом у мојој учионици	2,6%	3,4%	11,5%	19,2%	63,3%
П 12					
Сарадничко учење ученика са посебним потребама може бити ефикасно када су ученици са ИОП-ом смештени у редовна одељења	9,4%	12,0%	34,6%	5,6%	18,4%
<hr/>					

<hr/>					
П 13					
Дефектолози треба да подучавају ученике са ИОП-има	1,3%	3,4%	12,8%	19,2%	63,3%
П 23					
Наставници у општим школама не би требали да буду одговорни за поучавање ученика са посебним потребама	12,0%	15,8%	31,2%	16,2%	24,8%
П 24					
Волим да будем једини наставник/стручни сарадник у својој учионици	38,5%	13,7%	27,4%	10,2%	10,2%
П 28					
Треба да будем одговоран за поучавање само са оним ученицима који нису идентификовани као ученици са посебним потребама	29,0%	16,7%	21,8%	13,7%	18,8%
П 30					
И редовни наставници и дефектолози треба да поучавају ученике са ИОП-има	7,7%	15,0%	14,5%	20,5%	42,3%
П 40					
Дефектолози могу остати без посла ако ја поучавам ученике са ИОП-ом	29,9%	17,1%	17,1%	10,7%	25,2%
<i>Подскала Обука</i>					
<hr/>					
П 1					
Моје образовање ме је припремило да ефикасно предајем ученицима са кашњењем у когнитивном развоју и дефицитима у вештинама свакодневног живота	41,0%	29,9%	20,5%	7,7%	0,9%
<hr/>					

П 2

Потребно ми је више обука у циљу бољег поучавања ученика са ИОП – ом за проблеме у учењу

3,8%	8,5%	27,8%	24,4%	35,5%
------	------	-------	-------	--------------

П 16

Моја општина обезбеђује ми могућности додатног обучавања ван територије општине у циљу пружања одговарајућег рада ученицима са сметњама у развоју

52,2%	22,2%	15,4%	5,1%	5,1%
--------------	-------	-------	------	------

П 17

Моје образовање ме је припремило да ефикасно предајем ученицима са поремећајима у понашању

42,7%	29,5%	16,7%	10,2%	0,9%
--------------	--------------	-------	-------	------

П 18

Моје образовање ме је припремило да ефикасно предајем ученицима са посебним потребама

46,1%	29,1%	16,2%	7,7%	0,9%
--------------	--------------	-------	------	------

П 19

На територији наше општине обезбеђене су ми обуке током рада које ме оспособљавају за рад са ученицима који имају ИОП

41,0%	30,8%	20,1%	6,8%	1,3%
--------------	--------------	-------	------	------

П32

Моје образовање ме је припремило за ефикасан рад са ученицима који касне једну годину иза очекиваног образовног нивоа

25,2%	27,8%	24,4%	16,2%	6,4%
--------------	--------------	-------	-------	------

П 33

Моје образовање ме је припремило за

ефикасан рад са ученицима са говорним поремећајима **33,3%** **30,8%** 23,5% 9,8% 2,6%

П 34

Потребно ми је више обука у циљу бољег поучавања ученика са ИОП-ом за поремећаје у понашању 6,0% 8,1% 18,8% 25,2% **41,9%**

П 42

Моје образовање ме је припремило да ефикасно поучавам ученике који су две и више година испод очекиваног образовног нивоа **50,4%** 26,5% 15,8% 5,6% 1,7%

Белешке:

*Искази по подскалама су, ради прегледности резултата, приказани груписано, иако су у упитнику били распоређени другим редоследом, о чему сведоче бројеви исказа (П).

**Приликом спровођења истраживања, испитаницима је дато следеће (оригинално) упутство: „Молимо Вас попуните следећи упитник заокружујући одговарајући одговор који одговара вашем веровању. Одредите свој одговор према наведеном интензитету: 1- уопште нисам сагласан, 2 – у већој мери нисам сагласан, 3 – делимично сам сагласан, 4 - у већој мери сам сагласан, и 5 - у потпуности сам сагласан.“

Упитник Ликертовог типа има пет нивоа интензитета сагласности са датим исказима, што га чини адаптацијом оригиналног упитника који је имао четири степена интензитета сагласности.

Резултати на подскали Ставови према ученицима, показују да:

- већина испитаника, њих укупно 54,6% (17,9% у већој мери сагласни и 36,7% у потпуности сагласни) сматра да ученици који су две или више година испод очиваног образовног нивоа треба да буду у специјалним одељењима, а још 22,2% испитаника је делимично сагласно са овим исказом;

- већина испитаника, њих укупно 58,2% (19,3% у већој мери сагласни и 38,9% у потпуности сагласни) сматра да ученици којима је дијагностикован поремећај из спектра аутизма треба да буду у специјалним одељењима, а још 23,5% испитаника је делимично сагласно са овим исказом;

- већина испитаника, њих укупно 54,2% (20,9% у већој мери сагласни и 33,3% у потпуности сагласни) сматра да ученици којима је дијагностикована интелектуална ометеност треба да буду у специјалним одељењима, а још 23,9% испитаника је делимично сагласно са овим исказом;

- испитаници имају различите ставове око тога да ли ученици који су вербално агресивни према другима треба да буду у редовним одељењима па највећи број испитаника одговара да је делимично сагласно са овим исказом, њих 27,4% ;

- такође различите ставове показују испитаници и у погледу тога да ли сви ученици који имају ИОП из било ког разлога треба да се образују у специјалном образовању; највећи број испитаника одговара да је делимично сагласно са овим исказом, њих 27,6%, док још већу сагласност исказује укупно 29,5% а мању сагласност 43,1% испитаника;
- већина испитаника, њих укупно 57,8% (где 32,6% уопште није сагласно, а 25,2% је сагласно у мањој мери) не сматра да ученици који показују говорне и језичке поремећаје треба да буду у специјалним одељењима, а још 25,2% испитаника је делимично сагласно са овим исказом;
- већина испитаника, њих укупно 50,9% (где 27,8% уопште није сагласно, а 23,1% је сагласно у мањој мери) не сматра да ученици који касне једну годину испод образовног нивоа свог разреда треба да се образују у специјалном одељењу, а још 26,5% испитаника, највећи појединачни проценат, делимично је сагласно са овим исказом;
- већина испитаника, њих укупно 53,5% (21,4% у већој мери сагласни и 32,1% у потпуности сагласни) сматра да би ученици који су идентификовани као депресивни али који не испољавају отворено деструктивно понашање, требали бити у редовним одељењима, а још 25,6% испитаника је делимично сагласно са овим исказом;

Резултати на подскали Подршка колега, показују да:

- већина испитаника, њих укупно 53,5% (21,4% у већој мери сагласни и 32,1% у потпуности сагласни) сматра да су њихове колеге вољне да им помогну око питања која се могу појавити када имају ученике са ИОП-има у учионици, а још 26,9% испитаника је делимично сагласно са овим исказом;
- већина испитаника, њих укупно 56,3% (23,0% у већој мери сагласни и 33,3% у потпуности сагласни) сматра да могу се обрате колегама за помоћ када имају ученике са посебним потребама у својој учионици, а још 21,4% испитаника је делимично сагласно са овим исказом;
- већина испитаника, њих укупно 57,7% (20,5% у већој мери сагласни и 37,2% у потпуности сагласни) сматра да су њихове колеге приступачне када их замоле за савет о поучавању/раду са ученицима са ИОП-ом, а још 23,9% испитаника је делимично сагласно са овим исказом;
- нешто мањи проценат од већине испитаника, њих укупно 47,0% (23,1% у већој мери сагласни и 23,9% у потпуности сагласни) исказује да се осећа угодно када се обраћа колегама за помоћ у вези поучавања ученика са посебним потребама, а још 20,9% испитаника је делимично сагласно са овим исказом.

Укуно у погледу Подршке колега, види се да већина испитаника сматра да су њихове колеге вољне да им помогну око питања која се могу појавити када имају ученике са ИОП-има у учионици и да им се могу обратити за помоћ, те да су приступачни када их замоле за савет о поучавању или раду са ученицима са ИОП-ом; испитаници сведоче да се чак осећају угодно када се обраћају колегама за помоћ у вези поучавања ученика са посебним потребама.

Резултати на подскали Подршка административна, показују да:

- испитаници имају различите ставове око тога да ли их руководиоци охрабрују да похађају стручне скупове и обуке о учењу ученика са посебним потребама, а највећи број испитаника одговара да је делимично сагласно са овим исказом, њих 29,0% ;
- већина испитаника, њих укупно 63,2% (22,6% у већој мери сагласни и 40,6% у потпуности сагласни) сматра да могу се обратe надређенима када су забринути у погледу подучавања ученика са посебним потребама, а још 21,4% испитаника је делимично сагласно са овим исказом;
- већина испитаника, њих укупно 55,9% (27,3% у већој мери сагласни и 28,6% у потпуности сагласни) сматра да се осећају подржаним од надређених када се суоче са изазовима које представљају ученици са поремећајима понашања у њиховој учионици;
- испитаници имају различите ставове око тога да ли им надређени обезбеђују ефикасну подршку када имају ученика са ИОП-ом у учионици, а највећи број испитаника одговара да

је делимично сагласно са овим исказом, њих 26,5%, а још 26,1% испитаника је у већој мери сагласно са овим исказом;

- већина испитаника, њих укупно 53,5% (где 27,4% уопште није сагласно, а 26,1% је сагласно у мањој мери) не сматра да им је обезбеђено довољно времена да похађају стручне скупове и обуке о поучавању ученика са посебним потребама, а још 22,6% испитаника је делимично сагласно са овим исказом;

- већина испитаника, њих укупно 66,3% (где 32,5% уопште није сагласно, а 33,8% је сагласно у мањој мери) не сматра да им је обезбеђено довољно материјала у школи у циљу обезбеђивања одговарајућих прилагођавања за рад са ученицима са посебним потребама, а још 22,2% испитаника је делимично сагласно са овим исказом;

- испитаници имају различите ставове око тога да ли им се осећају подржаним од надређених када се суоче са изазовима које представљају ученици са тешкоћама у учењу у њиховој учионици, а највећи број испитаника одговара да је делимично сагласно са овим исказом, њих 27,8%, а још 26,5% испитаника је у већој мери сагласно са овим исказом;

- већина испитаника, њих укупно 61,6% (где 37,2% уопште није сагласно, а 24,4% је сагласно у мањој мери) не сматра да им је обезбеђена материјална подршка за похађање стручних скупова и обука о поучавању ученика са посебним потребама.

Резултати на подскали Сарадња, показују да:

- већина испитаника, њих укупно 57,3% (23,9% у већој мери сагласни и 33,4% у потпуности сагласни) исказује да се осећа угодно радећи у сарадњи са дефектолозима када имају ученике са ИОП-има у својој учионици, а још 22,2% испитаника је делимично сагласно са овим исказом;

- већина испитаника, њих 63,3% је у потпуности сагласно да радо прихвата сарадњу када има ученика са ИОП-ом у својој учионици; још 19,2% испитаника изражава сагласност у већој мери са исказом;

- испитаници имају различите ставове око тога да ли сарадничко учење ученика са посебним потребама може бити ефикасно када су ученици са ИОП-ом смештени у редовна одељења, а највећи број испитаника одговара да је делимично сагласно са овим исказом, њих 34,6%, а још 25,6% испитаника је у већој мери сагласно са исказом;

- већина испитаника, њих 63,3% је у потпуности сагласно да дефектолози треба да подучавају ученике са ИОП-има; још 19,2% испитаника изражава сагласност у већој мери са исказом;

- испитаници имају различите ставове око тога да ли би наставници у општим школама требали или не да буду одговорни за поучавање ученика са посебним потребама, а највећи број испитаника одговара да је делимично сагласно са овим исказом, њих 31,2%, док је још 24,8% испитаника у потпуности сагласно са исказом;

- највише испитаника, њих 38,5% уопште није сагласно, односно не сматра да воли да буде једини наставник/стручни сарадник у својој учионици, а још 27,4% испитаника је делимично сагласно са исказом;

- испитаници имају различите ставове око тога да ли треба да буду одговорни за поучавање само оних ученика који нису идентификовани као ученици са посебним потребама, а највећи број испитаника, њих 29,0%, одговара да уопште није сагласно са овим исказом, док је још 21,8% испитаника делимично сагласно са исказом;

- већина испитаника, њих укупно 62,8% (20,5% у већој мери сагласни и 42,3% у потпуности сагласни) сматра да и редовни наставници и дефектолози треба да поучавају ученике са ИОП-има;

- испитаници имају различите, односно, опречне ставове око тога да ли дефектолози могу остати без посла ако они поучавају ученике са ИОП-ом; највећи број испитаника одговара да уопште није сагласно са овим исказом, њих 29,9%, док је насупрот томе 25,2% испитаника у потпуности сагласно са исказом.

Резултати на подскали Обука, показују да:

- већина испитаника, њих укупно 60,9% (41,0% уопште није сагласно, а још 29,9% је у мањој мери сагласно) не сматра да их је њихово образовање припремило да ефикасно предају ученицима са кашњењем у когнитивном развоју и дефицитима у вештинама свакодневног живота, док само 0,9% испитаника мисли супротно;
- већина испитаника, њих укупно 59,9% (24,4% у већој мери сагласни и 35,5% у потпуности сагласни) сматра да им је потребно више обука у циљу бољег поучавања ученика са ИОП – ом за проблеме у учењу, док је још 27,8% испитаника делимично сагласно са исказом;
- већина испитаника, њих укупно 74,4% (52,2% уопште није сагласно, а још 29,9% је у мањој мери сагласно) не сматра да им њихова општина обезбеђује могућности додатног обучавања ван територије општине у циљу пружања одговарајућег рада ученицима са сметњама у развоју;
- већина испитаника, њих укупно 72,2% (42,7% уопште није сагласно, а још 29,5% је у мањој мери сагласно) не сматра да их је њихово образовање припремило да ефикасно предају ученицима са поремећајима у понашању, док само 0,9% испитаника мисли супротно;
- већина испитаника, њих укупно 75,2% (46,1% уопште није сагласно, а још 29,1% је у мањој мери сагласно) не сматра да их је њихово образовање припремило да ефикасно предају ученицима са посебним потребама, док само 0,9% испитаника мисли супротно;
- већина испитаника, њих укупно 59,9% (41,0% уопште није сагласно, а још 30,8% је у мањој мери сагласно) не сматра да су им на територији њихове општине обезбеђене обуке током рада које их оспособљавају за рад са ученицима који имају ИОП, док је још 20,1% испитаника делимично сагласно са исказом;
- већина испитаника, њих укупно 53,0% (25,2% уопште није сагласно, а још 27,8% је у мањој мери сагласно) не сматра да их је њихово образовање припремило за ефикасан рад са ученицима који касне једну годину иза очекиваног образовног нивоа, док је још 24,4% испитаника делимично сагласно са исказом;
- већина испитаника, њих укупно 59,9% (33,3% уопште није сагласно, а још 30,8% је у мањој мери сагласно) не сматра да их је њихово образовање припремило за ефикасан рад са ученицима са говорним поремећајима, док је још 23,5% испитаника делимично сагласно са исказом;
- већина испитаника, њих укупно 67,1% (25,2% у већој мери сагласни и 41,9% у потпуности сагласни) сматра да им је потребно више обука у циљу бољег поучавања ученика са ИОП-ом за поремећаје у понашању;
- већина испитаника, њих 50,4% (уопште није сагласно) не сматра да их је њихово образовање припремило за ефикасан рад са ученицима који су две и више година испод очекиваног образовног нивоа, док је још 26,5% испитаника у мањој мери сагласно са исказом.

4.6. Процена инклузивности школе

Инклузивност школа процењена је Скалом за процену инклузивних показатеља школе – Index for Inclusion Questionnaire (Booth & Ainscow, 2002). Скала је инструмент са 45 показатеља инклузивности школе. Показатељи су разврстани у три подскеле, односно, подгрупе исказа, и то:

- Стварање инклузивне културе, која садржи 13 исказа,
- Креирање инклузивне политике, која садржи 15 исказа, и
- Развијање инклузивне праксе, која садржи 17 исказа.

Табела 53

Учесталости одговора добијених Скалот за процену инклузивних показатеља школе – Index for Inclusion Questionnaire (Booth & Ainscow, 2002), у оквиру сваке подскеале

Искази по подскалама	Степен слагања са исказима*				
	1	2	3	4	5
<i>Подскала Стварање инклузивне културе</i>					
Свако осећа да је добродошао	1,3%	5,9%	16,7%	26,1%	50,0%
Ученици помажу једни другима	0,4%	4,3%	18,8%	35,9%	40,6%
Школско особље међусобно добро сарађује	2,1%	8,1%	19,2%	26,5%	44,6%
Школско особље и ученици се међусобно уважавају	0,4%	6,8%	19,7%	32,5%	40,6%
Постоји партнерски однос између школског особља и родитеља /старатеља	0,0%	5,9%	19,7%	41,9%	32,5%
Школско особље и руководиоци школе добро сарађују	0,8%	7,7%	15,4%	29,1%	47,0%
Све локалне групе и заједнице су укључене у школски живот	7,7%	22,2%	26,9%	25,2%	18,0%
Постоје висока очекивања за све ученике	3,0%	11,5%	36,8%	26,9%	21,8%
Школско особље, руководиоци, родитељи/старатељи и ученици деле филозофију инклузије	5,1%	20,9%	36,8%	23,1%	14,1%
Ученици се једнако вреднују	1,3%	10,7%	23,5%	29,1%	35,4%
Школско особље и ученици се односе међусобно као људска бића и особе са одређеном улогом	0,9%	6,8%	14,1%	26,9%	51,3%
Школско особље настоји да уклони препреке за учење и учешће у свим аспектима школе	1,7%	5,1%	19,2%	29,1%	44,9%
Школа тежи да све облике дискриминације сведе на минимум	1,3%	4,7%	9,0%	19,2%	65,8%
<i>Подскала Креирање инклузивне политике</i>					
Постављање и напредовање наставног особља је правично	6,8%	7,3%	23,5%	30,8%	31,6%

Свом новом особљу се помаже да се сместе у школи	4,3%	6,8%	16,7%	27,8%	44,4%
Школа настоји да прими све ученике из локалне заједнице	1,3%	3,4%	6,4%	19,2%	69,7%
Школа чини своје објекте физички приступачним за све људе	4,3%	5,1%	15,0%	23,6%	52,1%
Свим новим ученицима се помаже да се сместе у школи	1,6%	2,5%	7,5%	19,6%	68,8%
Школа организује одељења/групе тако да сви ученици буду уважени	2,1%	3,9%	9,8%	26,1%	58,1%
Сви облици подршке су координисани	3,9%	7,3%	17,9%	32,9%	38,0%
Активности за усавршавање наставника помажу им да одговоре на различитости међу ученицима	5,6%	9,8%	26,5%	34,2%	23,9%
Политика „посебних образовних потреба“ је политика инклузије	5,1%	8,6%	26,9%	30,8%	28,6%
Правилник о додатној образовној подршци ³ користи се за смањивање препрека за учење и учешће свих ученика	3,0%	8,1%	26,5%	30,3%	32,1%
Подршка за децу којој српски језик није матерњи, усклађена је са подршком учењу	7,3%	7,3%	24,3%	29,1%	32,0%
Политика подршке васпитању и понашању повезана је са политиком развоја школског програма и подршке учењу	2,1%	8,1%	20,5%	37,2%	32,1%
Смањени су притисци дисциплинског искључивања	2,1%	6,4%	26,6%	35,0%	29,9%
Смањене су препреке за похађање наставе	2,1%	7,3%	16,7%	35,9%	38,0%
Насилништво је сведено на минимум	7,3%	8,5%	26,9%	29,9%	27,4%
<i>Подскала Развијање инклузивне праксе</i>					
Настава се планира тако да се има на уму учење свих ученика	1,3%	2,6%	14,1%	30,3%	51,7%

³ Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету, ученику и одраслом (2018). Службени гласник Републике Србије, 80/2018

Лекције подстичу учешће свих ученика	1,7%	6,9%	22,2%	34,6%	34,6%
Лекције развијају разумевање разлика	2,1%	6,0%	22,7%	35,0%	34,2%
Ученици су активно укључени у своје учење	1,7%	2,6%	19,2%	38,9%	37,6%
Ученици уче кроз заједнички рад	0,4%	4,7%	18,8%	34,6%	41,5%
Оцењивање доприноси достигнућима свих ученика	2,1%	6,4%	15,4%	37,2%	38,9%
Дисциплина у учионици је заснована на узајамном поштовању	0,0%	3,4%	14,6%	36,3%	45,7%
Наставници планирају, одржавају и процењују наставу у партнерству	3,0%	4,3%	17,9%	37,2%	37,6%
Лични пратиоци ученика помажу учешћу ученика	10,3%	6,0%	15,8%	31,6%	36,3%
Педагошки асистенти помажу учењу ученика	12,4%	7,7%	14,1%	28,2%	37,6%
Домаћи задаци доприносе учењу свих ученика	1,7%	3,4%	14,1%	31,6%	49,2%
Сви ученици учествују у ваннаставним активностима	2,5%	6,0%	21,4%	26,5%	43,6%
Ученичке различитости се користе као ресурс за подучавање и учење	1,3%	5,1%	23,5%	36,3%	33,8%
Стручна знања школског особља су у потпуности искоришћена	2,5%	7,3%	27,8%	34,2%	28,2%
Школско особље развија ресурсе за подршку учењу и учешћу	1,7%	8,1%	22,7%	39,3%	28,2%
Ресурси заједнице су познати и искоришћени	6,0%	17,5%	33,8%	27,8%	14,9%
Школска средства се распоређују праведно, тако да подржавају инклузију	5,1%	12,4%	34,2%	23,5%	24,8%

* Приликом спровођења истраживања, испитаницима је дато следеће упутство: „Молимо Вас попуните следећи упитник обележавајући одговарајући одговор који осликава ваше мишљење. Одредите свој одговор према наведеном интензитету: од 1 - уопште нисам сагласан, до 5 - у потпуности сам сагласан. Упитник Ликертовог типа има пет нивоа интензитета сагласности са датим исказима.

Резултати на подскали Стварање инклузивне културе, показују да:

- већина испитаника, њих 65,8% у потпуности је сагласно да школа тежи да све облике дискриминације сведе на минимум, и да се школско особље и ученици односе међусобно као људска бића и особе са одређеном улогом (51,3%);

- половина испитаника (50,0%) у потпуности је сагласна да свако осећа да је добродошао у школу;
- највећи број испитаних у потпуности је сагласно да школско особље и руководиоци школе добро сарађују (47,0%), да школско особље настоји да uklони препреке за учење и учешће у свим аспектима школе (44,9%), да школско особље међусобно добро сарађује (44,6%), да ученици помажу једни другима (40,6%), и да се школско особље и ученици међусобно уважавају (40,6%);
- испитаници су у већој мери сагласни да постоји партнерски однос између школског особља и родитеља /старатеља (41,9%);
- нешто мањи број испитаника само делимично је сагласно да школско особље, руководиоци, родитељи/старатељи и ученици деле филозофију инклузије (36,8%), да постоје висока очекивања за све ученике (36,8%) и да су све локалне групе и заједнице укључене у школски живот (26,9%).

Резултати на подскали Креирање инклузивне политике, показују да:

- већина испитаника, њих 69,7%, сматра да школа настоји да прими све ученике из локалне заједнице, да се свим новим ученицима помаже да се сместе у школи (68,8%), да школа организује одељења/групе тако да сви ученици буду уважени (58,1%), и да школа чини своје објекте физички приступачним за све људе (52,1%);
- највећи број испитаних (44,4%) у потпуности је сагласно да се свом новом особљу помаже да се сместе у школи;
- нешто мањи број испитаника је у потпуности сагласно да су сви облици подршке координисани (38,8%), да су смањене препреке за похађање наставе (38%), да Правилник о додатној образовној подршци користи се за смањивање препрека за учење и учешће свих ученика (32,1%), да је подршка за децу којој српски језик није матерњи, усклађена је са подршком учењу (32,0%), те да је постављање и напредовање наставног особља правично (31,6%);
- испитаници као најчешћи одговор дају да су у већој мери сагласни са следећим исказима: политика подршке васпитању и понашању повезана је са политиком развоја школског програма и подршке учењу (37,2%), Смањени су притисци дисциплинског искључивања (35,0%), активности за усавшравање наставника помажу ми да одговорим на различитости међу ученицима (34,2%), политика „посебних образовних потреба“ је политика инклузије (30,8%), и насилништво је сведено на минимум (29,9%).

Резултати на подскали Развијање инклузивне праксе, показују да:

- већина испитаника, њих укупно 51,7% сматра да се у њиховој школи настава планира тако да се има на уму учење свих ученика;
- највећи број испитаних у потпуности је сагласно да домаћи задаци доприносе учењу свих ученика (49,2%), да је дисциплина у учионици заснована на узајамном поштовању (45,7%), да ученици уче кроз заједнички рад (41,5%), да сви ученици учествују у ваннаставним активностима (43,6%);
- нешто мањи број испитаника је у потпуности сагласно да оцењивање доприноси достигнућима свих ученика (38,9%), да наставници планирају, одржавају и процењују наставу у партнерству (37,6%) и да педагошки асистенти помажу учењу ученика (37,6%), те да лични пратиоци ученика помажу учешћу ученика (36,3%);
- испитаници најчешћи одговарају да су у већој мери сагласни са следећим исказима: школско особље развија ресурсе за подршку учењу и учешћу (39,3%), ученици су активно укључени у своје учење (38,9%), ученичке различитости се користе као ресурс за подучавање и учење (36,3%), лекције развијају разумевање разлика (35%), лекције подстичу учешће свих ученика (34,6%), и стручна знања школског особља су у потпуности искоришћена (34,2%);
- испитаници су само делимично сагласни да се школска средства распоређују праведно, тако да подржавају инклузију (34,2%), те да су ресурси заједнице познати и искоришћени (33,8%).

4.7. Резултати корелационе анализе општих података и података о професионалном развоју са предикторским и критеријумским варијаблама

Табела 54

Просечне вредности коришћених скала

Скале и подске	N	Mini- mum	Maxi- mum	Mean	Std. Deviation
TATIE_stav_ucenici	234	10,00	38,00	24,9316	5,82981
TATIE_podrska_kolege	234	4,00	20,00	14,2265	4,40201
TATIE_podrska_administrativna	234	8,00	40,00	23,9060	7,68308
TATIE_saradnja	234	14,00	41,00	30,6966	4,93453
TATIE_obuka	234	10,00	40,00	23,8590	6,08041
TATIE_UKUPNO	234	62,00	168,00	125,0897	19,02687
IFIQ_kultura	234	22,00	65,00	51,1902	10,14430
IFIQ_politika	233	15,00	75,00	59,4828	11,93597
IFIQ_prakse	234	30,00	85,00	66,8355	12,41061
usavrsavanje_skor	234	1,00	37,00	9,8462	6,18751
Valid N (listwise)	233				

У табели 54 приказане су просечне вредности резултата коришћених скала: Скала за процену односа наставника према инклузивном образовању - Teacher Attitudes Towards Inclusive Education, и Скала за процену инклузивних показатеља школе – Index for Inclusion Questionnaire, те њихових подске. У табели N је број испитаника, minimum и maximum су најмања и највећа вредност одговора, Mean је просек (аритметичка средина) а Std. Deviation стандардна девијација која показује разлике у одговорима испитаника.

Табела 55

Просечне вредности TATIE скале и IFIQ подске

Скале и подске	N	Mini- mum	Maxi- mum	Mean	Std. Deviation
TATIE_stav_ucenici	234	10,00	38,00	24,9316	5,82981
TATIE_podrska_kolege	234	4,00	20,00	14,2265	4,40201
TATIE_podrska_administrativna	234	8,00	40,00	23,9060	7,68308
TATIE_saradnja	234	14,00	41,00	30,6966	4,93453
TATIE_obuka	234	10,00	40,00	23,8590	6,08041
TATIE_UKUPNO	234	62,00	168,00	125,0897	19,02687

IFIQ_kultura	234	22,00	65,00	51,1902	10,14430
IFIQ_politika	233	15,00	75,00	59,4828	11,93597
IFIQ_prakse	234	30,00	85,00	66,8355	12,41061
usavrsavanje_skor	234	1,00	37,00	9,8462	6,18751
Valid N (listwise)	233				

У табели 55 приказане су просечне вредности резултата коришћених скала: Скала за процену односа наставника према инклузивном образовању - Teacher Attitudes Towards Inclusive Education, и подскала Скале за процену инклузивних показатеља школе – Index for Inclusion Questionnaire. У табели N је број испитаника, minimum и maximum су најмања и највећа вредност одговора, Mean је просек (аритметичка средина) а Std. Deviation стандардна девијација која показује разлике у одговорима испитаника.

4.7.1. Утицај радног стажа испитаника у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом на инклузивност школе

Табела 56

Утицај радног стажа на тврдње на скалама TATIE и IFIQ

Скала	Стаж	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
TATIE_stav_ucenici	0-5	19	24,2105	7,34529	1,68512
	6-15	36	25,5278	5,94492	,99082
	16-25	77	25,2727	5,22050	,59493
	26-35	92	24,5000	6,08276	,63417
	више од 35	10	25,5000	4,94975	1,56525
	Total	234	24,9316	5,82981	,38111
TATIE_podrska_kolege	0-5	19	15,9474	4,82440	1,10679
	6-15	36	14,4722	4,24591	,70765
	16-25	77	14,6623	4,04778	,46129
	26-35	92	13,5000	4,64451	,48422
	више од 35	10	13,4000	3,77712	1,19443
	Total	234	14,2265	4,40201	,28777
TATIE_podrska_administrativna	0-5	19	27,5263	7,93283	1,81992
	6-15	36	24,0556	8,37324	1,39554
	16-25	77	24,4805	7,18113	,81837
	26-35	92	22,9239	7,82253	,81555

	више од 35	10	21,1000	5,13052	1,62241
	Total	234	23,9060	7,68308	,50226
TATIE_saradnja	0-5	19	31,4211	3,46916	,79588
	6-15	36	29,9167	5,25561	,87593
	16-25	77	30,9481	4,85824	,55365
	26-35	92	30,3696	5,07248	,52884
	више од 35	10	33,2000	5,22388	1,65193
	Total	234	30,6966	4,93453	,32258
TATIE_obuka	0-5	19	27,7368	7,78775	1,78663
	6-15	36	22,8611	6,07173	1,01195
	16-25	77	24,3377	5,84135	,66568
	26-35	92	23,4022	5,74946	,59942
	више од 35	10	20,6000	4,29987	1,35974
	Total	234	23,8590	6,08041	,39749
TATIE_UKUPNO	0-5	19	135,0526	20,60333	4,72673
	6-15	36	124,4722	21,08823	3,51471
	16-25	77	126,9870	17,50300	1,99465
	26-35	92	122,0000	18,98467	1,97929
	више од 35	10	122,2000	14,62722	4,62553
	Total	234	125,0897	19,02687	1,24383
IFIQ_kultura	0-5	19	58,0000	8,71780	2,00000
	6-15	36	50,1667	9,09003	1,51500
	16-25	77	51,3247	9,55826	1,08926
	26-35	92	49,8859	10,98803	1,14558
	више од 35	10	52,9000	8,69802	2,75056
	Total	234	51,1902	10,14430	,66315
IFIQ_politika	0-5	19	64,6053	10,58377	2,42808
	6-15	36	57,9306	11,37865	1,89644
	16-25	76	59,2039	12,29341	1,41015
	26-35	92	59,1196	12,36873	1,28953
	више од 35	10	60,8000	8,35065	2,64071
	Total	233	59,4828	11,93597	,78195
IFIQ_prakse	0-5	19	74,2632	10,07661	2,31173
	6-15	36	63,5556	13,74709	2,29118

16-25	77	66,8701	10,87652	1,23949
26-35	92	66,1467	13,27096	1,38359
више од 35	10	70,6000	9,46866	2,99425
Total	234	66,8355	12,41061	,81131

Табела 57

Значајност разлика утицаја радног стажа на тврдње по TATIE и IFIQ скалама

	df1	df2	F	Sig.
TATIE_stav_ucenici	4	229	,378	,824
TATIE_podrska_kolege	4	229	1,677	,156
TATIE_podrska_administrativna	4	229	1,904	,111
TATIE_saradnja	4	229	1,124	,346
TATIE_obuka	4	229	3,264	,013
TATIE_UKUPNO	4	229	2,213	,068
IFIQ_kultura	4	229	2,768	,028
IFIQ_politika	4	228	1,091	,362
IFIQ_prakse	4	229	2,708	,031

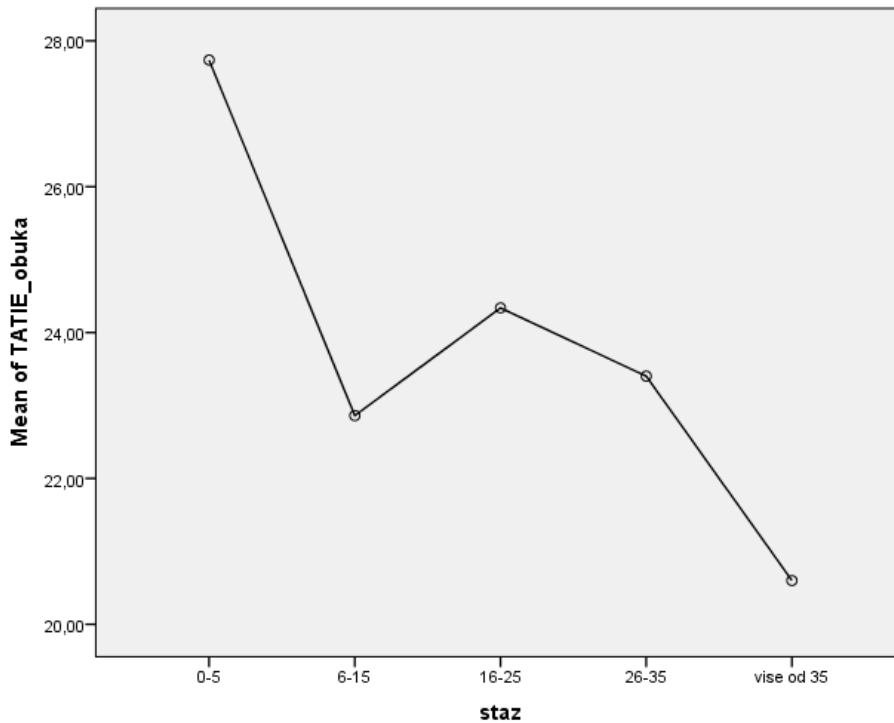
Једнофакторском анализом варијансе изражен је утицај радног стажа испитаника на одговора на коришћеним скалама TATIE и IFIQ. Испитаници су по радном стажу подељени у пет група: 0-5, 6-15, 16-25, 26-35 и више од 35 година стажа. Утврђене су статистички значајне разлике за подскеле TATIE обука ($F(4,229)=3,26$, $p=0,013$), IFIQ култура ($F(4,229)=2,77$, $p=0,028$) и IFIQ пракса ($F(4,229)=2,71$, $p=0,031$) што се може видети из табела 56 и 57.

Табела 58

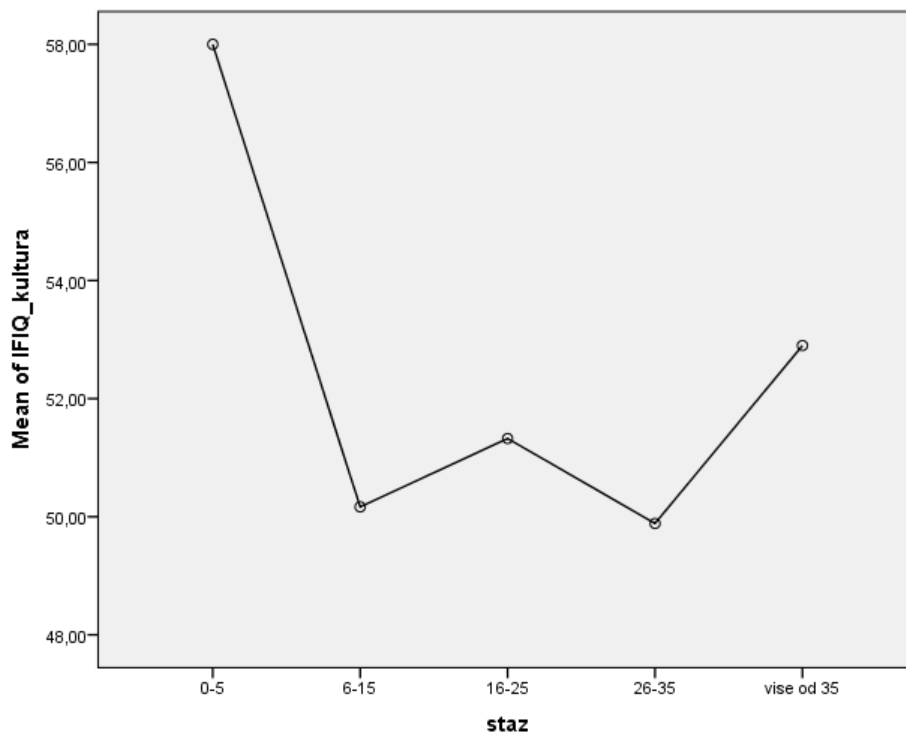
Разлике значајности утицаја радног стажа на тврдње у подскалама TATIE обука, IFIQ култура и IFIQ пракса

Dependent Variable	(I) staz	(J) staz	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
TATIE_obuka		6-15	4,87573*	1,69164	,042
	0-5	26-35	4,33467*	1,50330	,042
		vise od 35	7,13684*	2,33064	,024
IFIQ_kultura	0-5	26-35	8,11413*	2,51837	,014
IFIQ_prakse	0-5	6-15	10,70760*	3,46873	,022

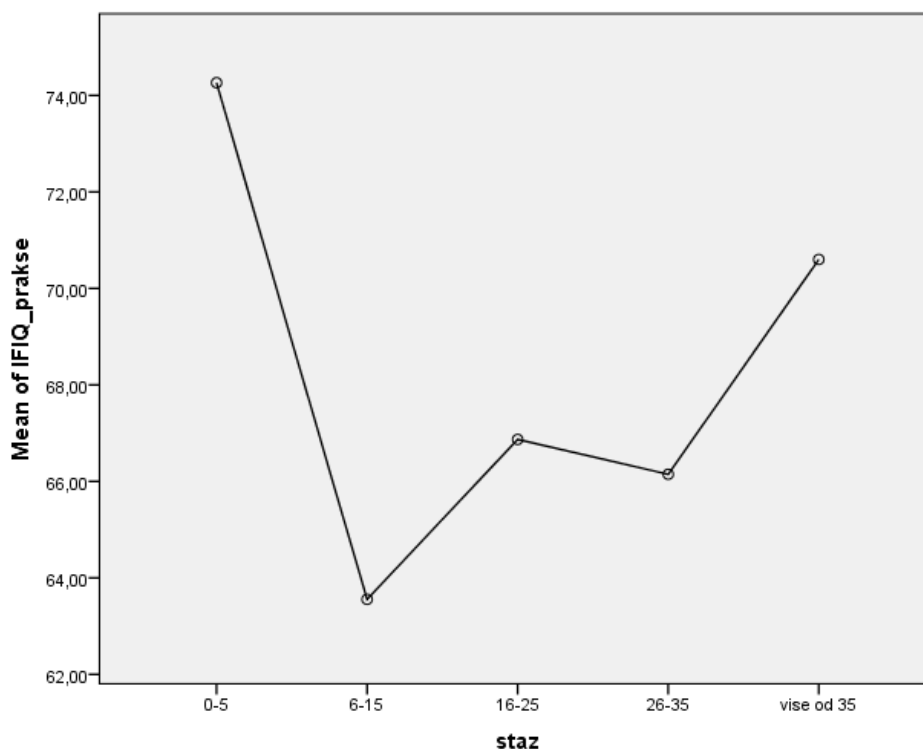
Накнадна поређења применом Шидак теста показују да су разлике у одговорима испитника у односу на стаж такве да они са најмање стажа имају највише скорове на све три подскеле.



Графикон 1. Утицај радног стажа на одговоре на подскали ТАТІЕ обука



Графикон 2. Утицај радног стажа на одговоре на подскали IFIQ култура



Графикон 3. Утицај радног стажа на одговоре на подскали IFIQ пракса

Скорови са повећањем стажа полако опадају на подскали TATIE обука и IFIQ култура, док на подскали IFIQ пракса показују нелинеарни тренд, такав да су највиши скорови код оних са најмање стажа, па најнижи у распону стажа од шест до 15 година, а после опет расту, што је видљиво из табеле 55 и са графикана 1, 2 и 3.

4.7.2. Утицај искуства испитаника у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом на инклузивност школе

Табела 59

Резиме модела анализе корелације субскеале IFIQ култура и искуства испитаника у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом

R	R Square	df	F	Sig.
,185 ^a	,034	3; 230	2,731	,045 ^b

Табела 60

Коефицијенти анализе корелације субскеале IFIQ култура и искуства испитаника у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом

	Beta	t	Sig.	korelacija
ucenika_ukupno	-,152	-2,315	,021	-,132

iskustvo_vanskole	,051	,648	,517	,088
iskustvo_privatnapraksa	,096	1,212	,227	,103

Мултипла регресиона анализа је примењена за испитивање предикција ора субскала IFIQ култура на основу искустава наставника у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом, школских и ваншколских. Како показују табеле 59 и 60, постоји значајна предикција али се само 3,4% ора субтеста IFIQ култура може предвидети ($r^2=0,034$, $F(3, 230)=2,73$, $p<0,05$) на основу броја ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом са којима су испитаници раније радили ($\beta=-0,15$, $p<0,05$).

Табела 61

Резиме модела анализе корелације субскала IFIQ политика и искуства испитаника у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом

R	R Square	df	F	Sig.
,113 ^a	,013	3; 229	,990	,398 ^b

Табела 62

Коефицијенти анализе корелације субскала IFIQ политика и искуства испитаника у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом

	Beta	t	Sig.	korelacija
ucenika_ukupno	-,095	-1,433	,153	-,087
iskustvo_vanskole	,073	,924	,357	,062
iskustvo_privatnapraksa	-,001	-,018	,986	,026

Мултипла регресиона анализа је примењена за испитивање предикција ора субскала IFIQ политика на основу искуства наставника у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом. Како показују табеле 61 и 62, не постоји значајна предикција ора субтеста IFIQ политика на основу броја ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом са којима су испитаници раније радили.

Табела 63

Резиме модела анализе корелације субскала IFIQ пракса и искуства испитаника у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом

R	R Square	df	F	Sig.
,073 ^a	,005	3; 230	,412	,745 ^b

Табела 64

Коефицијенти анализе корелације субскеале IFIQ пракса и искуства испитаника у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом

	Beta	t	Sig.	korelacija
ucenika_ukupno	-,058	-,872	,384	-,055
iskustvo_vanskole	,057	,716	,475	,039
iskustvo_privatnapraksa	-,020	-,249	,803	,004

Мултипла регресиона анализа је примењена за испитивање предикција скова субскеале *IFIQ пракса* на основу искуства наставника у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом. Како показују табеле 63 и 64, не постоји значајна предикција скова субтеста *IFIQ пракса* на основу броја ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом са којима су испитаници раније радили.

4.7.3. Утицај додатног стручног усавршавања испитаника у области рада са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом на инклузивност школе

Табела 65

Резиме модела анализе корелације субскеале IFIQ култура и стручног усавршавања испитаника у области рада са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом

R	R Square	df	F	Sig.
,282 ^a	,080	6; 227	3,271	,004 ^b

Табела 66

Коефицијенти анализе корелације субскеале IFIQ култура и стручног усавршавања испитаника у области рада са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом

	Beta	t	Sig.	korelacija
znanja_dodatna	,256	3,464	,001	,197
sati_usavrsavanja	,127	1,859	,064	,131
skupovi_ucesce	-,225	-2,456	,015	-,028
skupovi_izlaganja	,066	,785	,433	-,021
istrazivanja_izveli	-,087	-1,226	,222	-,082
istrazivanja_citali	,033	,463	,644	,013

Мултипла регресиона анализа је примењена за испитивање предикција скова субскеале IFIQ култура на основу додатног стручног усавршавања у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом. Како показују табеле 65 и 66, постоји значајна предикција али се само 8,0% скова субтеста IFIQ култура може предвидети ($r^2=0,080$, $F(6, 227)=3,27$, $p<0,05$) на основу усавршавања испитаника из области рада са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом, и то кроз стицање додатних знања током рада кроз неки од облика стручног усавршавања ($\beta=0,26$, $p<0,005$) и кроз учешће на стручним скуповима са темама од значаја за рад са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом ($\beta=-0,23$, $p<0,05$).

Табела 67

Резиме модела анализе корелације субскеале IFIQ политика и стручног усавршавања испитаника у области рада са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом

R	R Square	df	F	Sig.
,359 ^a	,129	6; 226	5,579	,000 ^b

Табела 68

Коефицијенти анализе корелације субскеале IFIQ политика и стручног усавршавања испитаника у области рада са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом

	Beta	t	Sig.	корелација
znanja_dodatna	,334	4,637	,000	,269
sati_usavršavanja	,130	1,958	,052	,157
skupovi_ucesce	-,188	-2,101	,037	-,020
skupovi_izlaganja	-,041	-,502	,616	-,097
istrazivanja_izveli	-,093	-1,345	,180	-,121
istrazivanja_citali	,021	,301	,763	-,006

Мултипла регресиона анализа је примењена за испитивање предикција скова субскеале IFIQ политика на основу додатног стручног усавршавања наставника за рад са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом. Како показују табеле 67 и 68, постоји значајна предикција, али се само 12,9% скова субтеста IFIQ политика може предвидети ($r^2=0,13$, $F(6, 226)=5,58$, $p<0,001$) на основу усавршавања испитаника из области рада са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом, и то кроз стицање додатних знања током рада кроз неки од облика стручног усавршавања ($\beta=0,33$, $p<0,001$), кроз број сати стручног усавршавања из области од значаја за рад са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом ($\beta=0,13$, $p<0,5$), и кроз учешће на стручним скуповима са темама од значаја за рад са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом ($\beta=-0,19$, $p<0,5$).

Табела 69

Резиме модела анализе корелације субскеале IFIQ пракса и стручног усавршавања испитаника у области рада са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом

R	R Square	df	F	Sig.
,242 ^a	,058	6; 227	2,348	,032 ^b

Табела 70

Коефицијенти анализе корелације субскеале IFIQ пракса и стручног усавршавања испитаника у области рада са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом

	Beta	t	Sig.	korelacija
znanja_dodatna	,189	2,524	,012	,172
sati_usavršavanja	,135	1,958	,051	,151
skupovi_ucesce	-,115	-1,245	,214	,019
skupovi_izlaganja	,023	,277	,782	-,023
istrazivanja_izveli	-,092	-1,281	,201	-,091
istrazivanja_citali	,013	,186	,852	,003

Мултипла регресиона анализа је примењена за испитивање предикција скора субскеале IFIQ пракса на основу додатног стручног усавршавања наставника за рад са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом. Како показују табеле 69 и 70, постоји значајна предикција, али се само 5,8% скора субтеста IFIQ пракса може предвидети ($r^2=0,06$, $F(6, 227)=2,35$, $p<0,05$) на основу усавршавања испитаника из области рада са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом, и то кроз стицање додатних знања током рада кроз неко од облика стручног усавршавања ($\beta=0,19$, $p<0,5$), и кроз број сати стручног усавршавања из области од значаја за рад са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом ($\beta=0,13$, $p<0,5$).

4.7.4. Значај утицаја искуства испитаника у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом и додатног стручног усавршавања испитаника у области рада са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом на инклузивност школе

Ради одређивања преваге значаја утицаја искуства испитаника у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом и додатног стручног усавршавања испитаника у области рада са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом на инклузивност школе, анализирани су подаци на следећи начин.

Табела 71

Резиме модела анализе корелације субскеале IFIQ култура и искуства и усавршавања испитаника у области рада са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом

R	R Square	df	F	Sig.
,429 ^a	,184	12; 221	4,165	,000 ^b

Табела 72

Коефицијенти анализе корелације субскеале IFIQ култура и искутва и усавршавања испитаника у области рада са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом

	Beta	t	Sig.	korelacija
ucenika_ukupno	-,220	-3,188	,002	-,132
iskustvo_vanskole	-,061	-,770	,442	,088
iskustvo_privatnapraksa	,031	,403	,687	,103
znanje_studije	-,069	-,917	,360	,109
moduli_studije	,219	2,697	,008	,218
znanja_dodatna	,190	2,405	,017	,197
sati_usavrsavanja	,153	2,326	,021	,131
skupovi_ucesce	-,257	-2,901	,004	-,028
skupovi_izlaganja	,040	,482	,630	-,021
istrazivanja_izveli	-,076	-1,107	,270	-,082
istrazivanja_citali	,054	,742	,459	,013
kompetentnost	,192	2,268	,024	,242

Мултипла регресиона анализа је примењена за испитивање предикција скора субскеале IFIQ култура на основу искуства и стручног усавршавања испитаника за рад са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом. Како показују табеле 71 и 72, постоји значајна предикција, па се 18,4% скора субтеста IFIQ култура може предвидети ($r^2=0,18$, $F(12, 221)=4,16$, $p<0,001$) на основу:

- укупног броја ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом са којима су испитаници раније радили ($\beta=0,22$, $p<0,5$),
- броја испита или модула које су испитаници полагали/слушали о раду са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом током студија ($\beta=0,22$, $p<0,5$),
- стицања додатних знања потребна за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом након студија и током рада кроз неки од облика стручног или личног усавршавања ($\beta=0,19$, $p<0,5$),
- остварених сати акредитовних усавршавања из области рада са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом ($\beta=0,15$, $p<0,5$),
- броја учешћа на стручним скуповима на теме од значаха за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом ($\beta=-0,23$, $p<0,05$), као и
- процене личног осећаја компетентности за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом ($\beta=0,19$, $p<0,5$).

Табела 73

Резиме модела анализе корелације субскеале IFIQ политика и искуства и усавршавања испитаника у области рада са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом

R	R Square	df	F	Sig.
,445 ^a	,198	12; 220	4,530	,000 ^b

Табела 74

Коефицијенти анализе корелације субскеале IFIQ политика и искуства и усавршавања испитаника у области рада са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом

	Beta	t	Sig.	korelacija
ucenika_ukupno	-,151	-2,206	,028	-,087
iskustvo_vanskole	-,021	-,269	,788	,062
iskustvo_privatnapraksa	-,051	-,677	,499	,026
znanje_studije	-,138	-1,846	,066	,030
moduli_studije	,238	2,965	,003	,170
znanja_dodatna	,304	3,864	,000	,269
sati_usavrsavanja	,142	2,173	,031	,157
skupovi_ucesce	-,234	-2,641	,009	-,020
skupovi_izlaganja	-,054	-,651	,516	-,097
istrazivanja_izveli	-,092	-1,350	,178	-,121
istrazivanja_citali	,048	,662	,509	-,006
kompetentnost	,131	1,559	,120	,203

Мултипла регресиона анализа је примењена за испитивање предикција скара субскеале IFIQ политика на основу искуства и стручног усавршавања испитаника за рад са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом. Како показују табеле 73 и 74, постоји значајна предикција, па се 19,8% скара субтеста IFIQ политика може предвидети ($r^2=0,20$, $F(12, 220)=4,53$, $p<0,001$) на основу:

- укупног броја ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом са којима су испитаници раније радили ($\beta=-0,15$, $p<0,5$),
- броја испита или модула које су испитаници полагали/слушали о раду са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом током студија ($\beta=0,24$, $p<0,5$),
- стицања додатних знања потребна за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом након студија и током рада кроз неки од облика стручног или личног усавршавања ($\beta=0,30$, $p<0,5$),
- остварених сати акредитовних усавршавања из области рада са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом ($\beta=0,14$, $p<0,5$), као и
- броја учешћа на стручним скуповима на теме од значаја за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом ($\beta=-0,23$, $p<0,05$).

Табела 75

Резиме модела анализе корелације субскеале IFIQ пракса и искуства и усавршавања испитаника у области рада са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом

R	R Square	df	F	Sig.
,349 ^a	,122	12; 221	2,558	,003 ^b

Табела 76

Коефицијенти анализе корелације субскеале IFIQ пракса и искуства и усавршавања испитаника у области рада са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом

	Beta	t	Sig.	korelacija
ucenika_ukupno	-,100	-1,399	,163	-,055
iskustvo_vanskole	-,012	-,147	,883	,039
iskustvo_privatnapraksa	-,058	-,730	,466	,004
znanje_studije	-,130	-1,670	,096	,028
moduli_studije	,290	3,449	,001	,199
znanja_dodatna	,181	2,208	,028	,172
sati_usavrsavanja	,141	2,056	,041	,151
skupovi_ucesce	-,163	-1,769	,078	,019
skupovi_izlaganja	-,005	-,062	,950	-,023
istrazivanja_izveli	-,102	-1,426	,155	-,091
istrazivanja_citali	,051	,680	,497	,003
kompetentnost	,036	,408	,684	,122

Мултипла регресиона анализа је примењена за испитивање предикција скора субскеале IFIQ пракса на основу искуства и стручног усавршавања испитаника за рад са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом. Како показују табеле 75 и 76, постоји значајна предикција, па се 12,2% скора субтеста IFIQ пракса може предвидети ($r^2=0,12$, $F(12, 221)=2,56$, $p<0,005$) на основу:

- броја испита или модула које су испитаници полагали/слушали о раду са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом током студија ($\beta=0,29$, $p<0,5$),
- стицања додатних знања потребна за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом након студија и током рада кроз неки од облика стручног или личног усавршавања ($\beta=0,18$, $p<0,5$),
- остварених сати акредитовних усавршавања из области рада са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом ($\beta=0,14$, $p<0,5$).

4.7.5. Утицај односа наставника према ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом на инклузивност школе

Да бисмо испитали утицај односа наставника према ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом на инклузивност школе користили смо резултате испитаника добијене Скалом за процену односа наставника према инклузивном образовању (Kern, 2006), и то у оквиру свих њених пет подскеала.

Табела 77

Резиме модела анализе корелације субскеале IFIQ култура и односа испитаника према инклузивном образовању

R	R Square	df	F	Sig.
,628 ^a	,394	5; 228	29,700	,000 ^b

Табела 78

Коефицијенти анализе корелације субскеале IFIQ култура и односа испитаника према инклузивном образовању

	Beta	t	Sig.	korelacija
TATIE_stav_ucenici	-,194	-3,416	,001	-,126
TATIE_podrska_kolege	,309	4,251	,000	,542
TATIE_podrska_administrativna	,226	2,784	,006	,535
TATIE_saradnja	,184	3,129	,002	,237
TATIE_obuka	,102	1,622	,106	,374

Мултипла регресиона анализа је примењена за испитивање предикција скова субскеале IFIQ култура на основу односа испитаника према инклузивном образовању (резултати TATIE скале). Како показују табеле 77 и 78, постоји значајна предикција па се 39,4% скова субтеста IFIQ култура може предвидети ($r^2=0,39$, $F(5, 229)=29,70$, $p<0,001$) на основу резултата субскеале TATIE скале, односно, на основу:

- става испитаника према ученицима ($\beta=-0,19$, $p<0,005$),
- подршке колега ($\beta=0,31$, $p<0,001$),
- административне подршке ($\beta=0,23$, $p<0,05$), и
- сарадње ($\beta=0,18$, $p<0,005$).

Табела 79

Резиме модела анализе корелације субскеале IFIQ политика и односа испитаника према инклузивном образовању

R	R Square	df	F	Sig.
,567 ^a	,322	5; 227	21,565	,000 ^b

Табела 80

Коефицијенти анализе корелације субскеале IFIQ политика и односа испитаника према инклузивном образовању

	Beta	t	Sig.	korelacija
TATIE_stav_ucenici	-,114	1,886	,061	-,064

TATIE_podrska_kolege	,214	2,774	,006	,484
TATIE_podrska_administrativna	,324	3,769	,000	,521
TATIE_saradnja	,143	2,295	,023	,211
TATIE_obuka	,037	,560	,576	,323

Мултипла регресиона анализа је примењена за испитивање предикција скова субскеале IFIQ политика на основу односа испитаника према инклузивном образовању (резултати TATIE скале). Како показују табеле 79 и 80, постоји значајна предикција па се 32,2% скова субскеале IFIQ политика може предвидети ($r^2=0,32$, $F(5, 227)=21,57$, $p<0,001$) на основу резултата субскеале TATIE скале, односно, на основу:

- подршке колега ($\beta=0,21$, $p<0,05$),
- административне подршке ($\beta=0,32$, $p<0,001$), и
- сарадње ($\beta=0,14$, $p<0,05$).

Табела 81

Резиме модела анализе корелације субскеале IFIQ пракса и односа испитаника према инклузивном образовању

R	R Square	df	F	Sig.
,527^a	,277	5; 228	17,501	,000^b

Табела 82

Коефицијенти анализе корелације субскеале IFIQ пракса и односа испитаника према инклузивном образовању

	Beta	t	Sig.	korelacija
TATIE_stav_ucenici	-,166	-2,670	,008	-,118
TATIE_podrska_kolege	,225	2,838	,005	,439
TATIE_podrska_administrativna	,207	2,329	,021	,457
TATIE_saradnja	,134	2,086	,038	,178
TATIE_obuka	,119	1,728	,085	,341

Мултипла регресиона анализа је примењена за испитивање предикција скова субскеале IFIQ пракса на основу односа испитаника према инклузивном образовању (резултати TATIE скале). Како показују табеле 81 и 82, постоји значајна предикција па се 27,7% скова субскеале IFIQ култура може предвидети ($r^2=0,28$, $F(5, 228)=17,5$, $p<0,001$) на основу резултата субскеале TATIE скале, односно, на основу:

- става испитаника према ученицима ($\beta=-0,17$, $p<0,005$),
- подршке колега ($\beta=0,23$, $p<0,005$),
- административне подршке ($\beta=0,21$, $p<0,05$), и
- сарадње ($\beta=0,13$, $p<0,05$).

Утицај односа испитаника према ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом, мерен *Скалом за процену односа наставника према инклузивном образовању - Teacher Attitudes Towards Inclusive Education (Kern, 2006)*, на инклузивност школе, мерену *Скалом за процену инклузивних показатеља школе – Index for Inclusion Questionnaire (Booth & Ainscow, 2002)*, измерен је и упоређивањем повезаности субскала обе коришћене скале каноничком корелационом анализом.

Табела 83

Коефицијенти каноничких корелација и њихова значајност

	Rho	Lambda	Hi2	df	sig
1	.645	.565	129.804	15.000	.000
2	.168	.968	7.389	8.000	.495
3	.062	.996	.885	3.000	.829

Табела 84

Канонички коефицијенти левог скупа варијабли

	koeficijenti	faktori
IFIQ_kultura	-.706	-.978
IFIQ_politika	-.191	-.871
IFIQ_praksa	-.175	-.817

Табела 85

Канонички коефицијенти десног скупа варијабли

	koeficijenti	faktori
TATIE_stav_ucenici	.291	.189
TATIE_podrska_kolege	-.496	-.862
TATIE_podrska_administrativna	-.401	-.867
TATIE_saradnja	-.280	-.370
TATIE_obuka	-.149	-.596

Каноничка корелациона анализа је примењена за испитивање повезаности скора субскала TATIE и IFIQ скала, коришћених за мерење односа испитаника према ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом и инклузивности школе. Како показују табеле 83, 84 и 85, постоји једна значајна функција, односно, један начин на који се скале TATIE и IFIQ могу повезати. Тај начин показује позитивну повезаност све три IFIQ поскале (култура, политика и пракса) са подскалама TATIE подршка колега, административна подршка и

обука. Значи да виши скорови на све три подскеале IFIQ доносе и више скорове на подскалама ТАТИЕ: подршка колега, административна подршка и обука.

Табела 86

Пирсонов коефицијент линеарне корелације за коришћене скале

		IFIQ_kultura	IFIQ_politika	IFIQ_pakse
TATIE_UKUPNO	Pearson Correlation	,499**	,472**	,413**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	234	233	234
IFIQ_kultura	Pearson Correlation		,776**	,705**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N		233	234
IFIQ_politika	Pearson Correlation			,757**
	Sig. (2-tailed)			,000
	N			233

Како скала ТАТИЕ има и укупан скор, применили смо Пирсонов коефицијент линеарне корелације за мерење повезаности укупног скорa ТАТИЕ скале са скоровима све три IFIQ подскеале. Како је приказано у табели 86, израчунате су јаке позитивна корелације средњег интензитета између променљивих, и то:

- укупног скорa ТАТИЕ скале и скорa IFIQ култура ($r= 0,50$, $n= 234$, $p<0005$),
- укупног скорa ТАТИЕ скале са скором IFIQ политика ($r= 0,47$, $n= 233$, $p<0005$),и
- укупног скорa ТАТИЕ скале са скором IFIQ култура ($r= 0,41$, $n= 234$, $p<0005$).

Резултати показују значајну позитивну повезаност, односно, утицај укупног скорa ТАТИЕ на скор IFIQ скале тако да виши скор прве прате више скорови све три подскеале друге скале (култура, политика и пракса).

V Дискусија резултата истраживања

Циљ истраживања је био испитати показатеље спремности основних школа за инклузивно образовање ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у Републици Србији, кроз процену односа и компетенција наставника и стручних сарадника према инклузивном образовању ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом, испитивање потреба и могућности за идентификацију, процену образовних потреба и пружање потребне подршке ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом, и утврђивање нивоа инклузивне културе, политике и праксе, као димензија инклузивности образовно-васпитних установа, у основним школама.

До одговарајућих резултата дошли смо кроз остваривање задатака истраживања. Тако је испитано на који начин искуство испитаника у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом, додатно стручно усавршавање испитаника у области рада са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом, и однос испитаника према инклузивном образовању ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом, утичу на инклузивност школе. Такође, испитане су потребе и могућности за идентификацијом, проценом образовних потреба, и пружањем подршке ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом у основној школи. Поред тога, испитана је и инклузивност школа, односно, ниво развијености димензија инклузивности школа - инклузивне културе, политике и праксе - у основним школама у којима раде испитаници.

5.1. Утицај искуства испитаника на инклузивност школе

У погледу утицаја радног стажа испитаника у раду са ученицима са сметњама у развоју на инклузивност школе, једнофакторском анализом варијансе је утврђено да постоје статистички значајне разлике утицаја радног стажа на подскеле ТАПЕ обука ($F(4,229)=3,26$, $p=0,013$), IFIQ култура ($F(4,229)=2,77$, $p=0,028$) и IFIQ пракса ($F(4,229)=2,71$, $p=0,031$). Разлике у одговорима испитаника у односу на стаж такве да они са најмање стажа имају највише скорове на све три подскеле. Скорови са повећањем стажа полако опадају на подскали ТАПЕ обука и IFIQ култура, док на подскали IFIQ пракса показују нелинеарни тренд, такав да су највиши скорови код оних са најмање стажа, па најнижи у распону стажа од шест до 15 година, а после опет расту.

Већина испитаника (61,1%) има веома мало или нема уопште искустава у раду са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом ван школе, односно у локалној заједници, удружењима, кроз пројекте и слично, а такође већина испитаника (63,3%) има веома мало или нема уопште искустава у приватној пракси са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом. Појединачно, највише испитаника, њих 43,6% нема таква искуства, док 22,2% обим својих искустава у раду са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом оцењује средњом оценом три, као умерена.

У погледу утицаја искуства испитаника у раду са децом са сметњама у развоју на инклузивност школе, применом мултипле регресионе анализе утврђено је да ранија искуства испитаника (број ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом са којима су испитаници раније радили, искустава у раду са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом ван школе или приватној пракси) значајно утичу на димензију инклузивности школе Инклузивна култура, док искуства немају значајног утицаја на преостале две димензије – Инклузивна политика и Инклузивна пракса. Запажену предикцију описују следећи параметри ($r^2=0,034$, $F(3, 230)=2,73$, $p<0,05$), ($\beta=-0,15$, $p<0,05$).

Резултати спроведеног истраживања показују да је потврђена Хипотеза 1: Искуства наставника/стручних сарадника у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом значајно утичу на инклузивност школе. Наиме, радно искуство испитаника (радни стаж) значајно утиче на инклузивност школе, док искуства у раду са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом у школи и ван ње значајно утичу на димензију инклузивности школе. Инклузивна култура, а немају значајног утицаја на преостале две димензије – Инклузивна политика и Инклузивна пракса. Слично налазе и Илић-Стошовић и сарадници (Ilić-Stošović i sar., 2015, str.123) кад указују на то да су могућности наставника да примене алтернативне стратегије у учионици и у помоћи ученику да разуме и усвоји градиво, два елемента самоефикасности који су присутнија код наставника са искуством у инклузивној настави, него код оних који нису имали то искуство. Ауторке сматрају да су то варијабле од којих треба кренути када се процењује спремност наставника да реализује инклузивну наставу.

5.2. Утицај додатног стручног усавршавања испитаника у области рада са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом на инклузивност школе

Када говоримо о инклузивном образовном контексту, „обука наставника је кључна за обезбеђивање најбољих образовних резултата“ (Flecha, 2015).

О потреби иницијалног образовања које оспособљава наставнике и стручне сараднике за инклузију говори више аутора (Dlouhy-Nelson et al., 2023; Livingston, 2020; Vantieghem et al., 2023; Walton, 2023; Walton & Rusznyak, 2020).

Већина наших испитаника (73,5%) има веома мало или нема уопште знања потребних за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом која су стекли током студија, где их је већина (56,1%) полагала/слушала један или ниједан испит/модул о раду са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом. Слично налазе и Шћепановић и Калинић у свом истраживању (Scerapovic & Kalinic, 2018), где према мишљењу 63,2% испитаника, наставници нису припремљени за рад са ученицима различитих способности. Такође слично нашим налазима и Заштитник грађана налази да само 32% испитаника наводи да је током њиховог школовања постојао најмање један предмет из ове области на студијама (Заштитник грађана, 2024, р.38). И нистарство просвете закључује да су „изазови и даље евидентни на нивоу иницијалног образовања наставника у Србији, будући да студијски програми не обухватају компетенције наставника за инклузивно образовање“ (Министарство просвете Републике Србије, 2022, стр. 13).

Највише испитаника (40,6%) оцењују да су у умереном обиму стицали додатна знања потребна за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом након студија и током рада (на скали од један до пет, односно, од „нимало“ до „много“, где оцена три значи „умерено“). Треба имати у виду да је то субјективна оцена оних који немају довољно иницијалних знања о раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом или ученицима којима је потребна додатна подршка у образовању, чиме је њихова оцена више произвољна, попут оцене „Шта знате да не знате о раду са?“. Претпоставка у овом случају је да испитаници са садашњим знањима не знају шта је то све што је потребно знати за успешан рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом, односно, да много мање знају шта им недостаје него што то сами оцењују.

Испитаници су провели одређени број акредитованих сати на програмима усавршавања након студија и током рада кроз усавршавања за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом, тако да највише испитаника, њих 26,9% има остварених између једног и девет сати усавршавања. Већина испитаника, њих укупно 74,4% има мање од 30 сати усавршавања за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом, од којих 15,8% нема ниједан сат усавршавања у циљаној области. Просечна вредност је 22,9, а стандардна девијација 39,7 сати. Поређења ради, истичемо да је до 2018. године норма укупног стручног

усавршавања за очување лиценце била 120 сати усавршавања за пет година, односно 25 сати годишње. Резултати показују да су испитаници просечно током свог досадашњег рада стекли 22,9 бодова из облика стручног усавршавања за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом, што је изузетно мало и може се приписати једној непотпуној дводневној обуци. И Заштитник грађана закључује да „наставницима треба омогућити различите видове стручног усавршавања који се неће завршавати једнодневним излагањем основних принципа рада, већ ће се на крају обука наставницима давати конкретне могућности који би били даљи кораци у имплементацији знања са обуке“ (Заштитник грађана, 2024, стр. 40-41).

Већина испитаника, њих 53,8% није учествовало на скуповима са темом од значаја за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом, а 32,5% испитаника је учествовало на једном до три скупа. Преосталих 13,7% испитаника је учествовало на више од три скупа са темама од значаја за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом. Сви испитаници који су учествовали на скуповима са темама од значаја за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом имали су и излагања: већина испитаника, њих 53,8% није излагало на скуповима са циљаном темом, а 32,5% испитаника је излагало на једном до три скупа, а преосталих 13,7% испитаника је излагало на више од три скупа са темама од значаја за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом.

Највише испитаника, њих 90,2% није учествовало у истраживањима из области рада са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом, ни као координатор, нити као аутор или коаутор. Преосталих 9,8% испитаника било је укључено у једном до десет истраживања.

Испитаници у највећем броју нису читали или су читали веома мало стручних и научних радова на теме од значаја за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом у претходној години, о чему сведочи 18,8% испитаника без прочитаног иједног рада, 16,2% са једним, те по 15,8% са по два и три прочитана рада. Укупно, од једног до пет радова прочитало је 64,9% испитаника, а 16,3% испитаника тврди да је прочитало између шест и десет радова из области рада са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом које су испитаници прочитали у претходној години.

Дајући оцене сопствене компетентности за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом испитаници у највећем броју своју компетентност оцењују оценом три – умерено компетентни, њих 35,9%, а нижим оценама своју компетентност оцењује већина испитаника (54,7%) – и то оценом два 32,1% испитаника (веома мало компетентни), те оценом један 22,6% испитаника (уопште нису компетентни). Свега 9,4% испитаника своје компетенције за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом оцењује оценама четири (знатно компетентни) и пет (у потпуности компетентни).

Резултати истраживања су показали да већина испитаника (73,5%) има веома мало или нема уопште знања потребних за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом која су стекли током студија, где их је већина (56,1%) полагала/слушала један или ниједан испит/модул о раду са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом. Највише испитаника сматра да је у умереном обиму стицала додатна знања о раду са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом током рада; претпоставка је ипак да у овом случају испитаници са садашњим знањима не знају шта је то све што је потребно знати за успешан рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом, односно, да много мање знају шта им од знања недостаје него што то сами оцењују. Испитаници су стекли одређени број акредитованих сати на програмима усавршавања након студија и током рада кроз усавршавања за рад са децом са сметњама у развоју у обиму од просечно 22,9 бодова, што је изузетно мало и може се приписати једној непотпуној дводневној обуци; треба имати у виду да је већина испитаника (76,5%) искусно у раду и да имају више од 15 година радног стажа. Већина испитаника није учествовало на скуповима са темом од значаја за рад са децом са сметњама у развоју (53,8%), а 90,2% испитаника није учествовало ни у истраживањима из области рад са децом са сметњама у развоју, ни као координатор, нити као аутор или коаутор. Испитаници у највећем броју нису читали или су читали веома мало стручних и научних радова у

претходној години, од 0 до 5 радова изјављује да је прочитала већина (64,9%) испитаника. Значај припреме наставника и њихове компетентности за инклузивно образовање истиче Хорстхемке (Horsthemke, 2021). Такође, слично истиче и Заштитник грађана: „наставници се нису изјаснили или сматрају да не поседују потребна знања и вештине за инклузивни рад са ученицима, као и да би желели да сазнају више о раду са ученицима којима је потребна додатна подршка“ (Заштитник грађана, 2024, р. 37).

Већина наших испитника (54,7%) вреднује сопствену компетентност за рад са децом са сметњама у развоју најнижим оценама, а још 35,9% их оцењује да су „умерено компетентни“ за рад са децом са сметњама у развоју. Сопствени претежно низак доживљај компетентности за рад са децом са сметњама у развоју (54,7% веома мало или уопште нису компетентни и још 35,9% су умерено компетентни) корелира са ниским обимом знања потребних за рад са децом са сметњама у развоју која су испитаници стекли током студија (73,5% има веома мало или нема уопште знања). Да наставници испољавају озбиљне сумње у своје компетенције за рад са децом из осетљивих друштвених група такође налазе Јаблан и Максимовић (2020), док Димоски и Грбовић истичу „потребу додатног образовања што би повећало наставничка искуства и компетенције и тако смањило њихове отпоре“ (Dimoski & Grbović, 2016) за рад са децом различитих способности. Министарство просвете закључује да се „у наредном периоду мора интензивније радити на унапређивању иницијалног образовања наставника за стицање компетенција које су им потребне за примену инклузивног образовања“ (Министарство просвете Републике Србије, 2022, стр.27).

Испитивања предикција скорa субскала *IFIQ култура, политика и пракса* на основу додатног стручног усавршавања у раду са ученицима са сметњама у развоју показало је да постоји значајна предикција скорова све три субскеале. За предикцију скорова три *IFIQ* подскеале значајни су: стицање додатних знања током рада кроз неки од облика стручног усавршавања, учешће на стручним скуповима са темама од значаја за рад са ученицима са сметњама у развоју (*IFIQ култура и политика*), и број сати стручног усавршавања из области од значаја за рад са ученицима са сметњама у развоју (*IFIQ политика и пракса*).

Ради одређивања преваге значаја утицаја искуства испитаника у раду са ученицима са сметњама у развоју у односу на утицај додатног стручног усавршавања испитаника у области рада са ученицима са сметњама у развоју на инклузивност школе, подаци су додатно анализирани. Испитивања предикција скорa субскала *IFIQ култура, политика и пракса* на основу искуства испитаника и додатног стручног усавршавања у раду са ученицима са сметњама у развоју показало је да постоји значајна предикција скорова све три субскеале. На инклузивност школе у све три димензије евидентан утицај имају: број испита или модула које су испитаници полагали/слушали о раду са децом са сметњама у развоју током студија ($p < 0,5$), стицање додатних знања потребна за рад са децом са сметњама у развоју након студија и током рада кроз неки од облика стручног или личног усавршавања ($p < 0,5$), и остварени сати акредитовних усавршавања из области рада са децом са сметњама у развоју ($p < 0,5$). Такође, на поједине димензије инклузивности школе значајно утичу још и: укупан број ученика са сметњама у развоју са којима су испитаници раније радили ($p < 0,5$), те број учешћа на стручним скуповима на теме од значаја за рад са децом са сметњама у развоју ($p < 0,05$) – на димензије Инклузивна култура и Инклузивна политика, као и процена личног осећаја компетентности испитаника за рад са децом са сметњама у развоју ($p < 0,5$) – на димензију Инклузивна култура.

Резултати спроведеног истраживања показују да је потврђена Хипотеза 2: Додатно стручно усавршавање испитаника за рад са ученицима са сметњама у развоју значајно утиче на инклузивност школе. Утицај стручног усавршавања испитаника на све три димензије инклузивности школе долази кроз 1) број испита или модула које су испитаници полагали/слушали о раду са децом са сметњама у развоју током студија, 2) стицање додатних знања потребна за рад са децом са сметњама у развоју након студија и током рада кроз неки од облика стручног или личног усавршавања, и 3) број остварених сати акредитовних усавршавања из области рада са децом са сметњама у развоју. На димензије инклузивности

школе Инклузивна култура и Инклузивна политика, значајно утиче још и број учешћа на стручним скуповима на теме од значаја за рад са децом са сметњама у развоју, али и искуство испитаника, односно, укупан број ученика са сметњама у развоју са којима су испитаници раније радили, док процена личног осећаја компетентности испитаника за рад са децом са сметњама у развоју значајно утиче само на димензију инклузивности школе Инклузивна култура. Слични су и налази Заштитника грађана; према њиховом истраживању, 57,2% наставника је присуствовало стручном усавршавању које се бавило темом инклузије. С обзиром на то да се 80,3% наставника сусрело у раду са учеником којем је потребна додатна подршка, примећено је да би требало да обухват оних који су се бавили овом темом буде већи (Заштитник грађана, 2024, стр. 37).

О значајном проблему у области стручног усавршавања говори и други податак добијен истраживањем - испитаници заправо не добијају довољно прилика за додатна стручна усавршавања у својој установи и средини; већина испитаника сматра да им је потребно више обука у циљу бољег поучавања ученика са ИОП-ом за проблеме у учењу и засебно ради бољег поучавања ученика са ИОП-ом за поремећаје у понашању. Уколико очекујемо и желимо да повећамо инклузивност школе, прилике за тематска, циљана, акредитована усавршавања у области рада са децом са сметњама у развоју морају бити доступне свим наставницима и стручним сарадницима, као један од видова потребне подршке раду са децом са сметњама у развоју, поред стручних скупова на теме од значаја за рад са децом са сметњама у развоју, доступност посебних материјала за рад са децом и ученицима са сметњама у развоју и посебних игровно-дидактичких средства за рад са децом и ученицима са сметњама у развоју, те савета стручњака за рад са децом и ученицима са сметњама у развоју.

5.3. Потреба за подршком за рад са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом

У складу са нижим осећајем компетентности, испитаници у већини и највећем броју (54,3%) исказују да им је веома потребна подршка за рад са децом са сметњама у развоју. И други истраживачи налазе за значајном подршку наставницима, посебно од дефектолога; „да би задовољили различите потребе ученика у инклузивним учионицама, наставницима је потребна стална подршка дефектолога, других стручњака и помоћног особља (асистента и волонтера)“ (Schmidt & Vrhovnik, 2015, р. 26). Овај став је такође у складу и са позитивним ставовима већине наших испитаника у вези сарадње, који су већински сагласни са идејом да не буду једини наставник/стручни сарадник у својој учионици.

У истраживању из 2018, Шћепановић преноси ставове испитаника у погледу потребне подршке, где испитаници дају превагу увођењу више стручњака за рад са децом и ученицима са сметњама у развоју у школе и вртиће, као и обезбеђивању више стручних усавршавања и обука за наставнике и остале запослене.

Поред тога, још 40,2% испитаника оцењује оценама четири и три (у већој мери потребна, умерено потребна) потребу за подршком за рад са децом са сметњама у развоју.

Испитаници исказују да им је потребно просечно по четири облика подршке ($A=3,95$), а најчешће су то:

- Савети стручњака, код 82,7% испитаника,
- Посебни материјали за рад, код 71,2% испитаника,
- Посебна игровно-дидактичка средства, код 68,6% испитаника,
- Обуке и тренинзи, код 53,1% испитаника.

Значајан проценат испитаника исказује потребу и за:

- Разменом искустава са колегама ван установе, 40,1% испитаника,
- Додатним стручним усавршавањем, 39,4% испитаника,

- Стручном литературом, 27,4% испитаника, и
- Стручним скуповима, 23,5% испитаника.

И истраживање Шћепановић и Калинић (Scerpanovic & Kalinic, 2018), које се односе на инклузивно образовање и васпитање, показују да је запосленима у образовном систему потребно више стручног усавршавања. И Заштитник грађана налази слично нама, да је недовољан број стручних сарадника у образовним установама остаје као проблем за ефикасно спровођење инклузивног образовања, и да је недовољна обученост наставника, васпитача и сарадника о инклузивном образовању и начину и моделима пружања додатне подршке деци и ученицима... (Заштитник грађана, 2024, стр. 7). О потреби ангажовања додатних стручних сарадника говори и Министарство просвете: „Потребно је размотрити могућности за повећање броја стручних сарадника и обезбеђивање већег броја педагошких асистената“ (Министарство просвете Републике Србије, 2022, стр. 26).

Заштитник грађана налази, слично нама, да су се наставници у највећој мери усагласили да им је потребна подршка дефектолога (92,8%) и мишљења лекара специјалиста (87,5%) (Заштитник грађана, 2024, стр. 34).

Сви понуђени облици подршке у раду са децом са сметњама у развоју су препознати као потребни, док свега 3% испитаника сматра да им није потребан ниједан од понуђених видова подршке у раду са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом. Испитаници истичу потребе за више видова подршке, а појединачно бирају од ниједног до свих осам понуђених облика подршке. Најчешће испитаници бирају по четири облика подршке (25,6%) или по три или пет облика подршке (18,9%).

5.4. Идентификација ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом

Док неки истраживачи сматрају да „разредни наставници играју кључну улогу у идентификацији и пружању услуга ученицима са посебним потребама у редовним разредима (Anders et al., 2011)“, налази нашег истраживања показују да пракса није дорасла том задатку. Идентификацију деце и ученика са сметњама у развоју, као скуп радњи који обухвата откривање, препознавање и детекцију, као и именовање сметњи у развоју, у нашој земљи врше различити професионалци на више нивоа, недовољно систематизовано.

У школи, уколико ученик са сметњама у развоју није на предшколском нивоу већ идентификован као такав, запослени уочавају да постоје тешкоће када ученик током времена не успева да савлада предвиђене садржаје и усвоји знања на нивоу, брзином и успешношћу својих вршњака.

О произвољностима у идентификацији ученика са сметњама у развоју која се врши у школама, где се обухватају и ученици нпр. са астмом, алергијама, преосетљивостима на неки састојак или врсту хране и слично, говори и Грахам истражујући тренд повећања идентификованих ученика са сметњама у развоју у аустралијским школама од средине 1990-их, и каже да наративи испитаника откривају да „идентификација посебних образовних потреба у школи није ни уметност ни наука“ (Graham, 2014, p. 116). Испитаници су заправо користили сва расположива документа и изворе за идентификацију (статистичке податке, родитељске изјаве) на основу којих су доносили „закључке“ да су деца заправо ученици са сметњама у развоју. Наше истраживање показује сличну ситуацију.

Анализирајући резултате истраживања у области идентификације ученика са сметњама у развоју који одговарају нашој пракси и улози надлежних тела у идентификацији, дошли смо до више сродних закључака.

На питање на који начин су установили да су ученици са сметњама у развоју у њиховим одељењима, 62% испитаника (они који су изјавили да имају ученике са сметњама у развоју у одељењу) дало је укупно 165 одговора о начинима идентификације ученика са сметњама у развоју. Највише добијених одговора говори у прилог уочавања ученика на основу њиховог кашњења у напредовању, тешкоћа у савладавању градива и праћењу наставе

или на основу сметњи у говору (30,9% одговора) као и праћењем и посматрањем рада, развоја и напретка ученика (17% одговора).

На питање да оцене колико су додатних знања о идентификацији ученика са сметњама у развоју стекли кроз стручна и лична усавршавања, испитаници су дали највише оцена три (унеколико), и то њих 34,6%. Најнижим оценама, један (нимало) и два (донекле), количину додатних стечених знања оцењује укупно 34,7% испитаника. Више од четвртине испитаника оцењује количину стечених додатних знања о идентификацији ученика са сметњама у развоју кроз стручна и лична усавршавања оценом четири, и то 26,1% испитаника, а 5,6% њих највишом оценом, пет. Ово су занимљиви налази будући да међу акредитованим стручним усавршавањима није до сада било обука на тему идентификације ученика са сметњама у развоју, па ћемо претпоставити да су се испитаници самостално усавршавали кроз неке од облика неакредитованих личних усавршавања.

У погледу активности интерресорне комисије, задужене за идентификовање мера подршке деци у областима образовања, здравствене и социјалне заштите, испитаници у највећем броју сведоче да имају сазнања о знатној активности интерресорне комисије у њиховој средини, коју оцењује 32,1% испитаника оценом четири, 28,6% оценом пет и 23,5% испитаника оценом три.

Стални чланови комисије нису уопште довољно познати испитаницима; они јесу најчешће означени од испитаника (иако у релативно малом постотку), али су зато номиновани у погрешним укупним саставима комисије. Више од половине (60,7%) испитаника наводи нетачан састав интерресорне комисије. Свега 6,4% испитаника је дало тачан састав интерресорне комисије (коју чини четири стална члана: педијатар, стручњак из области социјалне заштите, психолог и дефектолог); 32,9% испитаника даје одговор да не зна састав или да није сигурно који стручњаци су у сталном саставу интерресорне комисије.

Искуство у раду интерресорне комисије нема 74,8% испитаника (никада није учествовало у раду интерресорне комисије); један пут је у раду интерресорне комисије учествовало 10,3% испитаника а преосталих 15,0% испитаника сведочи да је учествовало од два до десет или више пута у раду интерресорне комисије.

Од укупног броја испитаника њих 62% је оценило да у одељењу које воде има ученика са сметњама у развоју, и то од једног до 15 ученика, просечно 1,2 ученик по испитанику ($A=1,9$, $CD=1,57$), или укупно 281 уочен ученик са сметњама у развоју. Преосталих 38% испитаника оцењује да у њиховим одељењу нема ученика са сметњама у развоју. Од 65% испитаника добијамо одговор да у њиховом одељењу нема ученика са сметњама у развоју који имају мишљење интерресорне комисије. Преосталих 82 (35%) испитаника наводи да у њиховим одељењима има од једног до три ученика са мишљењем интерресорне комисије, односно укупно 82 мишљења.

Од 67,1% испитаника добили смо одговор да у њиховом одељењу нема ученика са тешкоћама у учењу који имају мишљење интерресорне комисије. Преосталих 32,9% испитаника наводи да у њиховим одељењима има од једног до највише пет ученика у одељењу са мишљењем интерресорне комисије, односно укупно 121 мишљење.

Од укупног броја испитаника њих 55,1% оцењује да у њиховим одељењу нема ученика са поремећајима у понашању. Преосталих 54,9% оценило је да у одељењу које воде има ученика са поремећајима у понашању, од једног до највише осам ученика у одељењу, односно, укупно 227 ученика са поремећајима у понашању. Од 87,3% испитаних добијамо одговор да у њиховом одељењу нема ученика са поремећајима понашања који имају мишљење интерресорне комисије. Преосталих 12,7% испитаних наводи да у њиховим одељењима има од једног до три ученика са поремећајима понашања, односно укупно 37 ученика, који имају мишљења интерресорне комисије, док 2,6% испитаника није одговорило на ово питање.

Испитаници, дакле, уочавају укупно 281 ученика са различитим врстама сметњи у развоју у својим одељењима, од којих њих 240 (85,4%) имају мишљења интерресорне

комисије, па стога наставници заправо уочавају свега 41 (14,6% препознатих) ученика самостално или на основу других података (0,17 идентификованих ученика по одељењу).

Од укупног броја испитаника, њих 66,2% нема у одељењу које воде ученике који се образују по ИОП1. Преосталих 43,8% испитаника има од једног до 10 ученика који се образују по ИОП1 у одељењу које воде, а највише по једног ученика (21,0% испитаника) и по два ученика (10,7% испитаника). Укупно, у 124 ученика се образује по ИОП1 у 226 одељења која воде испитаници, односно 0,5 ученика по одељењу просечно. Такође, 124 ученика који се образују по ИОП1 представљају 44,1% свих ученика са сметњама у развоју у одељењима која воде испитаници.

Од укупног броја испитаника, њих 75,3% нема у одељењу које воде ученике који се образују по ИОП2. Преосталих 24,7% испитаника има од једног до 16 ученика који се образују по ИОП2 у одељењу које воде, а највише по једног ученика (15,9% испитаника) и по два ученика (6,2% испитаника). Укупно, у 96 ученика се образује по ИОП2 у 226 одељења која воде испитаници који су одговорили на ово питање, односно 0,4 ученика по одељењу просечно. Такође, 56 ученика који се образују по ИОП2 представљају 19,9% свих ученика са сметњама у развоју у одељењима која воде испитаници (укупно 281 ученик). Подаци о 124 ученика који се образују по ИОП1 и 56 који се образују по ИОП2, или укупно 180 ученика са ИОП-има, говори да се 64,1% ученика са сметњама у развоју образују по ИОП-има док се преосталих 35,9% ученика који имају сметње у развоју (или тешкоће у учењу или поремећаје у понашању), њих укупно 281 у 234 одељења, односно просечно 1,2 ученика по одељењу, образују без ИОП-а. Може се претпоставити да се ти ученици образују применом мера индивидуализације у образовању, или без њих.

Готово половина испитаника или 48,2% није никада учествовала у изради ИОП2 за ученике, 47% испитаника је учествовало у изради од једног до пет ИОП2, а преосталих 4,8% испитаника је учествовало у изради између шест и 30 ИОП2. Највише испитаника са искуством у изради ИОП2 је учествовало у изради једног (23,7%) и два (13,2%) ИОП2 до сада.

Одговори испитаника показују да су оценили како у 96,9% одељења која воде нема ученика са изузетним способностима, односно, даровитих ученика. Присуство ученика са изузетним способностима у одељењима која воде оценило је укупно 3,1% испитаника, и то присуство од једног до највише шест ученика у одељењу, а најчешће једног ученика (1,8% испитаника). Укупно је детектовано 14 даровитих ученика у 228 одељења која воде испитаници који су дали одговор на ово питање, или 0,06 ученика просечно по одељењу, који сви имају мишљења интерресорне комисије. Одговори испитаника указују на то да нема препознатих даровитих ученика који нису ишли на интерресорну комисију, односно, за које се примењују мере индивидуализације у образовању. Од укупно 14 ученика са изузетним способностима (даровити) које су навели испитаници да се образују у њиховим одељењима, и који имају мишљења интерресорне комисије, њих свега седам у пет одељења (2,1% свих одељења) образује се по ИОП3, о чему податке наводи 2,1% (5) испитаника.

Испитаници оцењују да су њихова знања, стечена током студија, везана за идентификацију ученика са сметњама у развоју веома скромна. Тако већина испитаника, њих укупно 69,7% своја знања оцењује оценом два (донекле, 38,5%, испитаника) и оценом један (нимало, 31,2% испитаника). Да су им знања у вези са идентификацијом ученика са сметњама у развоју унеколика, оцењује 23,5% испитаника, док преосталих 6,8% испитаника своја знања оцењује оценом четири, као знатна. Ниједан испитаник није оценио своја знања везана за идентификацију ученика са сметњама у развоју стечена на студијама највећом оценом - пет.

Резултати истраживања показују да је потврђена хипотеза 4: Постоји несклад између потреба и могућности за идентификацијом ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у основној школи. Установљено је значајно присуство ученика са сметњама у развоју у одељењима која воде испитаници (у 62% одељења испитаника), који, са друге стране, немају довољно исустава (о и у раду интерресорне комисије, у изради ИОП-а) нити знања у области идентификације ученика са сметњама у развоју (па ни ученика са изузетним способностима)

која нису стекли у довољној мери ни на студијама а ни стручним усавршавањем током рада. Ученици са сметњама у развоју су присутни у већем броју одељења (АС= 1,2, у 62% одељења) и у великом проценту (85,4% свих ученика са сметњама у развоју) имају мишљења интересорне комисије, а њих 64,1% образују се по ИОП-има. Ученици са изузетним способностима (даровити) су незнатно присутни (АС=0,06), и сви (100%) имају мишљења интересорне комисије, а њих 50% образују се по ИОПЗ. Испитаници немају довољно знања везаних за идентификацију ученика са сметњама у развоју, ни иницијалних, стечених током студија, а ни стечених кроз различите облике стручних и личних усавршавања.

5.5. Процена способности и потреба ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом

На питање о томе ко врши процену способности и потреба ученика са сметњама у развоју и њиховим одељењима, испитаници одговарају са просечно 1,9 одговора, и то највише њих 90,2% одговара да су то стручни сарадници у школи: психолог, дефектолог, педагог, док такође 65% испитаника наводи да су то (и) одељењски старешина или предметни наставник. Да процену способности и потреба ученика са сметњама у развоју и њиховим одељењима врше стручњаци ван школе, реферише 29,5% испитаника.

Подаци добијени од испитаника као одговори на питање о инструментима и начинима процене способности и потреба ученика са сметњама у развоју показују да највећи проценат испитаника, њих 55,1% не врше процену ученичких способности и потреба. Поред тога, највише испитаника, 28,6% наводи да процену способности и потреба врше праћењем и посматрањем ученика са сметњама у развоју.

Подаци показују да већина испитаника (73,6%) оцењују знања о процени способности и потреба ученика са сметњама у развоју која су стекли током студија најнижим оценама, и то оценом један (нимало) њих 36,8% испитаника, а исти постотак испитаника знања оцењује и оценом два (мало), њих 36,8%. Такође је уочљиво да ниједан испитаник није оценио знања о процени способности и потреба ученика са сметњама у развоју која је стекло током студија оценом пет (много).

Највише испитаника оцењује, и то њих 37,6% (88), да су умерено унапредили своја знања о процени способности и потреба ученика са сметњама у развоју кроз стручна усавршавања, док још 26,5% (62) испитаника сведочи да је мало стекло додатна знања на тај начин.

Резултати истраживања показују да је потврђена хипотеза 5: Постоји несклад између потреба и могућности за проценом образовних потреба ученика са сметњама у развоју у основној школи. Установљено је значајно присуство ученика са сметњама у развоју у одељењима која воде испитаници, који сами немају довољно потребних знања стечених ни током студија а ни током рада кроз стручна усавршавања у области процене образовних потреба ученика са сметњама у развоју. Испитаници се ослањају у највећој мери на процене које врше стручни сарадници школе и други, спољни, стручњаци. Међутим, стручни сарадници, изузев дефектолога, такође немају довољно иницијалних ни стечених знања о процени образовних потреба деце са сметњама у развоју, што додатно потврђује хипотезу о нескладу потреба и могућности у овој области.

Истраживачи сведоче (Sharma, 2015) да функционална процена омогућава ширење препознавања ученика који имају разноврсна ограничења различитог типа за учење и учешће у инклузивном образовању. *Међународна класификација функционисања ометености и здравља за децу и младе (ICF-CY) (World Health Organization, 2007)* узима перспективу ометености и примењује је на децу у покушају да обезбеди стандардне мере у вези са факторима деце развоја, што обухвата телесне структуре, функције тела, ограничења у активностима и ограничења учешћа.

У нашој средини процену потреба за подршком деци врши, у складу са Правилником (Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету, ученику и

одраслом, 2018), интерресорна комисија која ради на територији општине, односно града на којој је пребивалиште или боравиште детета, ученика или одраслог. Комисија још не примењује функционалну процену потреба деце.

5.6. Подршка ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом

„Увођење и примена инклузивног образовања подразумева добру анализу могућности и потреба и, у складу са тим, планирање људских, материјалних и финансијских ресурса, неопходних за обезбеђивање подршке деци са посебним образовним потребама“ (Јањић, према Nikolić et al., 2015, str. 368).

Највише испитаника, њих 33,3% оцењује обим додатне подршке у образовању која се пружа ученицима са сметњама у развоју који похађају одељења испитаника, као умерен. Оценама један и два (изостаје и мали) обим додатне подршке у образовању која се пружа ученицима са сметњама у развоју оцењује укупно 32,2% испитаника, а оценом четири (знатан) обим подршке оцењује 25,6% испитаника. Просечна оцена је $A=2,98$, $СД=1,19$.

Највише испитаника, њих 30,8% оцењује обим додатне подршке у образовању која се пружа ученицима са тешкоћама у учењу који похађају одељења испитаника, као умерен. Оценом четири (знатан обим) 29,1% испитаника оцењује обим додатне подршке у образовању која се пружа ученицима са тешкоћама у учењу, а оценама један и два (изостаје и мали) обим подршке оцењује укупно 28,2% испитаника.

Највише испитаника, њих 27,8% оцењује обим додатне подршке у образовању која се пружа ученицима са поремећајима понашања који похађају одељења испитаника као умерен. Оценом четири (у већој мери) 25,2% испитаника оцењује обим додатне подршке у образовању која се пружа ученицима са поремећајима понашања, а оценама један и два (нимало и мало) исто оцењује укупно 35,9% испитаника. Најмање испитаника, њих 11,1%, оцењује да се ученицима са поремећајима понашања пружа у великој мери додатна подршка у образовању. Нешто вишим испитаници оцењују обим подршке у образовању коју добијају ученици са тешкоћама у учењу ($A=3,13$; $СД=1,18$) у односу на ученике са сметњама у развоју ($A=2,98$; $СД=1,19$), а нарочито у односу на ученике са поремећајима понашања ($A=2,93$; $СД=1,27$).

У погледу тога ко пружа подршку у образовању ученицима у њиховој школи, испитаници одговарају са просечно 1,9 одговора, и то највише њих 81,6% одговара да су то одељењски старешина или предметни наставник, док такође 77,8% испитаника наводи да су то (и) стручни сарадници у школи: психолог, дефектолог и педагог. Да подршку у образовању ученицима у школи пружају стручњаци ван школе, реферисе 31,6% испитаника.

У погледу додатне подршке у образовању, испитаници наводе шта у њиховим школама постоји што је намењено пружању додатне подршке. Испитаници наводе просечно 1,1 постојећи услов, а најчешће, и то у 50,8%, тврде да ниједан од наведених услова не постоји у њиховој школи. Поред тога, чешће сведоче да постоје игровно-дидактичка средства у 22,2% школа, те посебан материјал за пружање подршке у 20,8% школа у којима испитаници раде. Додељени простор који служи искључиво за пружање подршке (11,9%) и Посебна опрема и асистивна средства (7,1%) постоје у мањем броју школа испитаника.

Резултати истраживања показују да је потврђена хипотеза б: Постоји несклад између потреба и могућности за пружањем подршке ученицима са сметњама у развоју у основној школи. И други аутори из наше средине оцењују да изостаје системска подршка деци, ученицима и њиховим потребама (Поповић, 2016) у инклузивном контексту. Исто тако, Заштитник грађана констатује да ни након 15 година од увођења инклузивног образовања у Србији, услуге додатне подршке у образовању деце и даље нису довољно развијене и учињене деци доступним (Заштитник грађана, 2024, стр. 7).

Примењује се да испитаници оцењују ниво додатне подршке која се пружа ученицима са сметњама у развоју, тешкоћама у учењу и поремећајима у понашању приближним

оценама, од просечне оцене 2,93 до 3,13. У већини школа испитаника не постоји ништа од наведених услова за реализацију додатне подршке ученицима са сметњама у развоју - Додељени простор који служи искључиво за пружање подршке, Посебна опрема и асистивна средства, Игровно-дидактичка средства, и/или Посебни материјали за пружање подршке. У ређим случајевима постоје Игровно-дидактичка средства и Посебни материјали за пружање подршке. Додатну подршку у образовању ученицима у школама испитаника најчешће пружају одељењске старешине и/или предметни наставници, и/или стручни сарадници; изузев дефектолога, остали запослени немају довољно иницијалних ни стечених знања о раду са децом са сметњама у развоју да би могли да их подрже. У трећини случајева у одељењима испитаника додатну подршку ученицима са сметњама у развоју пружају стручњаци ван школе, док потреба постоји за обухватом у двотрећинској већини одељења, што додатно потврђује хипотезу да постоји несклад између потреба и могућности за пружањем подршке ученицима са сметњама у развоју у основној школи. У другим истраживањима показало се да најмлађа група наставника, узраста од 20 до 30 година, показује већи степен сагласности у погледу пружања адекватне подршке ученицима са посебним образовним потребама (Schmidt & Vrhovnik, 2015). Слично учача и Заштитник грађана: чак 83,9% наставника је потврдило да је имало искуства у оквиру рада у одељењу са особом којој је потребна додатна подршка. Висок проценат одговора указује на присутност особа којима је потребна додатна подршка у школском систему као и неопходност оспособљавања наставника за инклузивни приступ раду (Заштитник грађана, 2024, стр. 31).

За системску подршку ученицима може се применити трослојни модел подршке који је уграђен у Одговор на интервенцију (Response to Intervention (RtoI)) (Fuchs & Vaughn 2012), који се користи у великом броју европских земаља (видети Слику 1).

Истраживање које је спровео Заштитник грађана показало је да су најчешће уочене промене које су потребне како би се обезбедио квалитетан живот и рад ученика којима је потребна додатна подршка: потреба за дефектологом, потреба за личним асистентом за ученика и потреба смањења броја ученика у одељењу (Заштитник грађана, 2024, р. 38).

Улога локалних заједница у подржавању образовања ученика из њихових средина је истакнута у истраживању Заштитника грађана, који наводи да „јединице локалне самоуправе треба да обезбеде већи обим различитих врста услуга и праћење њихових ефеката, као и детаљније разрађивање на које начине се услуге спроводе и како наведене услуге учинити доступнијим у циљу пружања стварне подршке ученицима којима та подршка и треба (Заштитник грађана, 2024, стр. 66).

Министарство просвете наглашава значај синергије националних и локалних активности у подршци деци у инклузивном образовању:

Важно је дефинисати улоге и одговорности у праћењу индикатора инклузивности образовног система на националном и локалном нивоу и унапредити механизме за систематско прикупљање података о препорученим и оствареним мерама подршке за дете на локалном нивоу, као предуслова за унапређење система планирања на локалном нивоу. (Министарство просвете Републике Србије, 2022, стр. 28)

5.7. Однос наставника према инклузивном образовању

Резултати истраживања у нашој земљи (Plić-Stošović et al., 2014; Nišević & Plić-Stošović, 2013, према Nišević et al., 2016, str. 108; Scepanovic, 2018; Šcepanović, 2016) показују да опада позитиван став према инклузивном образовању и то због: недостатне подршке наставницима, почињања процеса инклузивног образовања без довољно припреме, тешкоћа изостанка сталне подршке дефектолога, недостатка одговарајућих компетенција и стручних

усавршавања наставника, неопремљености установа за потребе учешћа свих ученика, и других фактора.

Ставови наставника према инклузији су значајан фактор њеног успеха (Goddard & Evans, 2018; AlMahdi & Bukamal, 2019). Може бити изазов да инклузија успе у школском окружењу где наставници имају негативне ставове према њој (Lauchlan & Greig, 2015; Alnahdi et al., 2019).

Однос наставника према инклузивном образовању процењен је Скалом за процену односа наставника према инклузивном образовању (Kern, 2006).

Укупно у погледу Ставова према ученицима, види се да већина испитаника сматра да ученици који су две или више година испод очиваног образовног нивоа, ученици којима је дијагностикован поремећај из спектра аутизма или интелектуална ометеност треба да се образују у специјалним одељењима. О негативним ставовима и присуству предрасуда просветних радника према ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом, о чему говоре бројна истраживања, потврђују и Димоски и Грбовић. Ауторке истичу да су присутни негативни ставови и предрасуде и радника и деце и родитеља према деци са сметњама у развоју, поред неповерења у могућност остварења инклузије. Негативни ставови просветних радника су такође праћени несигурношћу у сопствене компетенције за рад са децом са сметњама у развоју и „стрепњом да не могу да одговоре на изазове које инклузија носи“ (Dimoski & Grbović, 2016, str. 35).

На основама резултата истраживања о инклузивном образовању у Србији, Шћепановић (2018) истиче предлоге испитаника (запослених у образовно-васпитним установама) у вези са конкретним мерама за унапређивањем процеса инклузије у Србији, а нарочито увођење више стручњака за рад са децом и ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом у школе и вртиће (45,7%), као и обезбеђивање више стручних усавршавања и обука за наставнике и остале запослене (21,3%).

Шћепановић и Калинић (Scepanovic & Kalinic, 2018) спровеле су истраживање испитујући ставове запослених у образовно-васпитним установама – учитеље, дефектологе, стручне сараднике и друге едукаторе који раде са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом и ученицима са изузетним способностима – о инклузивном образовању. Већина испитаника (51,6%) верује да инклузивно образовање у Србији није успешно. Како Закон о основама система образовања и васпитања (2009, 2017), још од 2009. године предвиђа могућности прилагођавања рада кроз израду и примену индивидуалних образовних планова за ученике са сметњама у развоју и инвалидитетом и ученике изузетних способности, испитаници су питани за искуство на овим пољима. Према мишљењу 63,2% испитаника, наставници нису припремљени за рад са ученицима различитих способности. Док је 75,8% испитаника учествовало у изради ИОП-а 1 и ИОП-а 2, свега 4,3% испитаника је учествовало у изради истих за ученике са изузетним способностима (ИОП-а 3), у периоду претходних девет година постојања такве могућности.

У погледу образовања ученика који су вербално агресивни према другима у редовним одељењима испитаници имају различите ставове, као и у погледу тога да ли сви ученици који имају ИОП из било ког разлога треба да се образују у специјалном образовању. Са друге стране, већина испитаника сматра да ученици који показују говорне и језичке поремећаје не треба да буду у специјалним одељењима, као ни ученици који касне једну годину испод образовног нивоа свог разреда, и ученици који су идентификовани као депресивни али који не испољавају отворено деструктивно понашање.

Можемо закључити у односу на ставове испитаника према ученицима да већина испитаника има негативне ставове према учешћу ученика са тежим или комплекснијим сметњама у развоју у редовном образовању, дихотомне ставове у погледу образовања ученика који су вербално агресивни према другима у редовним одељењима и у погледу тога да ли сви ученици који имају ИОП из било ког разлога треба да се образују у специјалном образовању, те да већина испитаника има позитивне ставове према образовању ученика са

блажим сметњама: говорно-језичким поремећајима, оних који мање касне у савладавању градива за вршњацима и депресивних (али не и деструктивних) ученика у редовним одељењима. Анализом добијених одговора не можемо рећи да испитаници имају укупно позитиван став према ученицима са сметњама у развоју уопште, односно, према њиховом укључивању у образовање у редовним школама. Према Шћепановић и Калинић (Scerpanovic & Kalinic, 2018), налази њиховог истраживања о инклузивном образовању показују да знатан број запослених у образовном систему сматрају да је неопходно да се деца и ученици са сметњама у развоју и инвалидитетом и деца и ученици са изузетним способностима упуте у специјализована одељења и школе. Слично, у истраживању Заштитника грађана чак 82,1% испитаних наставника сматра да специјалне школе могу адекватније да помогну ученицима са сметњама у развоју од редовних школа (Заштитник грађана, 2024, стр. 34). Може се поставити и питање да ли инклузивна школа може да прави разлике међу правима деце, јер није ретко искључивање ученика са тежим сметњама из опште учионице и школе. А, како аутори наводе „...ретко смештање ученика са тешким сметњама у развоју у општеобразовне учионице оставља далеко више питања него одговора, док су ученици и даље остављени да гледају споља“ (Dukes & Berlingo, 2020). Јаблан и Максимовић такође слично налазе да су наставници спремнији за рад са децом са лакшим облицима сметњи, док сматрају да се образовање деце са вишеструким сметњама треба одвијати у специјализованим установама (2020).

Укупно у погледу Подршке колега, види се да већина испитаника сматра да су њихове колеге вољне да им помогну око питања која се могу појавити када имају ученике са ИОП-има у учионици и да им се могу обратити за помоћ, те да су приступачни када их замоле за савет о поучавању или раду са ученицима са ИОП-ом; испитаници сведоче да се чак осећају угодно када се обраћају колегама за помоћ у вези поучавања ученика са посебним потребама. Можемо закључити у вези Подршке колега да већина испитаника има позитивне ставове према подшци колега, њиховој спремности да пружи подршку и приступачности колега за давање савета о поучавању или раду са ученицима са ИОП-ом.

Област Подршка колега садржи позитивне ставове по питању воље колега да помогну око питања које се могу појавити када испитаници имају ученике са ИОП-има у одељењу и могућност обраћања колегама за помоћ, приступачност колега за савете о раду са ученицима са ИОП-ом, и одсуство нелагодности да се помоћ затражи. Област Административна подршка садржи позитивне ставове о могућностима обраћања надређенима за подршку у раду са ученицима са ИОП-има, охрабривању и осећању подршке од надређених у раду а ученицима са сметњама у развоју, тешкоћама у учењу и поремећајима у понашању, обезбеђеном времену и материјалној подршци за усавршавања (стручне скупове и обуке), и обезбеђеном материјалу за прилагођавање рада ученицима са неком од сметњи у развоју.

Укупно у погледу Административне подршке, види се да већина испитаника сматра да могу се обрате надређенима када су забринути у погледу подучавања ученика са посебним потребама и да се осећају подржаним од надређених када се суоче са изазовима које представљају ученици са поремећајима понашања у њиховој учионици. Испитаници имају различите ставове у погледу тога да ли их руководиоци охрабрују да похађају стручне скупове и обуке о учењу ученика са посебним потребама, да ли им надређени обезбеђују ефикасну подршку када имају ученика са ИОП-ом у учионици, и да ли им се осећају подржаним од надређених када се суоче са изазовима које представљају ученици са тешкоћама у учењу у њиховој учионици. Са друге стране, већина испитаника сматра да им није обезбеђено довољно времена да похађају стручне скупове и обуке о поучавању ученика са посебним потребама, није им обезбеђено довољно материјала у школи у циљу обезбеђивања одговарајућих прилагођавања за рад са ученицима са посебним потребама, као ни материјална подршка за похађање стручних скупова и обука о поучавању ученика са посебним потребама.

Можемо закључити да у области Административне подршке већина испитаника има позитивне ставове према могућности обраћања надређенима око поучавања ученика са

посебним потребама и подршци надређених када имају ученике са поремећајима у понашању у учионици; испитаници имају различите ставове у вези са подршком надређених да похађају скупове и обуке о поучавању ученика са посебним потребама, али и о ефикасној подршци надређених када се суоче са изазовима у погледу образовања ученика са ИОП-ом у учионици; већина испитаника има негативне ставове према обезбеђивању довољно времена и материјалне подршке за похађање стручних скупова и обука о поучавању ученика са посебним потребама од надређених, као и материјала за рад у школи у циљу обезбеђивања одговарајућих прилагођавања за рад са ученицима са посебним потребама.

Укупно у погледу Сарадње, види се да већина испитаника сматра да се осећа угодно радећи у сарадњи са дефектолозима и да радо прихвата сарадњу када има ученика са ИОП-ом у својој учионици, те да дефектолози треба да поучавају ученике са ИОП-има, али и да и редовни наставници и дефектолози треба да поучавају ученике са ИОП-има. Испитаници имају различите ставове у погледу тога да ли сарадничко учење ученика са посебним потребама може бити ефикасно када су ученици са ИОП-ом смештени у редовна одељења; такође, нема великог степена сагласности ни око тога да ли би наставници у општим школама требали да буду одговорни за поучавање ученика са посебним потребама, а ни око тога да ли они сами треба да буду одговорни за поучавање само оних ученика који нису идентификовани као ученици са посебним потребама; на послетку, испитаници нису сагласни ни око тога да ли дефектолози могу остати без посла ако они поучавају ученике са ИОП-ом, а по овом питању у већини исказују опречне ставове. Са друге стране, већина испитаника не воли да буде једини наставник/стручни сарадник у својој учионици.

Можемо закључити у вези Сарадње да већина испитаника има позитивне ставове према сарадњи са дефектолозима, прихватању сарадње уопште када треба да подучавају ученике са ИОП-има, подучавању ученика са ИОП-има од дефектолога, али и подучавању ученика са ИОП-има од редовних наставника и дефектолога заједно; у области сарадње испитаници имају највише различитих ставова – различити су им ставови у вези са ефикасношћу сарадничког учења када су ученици са ИОП-има у редовним одељењима, у вези одговорности наставника у општим школама за поучавање ученика са посебним потребама, око тога да ли они сами треба да буду одговорни за поучавање само оних ученика који нису идентификовани као ученици са посебним потребама, а нису сагласни ни око тога да ли дефектолози могу остати без посла ако они поучавају ученике са ИОП-ом (по овом питању у већини исказују опречне ставове); негативне ставове испитаници у области сарадње у већини имају према идеји да буду једини наставник/стручни сарадник у својој учионици. Област Сарадња, дакле, садржи позитивне ставове о сарадњи у раду са ученицима са сметњама у развоју која се одвија са другим колегама и дефектолозима, те ставове у погледу потребе да дефектолози раде са ученицима са сметњама и развоју и у погледу одговорности за поучавање ученика са сметњама у развоју; у погледу одговорности занимљив је резултат да већина испитаника сматра да и други наставници и дефектолози треба да поучавају ученике са сметњама у развоју, али свега 27,8% испитаника сматра да би наставници у општим школама требали да буду одговорни за поучавање ученика са посебним потребама. И други аутори (Tancredi et al., 2020) описују знања и вештине различитих професионалаца у инклузивној школи. Аутори истичу да је професионална сарадња експлицитно наведена у оквиру низа професионалних стандарда и докумената попут клиничких смерница у Аустралији, и да се професионална сарадња одвија са два циља: да се побољша школско искуство ученика и да се допринесе професионалном развоју укључених професионалаца (p. 358).

У погледу сарадње, слично са нашим закључцима налазе и претходна истраживања развоја школа, која „показују везу између сарадничког професионалног развоја и успешног усавршавања школе“ (Hattie, 2009; Lewis, 2002; SOU, 2018; сви према Lelinge & Alwall, 2022). Заштитник грађана се пита: „Одакле почети са променама на нивоу школе?“ и предлаже: „Могуће решење би било развијати културу заједничког учења и партиципације кроз јачање компетенција наставника при осмишљавању, реализацији и праћењу наставног часа – не само

за конкретно дете, већ за све ученике према којима имају одговорност стварања оптималних могућности за њихов развој“ (Заштитник грађана, 2024, стр. 40).

Укупно у погледу Обука, види се да већина испитаника сматра да им је потребно више обука у циљу бољег поучавања ученика са ИОП-ом за проблеме у учењу, као и да им је потребно више обука у циљу бољег поучавања ученика са ИОП-ом за поремећаје у понашању.

Са друге стране, испитаници у области Обука на највише исказа показују негативне ставове – тако већина испитаника не сматра да их је њихово образовање припремило да ефикасно предају:

- ученицима са кашњењем у когнитивном развоју и дефицитима у вештинама свакодневног живота,
- ученицима са поремећајима у понашању,
- ученицима са посебним потребама,
- ученицима који касне једну годину иза очекиваног образовног нивоа,
- ученицима са говорним поремећајима, и
- ученицима који су две и више година испод очекиваног образовног нивоа.

Такође, већина испитаника не сматра да су им на територији њихове општине обезбеђене обуке током рада које их оспособљавају за рад са ученицима који имају ИОП, и сматра да им њихова општина не обезбеђује могућности додатног обучавања ван територије општине у циљу пружања одговарајућег рада ученицима са сметњама у развоју.

Можемо закључити у вези обуке да већина испитаника има позитивне ставове према потреби за више обука у циљу бољег поучавања ученика са ИОП-ом за проблеме у учењу, и ученика са ИОП-ом за поремећаје у понашању; у области обуке испитаници имају највише негативних ставова према свом образовању које их није припремило за ефикасан рад са ниједном од група ученика са којима се сусрећу у учионици:

- ученицима са кашњењем у когнитивном развоју и дефицитима у вештинама свакодневног живота,
- ученицима са поремећајима у понашању,
- ученицима са посебним потребама,
- ученицима који касне једну годину иза очекиваног образовног нивоа,
- ученицима са говорним поремећајима, и
- ученицима који су две и више година испод очекиваног образовног нивоа.

Овим се потврђује да наставници заправо нису припремљени у довољној мери за рад са ученицима који касне у овладавању градива; ова чињеница може бити извор њиховом већинском ставу да ученици који касне са овладавањем градива треба да се образују у специјалним одељењима и школама. Имајући у виду однос између става (према инклузивном образовању) и обуке, значајно позитивнији став измерен је код наставника млађих од 36 година, а може се приписати томе што су они више поучавани раду са изузетним ученицима него њихове старије колеге, које можда нису биле изложене поучавању о раду са изузетним ученицима у њиховој припремној обуци за наставнички рад (Кеп, 2006, р. 49). О значају обучавања, односно, професионалног развоја запослених у образовању током рада говоре и Bartels et al. 2020, Kamran & Siddiqui, 2024, Meda et al., 2023, и Takala & Sirkko, 2022.

Такође, већина наших испитаника сведочи и непостојању довољно могућности за додатног обучавања на територији и ван територије њихове општине, потребних за оспособљавање за пружање одговарајућег рада ученицима са сметњама у развоју.

Додатним анализама утврђено је да постоји статистички значајна предикција скоро све три субскеале за мерење инклузивности школе (IFIQ скала) на основу односа испитаника према инклузивном образовању (резултати ТАТIE скале). Утицај односа испитаника према инклузивном образовању у погледу Инклузивне културе и Инклузивне праксе остварује се кроз Став испитаника према ученицима, Подршку колега, Административну подршку, и Сарадњу а утицај односа испитаника према инклузивном образовању у погледу Инклузивне

политике остварује се кроз подршку колега, Административну подршку и Сарадњу. Видимо да је константан утицај односа испитаника према инклузивном образовању у погледу свих димензија инклузивности школе кроз Подршку колега, Административну подршку и Сарадњу.

У другој анализи примењеној за испитивање повезаности скорa субскала ТАТIЕ и IFIQ скала, коришћених за мерење односа испитаника према ученицима са сметњама у развоју и инклузивности школе, откривено је да постоји позитивна повезаност све три IFIQ подске (култура, политика и пракса) са подскалама ТАТIЕ подршка колега, административна подршка и обука. Значи да испитаници који позитивније оцењују подршку колега у раду са ученицима са сметњама у развоју, административну подршку у школи за рад са ученицима са сметњама у развоју и обуке које су били у прилици да прођу у својој професионалној пракси, вишом оцењују и инклузивност својих школа, и то у све три димензије – инклузивној култури, политици и пракси.

И трећа анализа коју смо применили показала је значајне позитивне корелације средњег интензитета између укупног скорa Скале за процену односа наставника према инклузивном образовању (ТАТIЕ скала) и све три подске Скале за процену инклузивних показатеља школе (IFIQ скала) - Инклузивне културе, Инклузивне политике и Инклузивне праксе ($p < 0,0005$). Резултати показују значајну позитивну повезаност, односно, утицај укупног скорa ТАТIЕ на скор IFIQ скале, тако да виши скор прве прате више скорови све три подске друге скале (култура, политика и пракса). Наведено значи да однос испитаника према инклузивном образовању значајно утиче на инклузивност школе, и то у свим њеним димензијама – инклузивној култури, политици и пракси.

Резултати истраживања показују да је потврђена хипотеза 3: Однос наставника према инклузивном образовању ученика са сметњама у развоју значајно утиче на инклузивност основне школе. Значајан утицај односа испитаника према инклузивном образовању долази кроз више области, али и као укупна компонента која се одражава на инклузивност школе у свим њеним димензијама. Области које су цео однос према инклузивном образовању а имају значајнији утицај на доживљај инклузивности школе су Подршка колега, Административна подршка, Сарадња, и Обука. Унапређивање ових области ће се директно одразити на инклузивност школа. Јер, како истиче УНЕСКО, „наставницима су потребне могућности за професионални развој, образовање и подршку за рад са различитим групама становништва које су етнички, културно и језички разнолике, да укључе и адекватно подрже ученике са посебним потребама и да персонализују учење“ (UNESCO, 2021, p. 86).

Анализа резултата је показала да ставови испитаника према инклузивном образовању, осим што утичу на инклузивност школе, у нашем узорку имају своју најслабију тачку у односу испитаника према ученицима са сметњама у развоју и њиховом образовању у редовним школама. Раније истраживање је показало да кључна компонента за правилно спровођење инклузивног образовања лежи у ставовима наставника према њему (Kern, 2006, p. 50). И Министарство просвете налази да је „у наредном периоду важно наставити са програмима изградње капацитета запослених у систему образовања, као и са програмима који унапређују поштовање различитости на нивоу образовних институција“ (Министарство просвете Републике Србије, 2022, стр. 22).

5.8. Инклузивност школе

Анализа резултата истраживања показала да је развијеност инклузивности школе по димензијама инклузивности школе од испитаника оцењена на следећи начин:

- Инклузивна култура је на нивоу $AC=51,19$, $CD=10,14$; односно 78,75% укупног резултата од максималних 65 поена;

- Инклузивна политика је на нивоу АС=59,48, СД=11,94; односно 79,31% укупног резултата од максималних 75 поена;
- Инклузивна пракса је на нивоу АС=66,84, СД=12,41; односно, 78,62% укупног резултата од максималних 85 поена.

И, да подсетимо: унапређивање инклузивности школе, односно, развоја инклузивног образовања, само је један од видова унапређивања инклузивности друштва у целини, које захтева озбиљне и опсежне кораке у садашњости и будућности. Развијени план и индикаторе успешног напретка у области друштвене инклузије особа са инвалидитетом дале су Уједињене нације у Стратегији укључивања инвалидитета (United Nations, 2019).

На самом крају упитника, оставили смо могућности испитаницима за поруке и сугестије кроз питање отвореног типа: „Стигли сте до краја упитника. Уколико желите нешто да нам поручите, предложите или изнесете своје мишљење о теми Упитника, молимо Вас да то напишете овде“.

Од укупно 234 испитаника, њих 43 (18,4%) оставило је своје мишљење у понуђеној форми.

Издајамо карактеристичне одговоре:

- Инклузија би вероватно боље функционисала када би ученици са сметњама у развоју били у посебним одељењима односно специјалним школама, са људима који су се школовали за такав вид рада са децом, а спајала се на часовима музичке и ликовне културе, као и на часовима физичког васпитања. Досадашње искуство ми говори да та деца пате иако су добро прихваћена у разреду, али сама осећају да су другачија. Упитник је одличан и надам се да ће наши одговори допринети некој промени.

- Чини ми се да сте озбиљни и веома ми је драго због тога. Имам дечака са посебним потребама да којим радим три године. Искуство ми је показало да су једино и прави сарадници другари из одељења који имају велику улогу. Својом племенитошћу и добрим срцем много утичу у напредовању таквих ученика. Тужна сам што су само деца спремна за тако озбиљне задатке, а срећна сто сарађујем са таквом децом!

- Деца са ИОП-1 и ИОП-2 треба да иду у специјална одељења и да се са њима баве људи који су обучени да им пруже адекватну помоћ на прави начин.

- Деци са сметњама у развоју са ИОП-ом 2 треба додатна подршка дефектолога.

- Једини прави начин да би се реализовала инклузија јесте увођење личног асистента за дете које ради по ИОП-у. У супротном увек неко губи, или деца са тешкоћама или остатак одељења. Није реално да се од учитеља очекује да сам успешно реализује наставу у одељењу од 27 ученика где један ученик ради по ИОП-у, двоје имају индивидуализацију, а један је васпитно запуштен...

- Мислим да би добро било да се оформе у редовним школама одељења за децу са посебним потребама (комбинована одељења јер их је увек бројчано мање), али да се активности на часовима повезују са њима 2-3 пута недељно-по узрастој групи. Мислим да би ми, учитељи/наставници, више имали времена да се посветимо надареној и просечној деци, којој такође треба пажња и помоћ у њиховом усавршавању. Срдачан поздрав, и надам се да сугестије неће остати само на папиру.

- Мишљења сам да би дефектолози требало да раде са инклузивном децом, као стручњаци у тој области, они могу најбоље одговорити на потребе такве деце. А то је циљ-да та деца напредују у складу са својим способностима и да се развијају уз најстручнију подршку у том домену.

- На Педагошком факултету се не учи довољно о инклузији, а и много је тешко учитељу у пракси тј. одељењу постићи да једнако третира осталу децу и дете са посебним потребама, за које сам мора да припрема и прилагођава наставне садржаје.

- Не подржавам инклузију у основним школама...

- Немамо личне пратиоце и асистенте, а сматрам да су неопходни за напредовање ученика.

- Обавезна запосленост логопеда и дефектолога у школама.

- Овај упитник је био неопходан, јер наставници нису обучени и сматрају да ученици треба да иду у Специјалне школе као раније.

- Питање: Због чега школујете дефектологе свих профила и области ако учитељи треба да буду и учитељи и дефектолози? Пре много година, када је инклузија била у повоју у нашем друштву, предлог је био да ће на часовима матерњег језика (српског), математике и природе, због укључивања ученика са посебним потребама у редовну наставу, радити и дефектолози за те предмете. Где су се они изгубили? Час кратко траје да бисмо се могли клонирати на три стране: и за просечног ученика и за надареног, а посебно и за ученика који има потешкоћа у праћењу наставе, која је предвиђена за просечног ученика. Да ли сте некад пробали тако да радите? Ако нисте - покушајте, па нам онда презентујте шта сте постигли. Не само један час, већ један месец.

- Похвала!

- Политика укрупњавања одељења је у директној супротности са политиком инклузивног образовања. Немогуће је посветити пажњу сваком ученику у великим одељењима. Нарочито су ускраћени ученици са ИОП-ом, још ако их има више, фрустрирано је дете које „чека“ да учитељ стигне до њега (има ученика који захтевају сталну пажњу и помоћ и тешко се концентришу на задатак који треба самостално да ураде), фрустриран је учитељ који не може да одговори на све захтеве, фрустрирани су на крају и родитељи јер њихово дете не напредује као остала деца из одељења. Ако томе још додамо недовољну обученост учитеља за рад са децом која имају неке потешкоће, добијемо један зачарани круг у коме се вртимо и боримо како знамо и умемо. Наша добра воља да помогнемо својим ученицима није довољна, треба нам помоћ, разумевање и де се уважи и наше мишљење које призилази из свакодневног рада.

- Радим у комбинованом одељењу; ако би постојала инклузија без педагошког пратиоца било би веома тешко испунити наставни план и програм.

- Сматрам да нисмо довољно стручни за рад са децом која имају тежи облик сметњи у учењу, развоју и сл.

- Треба разграничити појам психофизички поремећаји... Ученици са физичким поремећајима, а очуваним менталним способностима, треба да похађају масовне школе, док ученици који од Ресорне комисије имају потврду да се школују по ИОП2, треба да похађају специјалне школе у којима имају стручну подршку и у којима би се боље осећали и напредовали.

- Требало би бити обавезно да свака школа има дефектолога који би упоредо са учитељима радио са децом. Ми немамо нити једног дефектолога на општини!!!

- У мањим местима, где има најчешће деце са сметњама у развоју или учењу, инклузија је део свакодневнице. Родитељи тих ученика немају могућности, и најчешће нису свесни проблема свога детета. Ми учитељи, годинама се довијамо, сналазимо. Ми смо уједно и логопеди, психолози, дефектолози и социјални радници... Материјала, подршке - нема. Или је занемарљива у односу на проблеме. Већина стручних усавршавања је млађење празне сламе. Наша школа се труди, колико може, пишемо прилагођене планове, договарамо се, одскора имамо психолога, али и његове руке су везане. Ја више од 20 година израђујем материјал за рад са децом која имају проблем у говору, писању, која су интелектуално незрела, смишљам начине како да им помогнем када имам ученика са проблемом у понашању и сл. да не набрајам. Сате и сате проводим у изради одговарајућег материјала за следећи час. Само један податак: од 6-ро уписаних у 1. разреду, сви су имали говорне мане. Сада од њих 5-ро, две ученице веома изразит проблем (навела сам у анкети). И да, предајем на мањинском језику, где нема ни адекватног уџбеника. Viva la reforma!

- У свом раду се други пут сусрећем са аутизмом. Прво дете је било вербални аутиста, сада је пунолетна и није укључена у друштво. Изаолована је, агресивна и пати. Обилазим је и помажем повремено. Потребно је целоживотно укључивање. Сада у другом разреду имам дете невербалног аутисту и још 23 редовна ученика. Едукујем се и самостално усавршавам како бих пружила подршку детету. Моје питање је везано за процену, шта је најбољи интерес детета и да ли ће то дете добити од мене оно што јој је неопходно. Ко за то преузима одговорност? Хвала Вам <3

- Ученици са било којим сметњама у развоју, могу да иду у редовну школу и да се повремено укључују у рад са целим одељењем, али на неким лакшим часовима (музичко, ликовно...). Наравно, сваки ученик треба да има образованог и стручног пратиоца, који ће да са њим ради и само тако је могуће спровести инклузију како треба. У Аустрији су издвојени у одељењима они који праве преступе, ометања наставе и под појачаним су радом до промене у понашању. Држава треба да издвоји новац и да свако дете има пратиоца. Учитељи и наставници нису стручни за рад са тим ученицима, а вероватно већина и не жели (мада их терају) јер нису желели то да раде. Јако је тешко радити у одељењу са 30 ученика, јер поред инклузије увек још има много додатних проблема. Треба да се спроведе анонимна анкета, па да се утврди право стање и мишљење наставног особља на нивоу Србије.

- Учитељи који раде у комбинованим одељењима, и поред велике жеље и ентузијазма, самостално не могу да се довољно посвете ученицима са посебним потребама. Често их у тим одељењима има и по 2-3, а општина не одобрава средства ни за пратиоца, док педагошки асистенти нису укључени ни као стручна помоћ учитељима. Велики је притисак да се постигне све планирано, да се не оштете деца која без већих проблема прате наставу, а и да се помогне деци која имају проблема. И све то у одељењу са више разреда.

- Учитељи су, у већини случајева, препуштени сами себи. Свака подршка и помоћ, савет... добија се од колега са сличним искуством, задовољава се форма. Инклузија је, на нивоу државе, неплански и непромишљено убачена у систем, без претходне неопходне консултације са практичарима. Нема помоћи од дефектолога, логопеда и осталих стручних лица, као на почетку, јер им се то не плаћа. Имала бих много тога да кажем и мислим да је инклузија тема о којој треба озбиљно да се разговара. Овако, деца која се школују по ИОП-у имају више штете него користи. Није свако дете са посебним потребама или потешкоћама за специјалну школу али није ни свако за редовну. Без асистената и помоћи, јако је тешко посветити једнаку пажњу ученицима којима је потребна посебна пажња у било ком смислу и свим осталим ученицима, а није ли неправедно да и они трпе? У оваквим условима трпимо сви.

- Већа материјална подршка за инклузивно образовање.

- Волела бих да се у рад са ученицима који имају потешкоћа у учењу и понашању укључе дефектолози и други стручњаци јер сматрам да нисам довољно компетентна за рад са таквим ученицима.

- Вратите инклузивно образовање људима школованим за ту област. Хвала

- Зашто сви Упитници који се баве инклузијом имају тако много, десетине питања? Шта се постиже са свим тим анализама осим публикације радова. Пракса остаје где је и била, у шахту. Све више се противим струјама које инклузији приступају некритички. Све има своју и добру и лошу страну, а овде је лошија страна доминантнија. Ми нисмо као друштво зрели да схватимо појам инклузије, а баратамо са њим у конкетсту који нама одговара.

- Тема је горућа и важна. Учитељима је потребна додатна подршка, усавршавање, дидактичка средства, дефектолози „при руци“, како би се прилагодили инклузивном образовању. Ова тема је знатно и занемарена на педагошким факултетима (мало пажње се посвећује образовању учитеља са децом која имају сметње у развоју).

Могућност примене резултата истраживања

Резултати истраживања дају допринос сагледавању тока развоја процеса инклузивног образовања у Републици Србији, са нагласком на подручја и димензије процеса које је потребно успоставити, унапредити и/или развити.

Наше истраживање је својим циљем на трагу препорука Министарства просвете:

Важно је иницирати и спроводити истраживања различитих аспеката инклузивног образовања као и других аспеката који су важни за социјалну и образовну укљученост деце у систем образовања, ради добијања квалитетних података и информација од значаја за доношење на доказима заснованих одлука у даљим реформама инклузивног образовања и унапређивања социјалне инклузије за свако дете. (Министарство просвете Републике Србије, 2022, стр. 19).

Спроведено истраживање доприноси теоријском разматрању поставки, потреба и услова постојања целовитог система подршке, које обухвата и област образовања ученика у инклузивним школама. Такође, спроведено истраживање својим резултатима доприноси дефинисању јасних, образложених потреба за подизањем спремности основних школа за инклузивно образовање ученика са сметњама у развоју кроз унапређивање компетенција и искустава наставника, развијања могућности за детекцију и идентификацију ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом (и у образовном контексту), као и кроз дефинисање и обједињавање мера подршке ученицима, као и свим осталим учесницима њиховог васпитања и образовања. Истраживачки резултати такође доприносе унапређивању инклузивног образовања ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом и успостављању и развијању целовитог система подршке развоју и напредовању деце са сметњама у развоју и инвалидитетом током читавог живота.

Потреба за даљим истраживањима у области

У светлу резултата добијених нашим истраживањем можемо препоручити да се додатно истраже повезаности финансирања образовања на свим нивоима са развојем инклузивности школа, као и утицај подизања нивоа свести о правима на образовање све деце са инклузивношћу школа. Анализирајући резултате нашег истраживања, поред извођења експлицитних закључака, стекли смо утисак да ниво инклузивности школе, односно већина фактора који на њега утичу (компетенције, додатно образовање и стручно усавршавање запослених, подршка раду запослених, подршка ученицима, и друго) у великој мери зависе од расположивих материјалних средстава, док се на ставове према ученицима и однос према инклузивном образовању свакако може утицати подизањем нивоа свести свих учесника у образовању и васпитању о правима на образовање све деце.

VI Закључак

Инклузивност школе је условљена развијеношћу показатеља: односа, искуства и компетентности наставника за рад са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом, идентификацијом, проценом потреба и образовном подршком ученицима са сметњама у развоју у основној школи, који нису део целовитог и целоживотног система подршке развоју и напредовању деце, младих и одраслих са сметњама у развоју и инвалидитетом у Србији.

Сагледавајући ток развоја процеса инклузивног образовања у Републици Србији, истраживање је било усмерено на чињенице и факторе које треба успоставити, унапредити или развити како би се процес инклузивног образовања побољшао.

Анализа резултата истраживања довела је до следећих закључака:

- Искуства наставника и стручних сарадника у раду са ученицима са сметњама у развоју значајно утичу на инклузивност школе. Радно искуство испитаника (радни стаж) значајно утиче на инклузивност школе, док искуства у раду са децом са сметњама у развоју у школи и ван ње - број ученика са сметњама у развоју са којима су испитаници раније радили, искустава у раду са децом са сметњама у развоју ван школе или приватној пракси - значајно утичу на Инклузивну културу као димензију инклузивности школе;

- Иницијално образовање наставника и стручних сарадника није их адекватно припремило за рад са децом са сметњама у развоју - већина има веома мало или нема уопште знања потребних за рад са децом са сметњама у развоју која су стекли током студија, где су већином полагали или слушали један или ниједан испит или модул о раду са децом са сметњама у развоју;

- Испитници су у невеликом обиму стицали додатна знања потребна за рад са децом са сметњама у развоју током рада и стекли мали обим сати са акредитованих обука, а веома мало их је похађало скупове, спроводило истраживања и читало стручну литературу у областима од значаја за рад са децом са сметњама у развоју;

- Већина испитаних наставника и стручних сарадника вреднује сопствену компетентност за рад са децом са сметњама у развоју најнижим оценама, што је у складу са ниским обимом знања потребних за рад са децом са сметњама у развоју која су испитаници стекли током студија;

- У складу са ниским осећајем компетентности, наставницима и стручним сарадницима у већини је потребна подршка за рад са децом са сметњама у развоју у више облика, и то пре свега Савети стручњака, Посебни материјали за рад, Посебна игровно-дидактичка средства, и Обуке и тренинзи, а такође имају потребе и за Разменом искустава са колегама ван установе, Додатним стручним усавршавањем, Стручном литературом, и Стручним скуповима на теме од значаја за рад са децом са сметњама у развоју;

- Додатно стручно усавршавање испитаника за рад са ученицима са сметњама у развоју значајно утиче на инклузивност школе. Утицај стручног усавршавања испитаника на све три димензије инклузивности школе долази и кроз иницијално образовање, али и кроз образовање кроз рад;

- Наставници и стручни сарадници не добијају довољно прилика ни подршке за додатна стручна усавршавања у својој установи и средини; већина испитаника сматра да им је потребно више обука у циљу бољег поучавања ученика са ИОП-ом за проблеме у учењу и засебно ради бољег поучавања ученика са ИОП-ом за поремећаје у понашању;

- Потребе и могућности за идентификацијом ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у основној школи су у нескладу. Установљено је значајно присуство ученика са сметњама у развоју у одељењима која воде испитаници (у 62% одељења испитаника), који, са друге стране, немају довољно искустава нити знања у области идентификације ученика са сметњама у развоју (па ни ученика са изузетним способностима), јер их нису стекли у довољној мери ни на студијама, а ни стручним усавршавањем током рада;

- Постоји несклад између потреба и могућности за проценом образовних потреба ученика са сметњама у развоју у основној школи. Утврђено је значајно присуство ученика са сметњама у развоју у одељењима која воде испитаници, који сами немају довољно потребних знања стечених ни током студија, а ни током рада кроз стручна усавршавања у области процене образовних потреба ученика са сметњама у развоју. Испитаници се ослањају у највећој мери на процене које врше стручни сарадници школе и други, спољни стручњаци. Међутим, стручни сарадници, изузев дефектолога, такође немају довољно иницијалних ни стечених знања о процени образовних потреба деце са сметњама у развоју;

- Потреба за пружањем подршке ученицима са сметњама у развоју у основној школи није у складу са могућностима пружања исте. У већини школа не постоји ништа од наведених услова за реализацију додатне подршке ученицима са сметњама у развоју - додељени простор који служи искључиво за пружање подршке, посебна опрема и асистивна средства, игровно-дидактичка средства, и/или посебни материјали за пружање подршке. Додатну подршку у образовању ученицима у школама најчешће пружају одељењске старешине, предметни наставници, и/или стручни сарадници, иако изузев дефектолога, остали запослени немају довољно иницијалних ни стечених знања о раду са децом са сметњама у развоју да би могли успешно да их подрже. У трећини случајева у одељењима додатну подршку ученицима са сметњама у развоју пружају стручњаци ван школе, док потреба постоји за обухватом подршком деце у двотрећинској већини одељења;

- У односу на ставове испитаника према ученицима са сметњама у развоју закључено је да већина наставника и стручних сарадника има негативне ставове према учешћу ученика са тежим или комплекснијим сметњама у развоју у редовном образовању; ставови наставника и стручних сарадника су дихотомни у погледу образовања ученика који су вербално агресивни према другима у редовним одељењима и у погледу тога да ли сви ученици који имају ИОП из било ког разлога треба да се образују у специјалном образовању; већина наставника и стручних сарадника има позитивне ставове према образовању ученика са блажим сметњама: говорно-језичким поремећајима, оних који мање касне у савладавању градива за вршњацима и депресивних (али не и деструктивних) ученика у редовним одељењима;

- На основу селективног односа према укључивању ученика са сметњама у развоју у опште школе, не можемо закључити да испитаници имају укупно позитиван став према ученицима са сметњама у развоју уопште, односно, према њиховом укључивању у образовање у редовним школама;

- Већина наставника и стручних сарадника има позитивне ставове према подршци колега, њиховој спремности да пруже подршку и приступачности колега за давање савета о поучавању или раду са ученицима са ИОП-ом;

- Већина наставника и стручних сарадника има могућности за обраћања надређенима око поучавања ученика са посебним потребама и тражења подршке надређених када имају ученике са поремећајима у понашању у учионици; ипак, подршка коју добијају за рад са ученицима са сметњама у развоју далеко је од потребне;

- Наставници и стручни сарадници немају исте прилике у вези са подршком надређених да похађају скупове и обуке о поучавању ученика са посебним потребама, али и у вези са ефикасном подршком надређених када се суоче са изазовима у погледу образовања ученика са ИОП-ом у учионици;

- Већини наставника и стручних сарадника није обезбеђено довољно времена и материјалне подршке за похађање стручних скупова и обука о поучавању ученика са посебним потребама од надређених, као ни материјала за рад у школи у циљу обезбеђивања одговарајућих прилагођавања за рад са ученицима са посебним потребама;

- Наставници и стручни сарадници у већини исказују позитивне ставове према сарадњи у раду са ученицима са сметњама у развоју која се одвија са другим колегама и дефектолозима, те у погледу потребе да дефектолози раде са ученицима са сметњама и развоју;

- У погледу одговорности већина наставника и стручних сарадника сматра да и други наставници и дефектолози треба да поучавају ученике са сметњама у развоју, али свега 27,8% испитаника сматра да би други наставници у општим школама требали да буду одговорни за поучавање ученика са сметњама у развоју. Дакле, наставници и стручни сарадници већином сматрају да наставници треба да поучавају децу са сметњама у развоју у општим школама, али не и да буду одговорни за њихово поучавање;

- Већина наставника и стручних сарадника исказује потребе за више обука у циљу бољег поучавања ученика са ИОП-ом за проблеме у учењу и ученика са ИОП-ом за поремећаје у понашању;

- Већина наставника и стручних сарадника има негативне ставове према свом образовању које их није припремило за ефикасан рад са ниједном од следећих група ученика са којима се сусрећу у учионици:

- ученицима са кашњењем у когнитивном развоју и дефицитима у вештинама свакодневног живота,
- ученицима са поремећајима у понашању,
- ученицима са посебним потребама,
- ученицима који касне једну годину иза очекиваног образовног нивоа,
- ученицима са говорним поремећајима, и
- ученицима који су две и више година испод очекиваног образовног нивоа;

- Однос наставника према инклузивном образовању ученика са сметњама у развоју значајно утиче на инклузивност основне школе. Значајан утицај односа испитаника према инклузивном образовању долази кроз више области, али и као укупна компонента која се одражава на инклузивност школе у свим њеним димензијама;

- Ставови наставника и стручних сарадника према инклузивном образовању, осим што значајно утичу на инклузивност школе, у нашем истраживању показали су своју најслабију тачку у односу испитаника према ученицима са сметњама у развоју и њиховом образовању у редовним школама.

- Имајући у виду зависност димензија инклузивности школе од других испитаних варијабли, која је потврђена у истраживању, може се закључити да је инклузивност школе значајно зависна од искуства у раду и досадашњег рада наставника и стручних сарадника са децом са сметњама у развоју у школи и ван ње, додатног стручног усавршавања наставника и стручних сарадника за рад са децом са сметњама у развоју, и односа наставника и стручних сарадника према инклузивном образовању.

Препоруке

Из донетих закључака проистичу и следеће препоруке:

- За развијање инклузивних школа неопходно је развијати све три димензије инклузивности школа: инклузивну културу, инклузивну политику и инклузивну праксу, кроз елементе који на њих утичу – искуства у раду, професионални развој и однос наставника и стручних сарадника према деци са различитим способностима и њиховом образовању у општим школама;

- За развијање инклузивне културе као димензије инклузивности школа, потребно је омогућавати свим наставницима и стручним сарадницима да стичу искуства у раду са ученицима са сметњама у развоју, што у школи, што ван ње;

- Иницијално образовање наставника и стручних сарадника је потребно унапредити садржајима који ће их адекватно припремити за рад са децом са сметњама у развоју;

- Наставницима и стручним сарадницима неопходно је обезбедити много више прилика за стицање додатних знања потребних за рад са децом различитих способности током рада и стицање значајнијег обима сати кроз акредитоване обуке и похађање скупова из области од

значаја за рад са децом са различитим способностима, као и прилика за спровођење истраживања и упознавање са стручном литературом у областима:

- рад са децом са сметњама у развоју,
- поучавања ученика са ИОП-ом за проблеме у учењу,
- поучавања ученика са ИОП-ом за поремећаје у понашању,
- идентификација деце са сметњама у развоју,
- процена способности деце са сметњама у развоју,
- рад са ученицима са кашњењем у когнитивном развоју и дефицитима у вештинама свакодневног живота,
- рад са ученицима са поремећајима у понашању,
- рад са ученицима са посебним потребама,
- рад са ученицима који касне једну годину иза очекиваног образовног нивоа,
- рад са ученицима са говорним поремећајима, и
- рад са ученицима који су две и више година испод очекиваног образовног нивоа;

- Потребно је обезбедити наставницима и стручним сарадницима подршку за рад са децом са сметњама у развоју, и то пре свега савете стручњака, посебни материјали за рад, посебна игровно-дидактичка средства, и обуке и тренинге;

- Да би се усагласиле потребе и могућности за идентификацијом и проценом способности ученика са сметњама у развоју у основној школи, поред стручних усавршавања за наставнике и стручне сараднике, неопходно је запослити дефектологе који поседују потребна знања и компетенције за идентификацију и процену способности деце са сметњама у развоју и са различитим способностима;

- У циљу обезбеђивање адекватног пружања додатне образовне подршке ученицима са сметњама у развоју у основној школи треба обезбедити услове за реализацију додатне подршке - додељени простор који служи искључиво за пружање подршке, посебну опрему и асистивна средства, игровно-дидактичка средства, и/или посебне материјале за пружање подршке. Додатну подршку треба обезбедити и пружати сваком детету које за њом има потребу, те је стога нужно упослити дефектологе као стручне сараднике у школама;

- За развијање системске подршке свим ученицима потребно се применити трослојни модел подршке који је уграђен у Одговор на интервенцију (Response to Intervention (RtoI)) (Fuchs & Vaughn, 2012), који се користи у великом броју европских земаља;

- Ради превазилажења негативних ставова према према ученицима са сметњама у развоју, инклузивном образовању и учешћу ученика са тежим или комплекснијим сметњама у развоју у редовном образовању, потребно је спровести медијску кампању за подизање свести о правима и способностима особа са сметњама у развоју и инвалидитетом на квалитетно образовање на основама једнакости и равноправности, која ће обухватити све просветне раднике и грађане Републике Србије;

- У школама треба развијати сарадништво и размену међу наставницима и стручним сарадницима, ради јачања инклузивности школе;

- У школама треба јачати административну подршку наставницима и стручним сарадницима и пружити им више могућности за обраћања надређенима око поучавања ученика са посебним потребама, те добијања подршке надређених, када имају ученике са поремећајима у понашању у учионици; није сувишно упућивати наставнике на стручне сараднике (изузев дефектолога) који у једнакој мери немају потребна знања ни компетенције за рад са децом са сметњама у развоју;

- Наставници и стручни сарадници треба да добију исте прилике у вези са подршком надређених да похађају скупове и обуке о поучавању ученика са посебним потребама, али и у вези са ефикасном подршком надређених када се суоче са изазовима у погледу образовања ученика са ИОП-ом; такође, наставницима и стручним сарадницима треба обезбедити довољно времена и материјалне подршке за похађање стручних скупова и обука о поучавању

ученика са посебним потребама од надређених, као и материјала за рад у школи у циљу обезбеђивања одговарајућих прилагођавања за рад са ученицима различитих способности;

- Наставници и стручни сарадници треба да имају више прилика за сарадњу са дефектолозима, пре свега у погледу потребе да дефектолози непосредно раде са ученицима са сметњама и развоју;

- Наставници и стручни сарадници који раде са децом различитих способности морају преузимати и одговорност за свој рад;

- Кампањама, неговањем културе поштовања различитости у школама вођеном од руководства школе, као и стварањем неопходних услова за подршку наставницима и стручним сарадницима те ученицима са сметњама у развоју, треба утицати на промену односа наставника и стручних сарадника према ученицима са сметњама у развоју и њиховом образовању у редовним школама.

Литература

- Abu, A. K. M., Catania, N., Semon, S., Lane, D., & Cranston, G. A. (2022). A brief history of special education policy on the inclusion of students with intellectual disabilities in Saudi Arabia. *British Journal of Learning Disabilities*, 50(2), 178–187.
<https://doi.org/10.1111/bld.12468>
- Afolabi, O., Mukhopadhyay, S., & Johnson, H. (2013). Implementation of inclusive education: do parents really matter? *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12, No. 3. 373-401. doi: 10.5937/specedreh12-4370 <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/1452-7367/2013/1452-73671303373A.pdf>
- Ainscow, M. (2023). Making Sense of Inclusion and Equity in Education: A Personal Journey. In J. Banks (Ed.), *The Inclusion Dialogue: Debating Issues, Challenges and Tensions with Global Experts* (pp. 6–22). Routledge
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003263425-2/making-sense-inclusion-equity-education-mel-ainscow>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Taylor & Francis e-Library. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Akhmetova, D. Z., Chelnokova, T. A., & Morozova, I. G. (2017). Theoretical and Methodological Basis of Inclusive Education in the Researches of Russian Scientists in the First Quarter of 20th Century (P. P. Blonsky, L. S. Vygotsky, v. P. Kaschenko, S. T. Shatsky). *International Education Studies*, 10(2), 174-179. doi:10.5539/ies.v10n2p174
<https://ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/download/66105/35765>
- Alduais, A., Deng, M., & Alfadda, H. (2023). Perceptions of Stakeholders Regarding China's Special Education and Inclusive Education Legislation, Law, and Policy: Implications for Student Wellbeing and Mental Health. *Behavioral Sciences (2076-328X)*, 13(6), 515.
<https://doi.org/10.3390/bs13060515>
- AlMahdi, O., & Bukamal, H. (2019). Pre-Service teachers' attitudes toward inclusive education during their studies in Bahrain Teachers College. *SAGE Open*, 9(3), 215824401986577.
<https://doi.org/10.1177/2158244019865772>
- Alnahdi, G. H., Saloviita, T., & Elhadi, A. (2019). Inclusive education in Saudi Arabia and Finland: pre-service teachers' attitudes. *Support for Learning*, 34(1), 71–85.
<https://doi.org/10.1111/1467-9604.12239>
- Anders, Y., Sammons, P., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., & Siraj-Blatchford, I. (2011). The influence of child, family, home factors and pre-school education on the identification of special educational needs at age 10. *British Educational Research Journal*, 37(3), 421–441. <https://doi.org/10.1080/01411921003725338>
- Andrus, W. (2024). Inclusion in every way. *Leadership*, 53(4), 8–11.
<https://leadership.acsa.org/inclusion-in-every-way>

- Banks, J. (Ed.). (2023). *The Inclusion Dialogue Debating Issues, Challenges and Tensions with Global Experts*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003263425>
- Bartels, F., Vierbuchen, MC., Thies, S., Yeşil, D. Hillenbrand, C. (2020). Improving Inclusive (Teacher) education in Iraq – A multiplier system approach in teacher training to enhance inclusive education. (2020). *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 20(7) p.17-32. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v20i7.3149>
- Bonati, M. L., & Andriana, E. (2021). Amplifying children’s voices within photovoice: Emerging inclusive education practices in Indonesia. *British Journal of Learning Disabilities*, 49(4), 409–423. <https://doi.org/10.1111/bld.12405>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2010). *Приручник за инклузивни развој школе – употреба Индекса за инклузију за развој инклузивне културе, политике и праксе* (адаптирано за употребу у Републици Србији). Save the Children, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. <https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/publikacije/Prirucnik%20za%20Inkluzivni%20razvoj%20skole.pdf>
- Buchner, T., & Proyer, M. (2020). From special to inclusive education policies in Austria – developments and implications for schools and teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 83–94. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1691992>
- Chu, S.-Y. (2022). Culturally responsive teaching efficacy in inclusive education at Taiwanese preschools. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 50(1), 97–114. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2021.1880547>
- Coleman, M. R., Gallagher, J. J., & Job, J. (2012). Developing and sustaining professionalism within gifted education. *Gifted Child Today*, 35(1), 27. doi:10.1177/1076217511427511 <https://colab.ws/articles/10.1177%2F1076217511427511>
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities [CRPD]. (2016). *Concluding observations on the initial report of Serbia*. In United Nations, Digital Library. United Nations. Retrieved from <https://digitallibrary.un.org/record/831042?ln=en&v=pdf>
- Culham, A. (2003). Deconstructing normalisation: clearing the way for inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28(1), 65–78. <https://doi.org/10.1080/1366825031000086902>
- Dalkilic, M., & Vadeboncoeur, J.A. (2016). Regulating the child in early childhood education: The paradox of inclusion. *Global Studies of Childhood*, 6(1), 17–30. <https://doi.org/10.1177/20436106156199>
- Department of Education and Skills [DES, Ireland]. (2017). *Circular 0013/2017: Circular to the Management Authority of All Mainstream Primary Schools: Special Education Teaching Allocation*. Dublin: Author. <https://circulars.gov.ie/pdf/circular/education/2017/13.pdfEks>
- Dimoski, S., & Grbović, A. (2016). Sadejstvo socijalnih i psiholoških faktora na obrazovnu inkluziju i inkluzivne trendove u našoj sredini. U: Potić S., Golubović Š., i Šćepanović M. (ur.), *Tematski zbornik radova međunarodnog značaja „Inkluzivna teorija i praksa –*

Inclusive Theory and Practice“. Novi Sad: Društvo defektologa Vojvodine, 32 – 38. UDC. 376.1-056.262-053.5. ISBN 978-86-80326-02-3

- Dlouhy-Nelson, J., Hamilton, K., Loland, D., Shayer, L. P., Broom, C., Cherkowski, S., Latta, M. M., & Ragoonaden, K. (2023). Reorienting toward complexity in teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 51(3), 283–296. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2023.2197188>
- Dreyer, L. M. (2017). Constraints to Quality Education and Support for All: A Western Cape Case. *South African Journal of Education*, 37(1). doi: 10.15700/saje.v37n1a1226. Преузето са: <http://ezproxy.nb.rs:2166/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1133704 &site=eds-live>
- Dukes, C., & Berlingo, L. (2020). Fissuring Barriers to Inclusive Education for Students with Severe Disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45(1), 14–17. <https://doi.org/10.1177/1540796919895968>
- Ekstam, U., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2015). Educational support for low-performing students in mathematics: the three-tier support model in Finnish lower secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 75–92. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.964578>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020). *Teacher Professional Learning for Inclusion: Phase 1 Final Summary Report*. (A. De Vroey, S. Symeonidou and A. Lecheval, eds.). EASNIE. Преузето са: https://www.european-agency.org/sites/default/files/TPL4I_Final_Summary_Report_EN.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education – EASNIE (2017). *Raising The Achievement Of All Learners In Inclusive Education - Final Summary Report* (W.J. Donnelly and A. Kefallinou, ed.). European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Преузето са: https://www.european-agency.org/sites/default/files/raising_achievement_final_summary_report.pdf
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. European Agency for Development in Special Needs Education. Преузето са: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
- Fernandes, K. (2022). Inclusive education in practice: disability, “special needs” and the (Re)production of normativity in Indian childhoods. *Children’s Geographies*, 20(6), 818–831. <https://doi.org/10.1080/14733285.2022.2124845>
- Flecha, R. (2014). Forms of classroom arrangement: streaming, mixture, inclusion. In *Springer briefs in education* (pp. 21–30). https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6_3
- Flecha, R. (Ed.) (2015). Same Resources, Better Results: Recommendations for Educational Policy. In: *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe. SpringerBriefs in Education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6_8
- Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2012). Responsiveness-to-Intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 195–203. <https://doi.org/10.1177/0022219412442150>

- Gbebe, K. M. (2023). Inclusive education at the centre of human development issues in Togo. *European Journal of Education*, 58(2), 289–298. <https://doi.org/10.1111/ejed.12555>
- Goddard, C., & Evans, D. (2018). Primary Pre-Service teachers' attitudes towards inclusion across the training years. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6), 122–142. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n6.8>
- Graham, L. (Ed.). (2019). *Inclusive Education for the 21st Century: Theory, policy and practice* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003116073>
- Graham, L. J. (2014). A Little Learning is a Dangerous Thing: Factors Influencing the Increased Identification of Special Educational Needs from the Perspective of Education Policy-makers and School Practitioners. *International Journal of Disability Development and Education*, 62(1), 116–132. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2014.955791>
- Hassanein, E. E. A. (2015). *Inclusion, disability and culture*. Brill. Преузето са: https://www.researchgate.net/publication/271840337_Inclusion_Disability_and_Culture
- Hicks-Monroe, S.L. (2011). A Review of Research on the Educational Benefits of the Inclusive Model of Education for Special Education Students. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*. Преузето са: <https://www.naset.org/publications/jaasep-research-based-journal-in-special-education/jaasep-winter-2011/a-review-of-research-on-the-educational-benefits-of-the-inclusive-model-of-education-for-special-education-studentsv>
- Horsthemke, K. (2021). Diversity and epistemic marginalisation: The case of Inclusive education. *Studies in Philosophy and Education*, 40(6), 549–565. <https://doi.org/10.1007/s11217-021-09764-x>
- Human Rights Watch. (2016). *Moj san je da odem odavde - Deca sa invaliditetom u srpskim ustanovama..* Retrieved April 12, 2024, from https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/serbia0616serbian_summandrecsweb.pdf
- Iarskaia-Smirnova, E., & Goriainova, A. (2022). Inclusive Education in Today's Russia: Room for Manoeuvre. *Europe-Asia Studies*, 74(3), 426–448. <https://doi.org/10.1080/09668136.2021.1918062>
- Ilić-Stošović, D., Nikolić, S., Maksić, J. (2014). Izrada individualnih obrazovnih planova: da li nam je zakon razumljiv. U: M. Vuković (ur), *Zbornik radova 8. Međunarodnog naučnog skupa "Specijalna edukacija i rehabilitacija danas"*, Beograd, 25-27. 9. 2015. godine, 277-282. Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. <https://www.scribd.com/document/745526279/Izrada-individualnih-obrazovnih-planova-da-li-nam-je-zakon-razumljiv>
- Ilić-Stošović, D., Nikolić, S., Popadić, M., i Sarić, M. (2015). Povezanost iskustva u realizaciji inkluzivne nastave i osećaja samoefikasnosti nastavnika. U: M. Vuković (ur), *Zbornik radova 9. Međunarodnog naučnog skupa "Specijalna edukacija i rehabilitacija danas"*, Beograd, 25-27. 9. 2015. godine, 119-126. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. <https://rfasper.fasper.bg.ac.rs/handle/123456789/2374>

- Илић-Стошовић, Д. Одовић, Г., Николић, С. & Лазовић, М. (2016). Ставови дефектолога према инклузивном образовању. У: (Југовић А., Јапунца-Милисављевић, М. и Грбовић, А, ур.) *Зборник радова Националног научног скупа „Социјална инклузија деце са развојним сметњама и проблемима у понашању“*, Београд, 6. 12. 2016. године, стр. 13-20. Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију. ISBN 978-86-6203-089-4 https://www.icf.fasper.bg.ac.rs/zbornici/20161230_1-Zbornik_radova_nacionalni_skup-2016.pdf
- Јаблан, Б., & Максимовић, Ј. (2020). Развој инклузивног образовања из угла наставничких компетенција: стање, проблеми и перспективе (The development of inclusive education with regard to teacher competencies: Current situation, problems and perspectives). *Зборник радова Педагошког факултета Ужице*, 22, 85–100. <https://doi.org/10.5937/zrpfu2022084j>
- Kaljača, S. (2016). Uverenja defektologa i nastavnika o samoeфикаsnosti за rad u инклузивној nastavi [Uvodno izlaganje по pozivu]. U: Potić S., Golubović Š., i Šćepanović M. (ur.), *Tematski zbornik radova међународног значаја „Инклузивна теорија и пракса – Inclusive Theory and Practice“*. Novi Sad: Друштво дефектолога Војводине, 25 – 31. UDC. 376.1-056.26/.36-053.5. ISBN 978-86-80326-02-3
- Kamran, M., & Siddiqui, S. (2024). Roots of Resilience: Uncovering the Secrets behind 25+ Years of Inclusive Education Sustainability. *Sustainability (2071-1050)*, 16(11), 4364. <https://doi.org/10.3390/su16114364>
- Kanzaki, M., Kato, H., & Sato, T. (2023). A Case Study of Transductive Resolution: Analyzing the Practice of Inclusive Education for a Girl with down’s Syndrome at an Elementary School in Japan. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 57(4), 1256–1272. <https://doi.org/10.1007/s12124-022-09735-y>
- Kaščák, O., & Strouhal, M. (2023). Inclusion discourses in contemporary Slovak education policy – From the individual to the community and from right to performance. *European Journal of Education*, 58(2), 197–208. <https://doi.org/10.1111/ejed.12556>
- Kern, E. (2006). *Survey of Teacher Attitude Regarding Inclusive Education Within an Urban School District*. PCOM Psychology Dissertations. Paper 70. Преузето са: http://digitalcommons.pcom.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1069&context=psychology_dissertations
- Kirchgasler, K. L., & Kuhlmann, N. (2022). Historicising inclusion: how science curricular differentiation produced populations of concern in the United States and West Germany (1960s–1980s). *Paedagogica Historica*, 59(1), 124–144. <https://doi.org/10.1080/00309230.2022.2089857>
- Kultusminister-Konferenz/German Rectors’ Conference [KMK/HRK]. (2015). Educating teachers to embrace diversity. In *Resolution passed by the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the States in the Federal Republic of Germany on 12 March 2015/Resolution passed by the German Rectors’ Conference on 18 March 2015*: 1–5. Accessed 13 May 2019: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-KMK-HRK-Empfehlung-Vielfalt-englisch.pdf

- Kristl, N., & Jeznik, K. (2024). Measuring Inclusion in Vocational Education and Training through the Prism of Justice of Education. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering & Education (IJCRSEE)*, 12(1), 103–117. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2024-12-1-103-117>
- Lauchlan, F., & Greig, S. (2015). Educational inclusion in England: origins, perspectives and current directions. *Support for Learning*, 30(1), 69–82. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12075>
- Lelinge, B., & Alwall, J. (2022). School improvement and teachers' collaborative professional development for inclusive education: A Swedish case. *International Journal of Whole Schooling*, 18(2), 28–54. Прейзето са: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1346706.pdf>
- Leonard Cheshire Disability (2019). Inclusive education for persons with disabilities – Are we making progress? UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370386>
- Liu, Y-J. (2010). Early identification/intervention: the earlier the better for students with disabilities. In: Obiakor, F. E., Bakken, J. P., & Rotatori, A. F., editors, *Current Issues and Trends in Special Education: Identification, Assessment and Instruction. Volume 19*, pp.3-16. Emerald Group Publishing Limited. Прейзето са: <https://dokumen.pub/current-issues-and-trends-in-special-education-identification-assessment-and-instruction-9781848556683-1848556683-9781848556690-1848556691.html>
- Livingston, K. (2020). Reflections on teacher education: developments and challenges. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 1–3. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1705653>
- Magnússon, G., Göransson, K., & Lindqvist, G. (2019). Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 67–77. <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1586512>
- Maguvhe, M. O., & Mutambo, A. (2023). A study of inclusive education provision in Zambia: Curriculum reform. *African Journal of Disability*, 76(12), 1–10. <https://doi.org/10.4102/ajod.v12i0.1067>
- Malet, R. (2023). Policies for inclusive education practices in teacher education in the United Kingdom and France. *European Journal of Education*, 58(2), 221–232. <https://doi.org/10.1111/ejed.12550>
- Marope, P.T.M., Kaga, Y. (editors) (2015). *Investing against Evidence – The Global State of Early Childhood Care and Education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. ISBN 978-92-3-100113-0 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233558>
- McMaster, C. (2012). Ingredients for Inclusion: Lessons from the Literature. *Kairaranga*, 13, issue 2: 2012. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ994981.pdf>
- Meda, L., Mohebi, L., Sayary, A. E., & Karaki, S. (2023). A Mutually Enriching Inclusive Education Teacher Professional Development Program: Mentors' and Mentees' Reflections. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, 21(2), 51–62. <https://doi.org/10.24384/fv45-1467>

- Miedijensky, S. (2018). Learning environment for the gifted—What do outstanding teachers of the gifted think? *Gifted Education International*, 34(3), 222–244. <https://doi.org/10.1177/0261429417754204>
- Министарство просвете Републике Србије. (2022). *Национални извештај о инклузивном образовању у Републици Србији за период од 2019. до 2021. године*. <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2022/12/Nacionalni-izvestaj-o-IO-2019-2021.pdf>
- Mu, G. M. (2021). Time to Ring the Death Knell for Agency and Resilience? Some Sociological Rethinkings of Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(6), 822–830. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1866751>
- Nacionalna organizacija osoba sa invaliditetom Srbije (NOOIS). (2017). *Situaciona analiza: Položaj dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u Republici Srbiji*. <https://www.unicef.org/serbia/media/2631/file/SitAn%20polo%C5%BEaj%20dece%20sa%20smetnjama%20u%20razvoju%20i%20invaliditetom%20u%20Srbiji.pdf>
- Ní Bhroin, Ó., & King, F. (2020). Teacher education for inclusive education: a framework for developing collaboration for the inclusion of students with support plans. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 38–63. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1691993>
- Nikolić, S., Ilić-Stošović, D., & Banović O. (2015). Arhitektonska pristupačnost škola – implikacije za izradu individualnih obrazovnih planova za učenike sa motoričkim poremećajima. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 14, 3, 367 – 381. Beograd: FASPER. <https://rfasper.fasper.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/911/908.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. In R. Kugel & W. Wolfensberger (Eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington, D.C.: President's Committee on Mental Retardation. Преузето са: https://www.canonsociaalwerk.eu/2008_inclusie/The%20Normalization%20Principle%20and%20Its%20Human%20Management%20Implications.pdf
- Nišević, S., Nikolić, S., & Ilić-Stošović, D. (2016). Podška učenicima sa razvojnim poremećajem koordinacije u školi. U: Potić S., Golubović Š., i Šćepanović M. (ur.), *Tematski zbornik radova međunarodnog značaja „Inkluzivna teorija i praksa – Inclusive Theory and Practice“*. Novi Sad: Društvo defektologa Vojvodine, 104 – 117. UDC. 376.1-056.26-053.5. ISBN 978-86-80326-02-3
- Onyishi, C. N. (2022). Teachers' use of inclusive education practices for learners with neurodevelopmental disorders in Enugu State, Nigeria. *IKENGA: International Journal of Institute of African Studies*, 23(3), 1–16. <https://doi.org/10.53836/ijia/2022/23/3/003>
- Opoku, N. I., & Ackah, J. F. R. (2023). Investigating inclusive education in primary schools in Ghana: what inclusive cultures, environment, and practices support implementation? *Support for Learning*, 38(1), 17–36. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12435>

- Overview MELQO – Measuring Early Learning Quality and Outcomes (2017). UNESCO, UNICEF, Brookings Institution and the World Bank. Преузето са: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002480/248053e.pdf>
- Palla, L., & Vallberg Roth, A.-C. (2022). Inclusive ideals and special educational tools in and out of tact: didactical voices on teaching in language and communication in Swedish early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 30(2), 387–402. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1733939>
- Поповић, З. (Ed.) (2016). *Програми подршке деци и ученицима са сметњама у развоју*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања. <https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2017/12/Prirucnik-Programi-podrske.pdf>
- Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање (2018). Службени гласник Републике Србије, 74/2018 <https://pravno-informacioni-sistem.rs/eli/rep/sgrs/ministarstva/pravilnik/2018/74/4/reg>
- Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету, ученику и одраслом (2018) <https://pravno-informacioni-sistem.rs/eli/rep/sgrs/ministarstva/pravilnik/2018/80/4/reg>
- Правилник о критеријумима и стандардима пружања додатне подршке у образовању деце, ученика и одраслих са сметњама у развоју и инвалидитетом у васпитној групи, односно другој школи и породици (2018). Службени гласник Републике Србије, 70/2018 <https://pravno-informacioni-sistem.rs/eli/rep/sgrs/ministarstva/pravilnik/2018/70/1/reg>
- Правилник о сталном стручном усавршавању и напредовању у звања наставника, васпитача и стручних сарадника (2021). Службени гласник Републике Србије, 109/2021 <https://pravno-informacioni-sistem.rs/eli/rep/sgrs/ministarstva/pravilnik/2021/109/4/reg>
- Правилник о степену и врсти образовања наставника, стручних сарадника и васпитача у основној школи за ученике са сметњама у развоју и инвалидитетом (2018). Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, 17/2018 од 31. 10. 2018. године <https://pravno-informacioni-sistem.rs/slgIrsViewPdf/4092358c-1d1e-4e78-aa33-7af3bc22c556?fromLink=true>
- Правилник о стицању истраживачких и научних звања (2023). Службени гласник Републике Србије, 159/2020 и 14/2023. <https://pravno-informacioni-sistem.rs/eli/rep/sgrs/ministarstva/pravilnik/2020/159/18/reg>
- Програм Мастер студија Медицинског факултета. (n.d.)*. Медицински факултет Универзитета у Новом Саду. https://www.mf.uns.ac.rs/katedra.php?Sifra_katedre=26
- Републички завод за социјалну заштиту (2023). *Извештај о раду установа за смештај деце и младих за 2022. годину*. <https://www.zavodsz.gov.rs/media/2573/izvestaj-o-radu-ustanova-za-decu-i-mlade-2022.pdf>

- Romstein, K. & Sekulić-Majurec, A. (2015). Obrnuta inkluzija – pedagoške vrijednosti i potencijali. *Pedagogijska istraživanja*, 12 (1-2), 41-52. Преузето са: <https://hrcak.srce.hr/178845>
- Šćepanović, M. (2018). Moralno obrazovanje za sve/ Moral Education for All. U: (M. Šćepanović, ur.) *Tematski zbornik radova međunarodnog značaja „Obrazovanje dece i učenika u inkluzivnim uslovima“/Thematic Collection of Papers: ‘Education of Children and Students in Inclusive Settings’*, Pp. 219-229. Društvo defektologa Vojvodine https://www.researchgate.net/publication/343230308_MORALNO_OBRAZOVANJE_ZA_SVEMORAL_EDUCATION_FOR_ALL
- Шћепановић, М. (2018а). Погледи практичара на инклузивно образовање и васпитање [Уводно излагање по позиву]. У: Славковић С. (председавајућа). *XII међународна научно-стручна конференција „Образовање деце са сметњама у развоју“* одржана у организацији Друштва дефектолога Војводине и партнера, Кикинда, Србија.
- Шћепановић, М (2018б). Положај и улога дефектолога у Србији данас [Уводно излагање по позиву]. У: Томић, К. и Миланков В. (председавајуће). *XIII међународна стручно-научна конференције “Положај и улога дефектолога данас”* одржана у организацији Друштва дефектолога Војводине и партнера, Озаци, Србија.
- Štech, S., & Smetáčková, I. (2023). Teacher and parental views on inclusive education policy lending in the Czech Republic. *European Journal of Education*, 58(2), 233–244. <https://doi.org/10.1111/ejed.12557>
- Sánchez, S., Sandoval, M., & Rodríguez, H. (2019). Descriptive analysis of School Inclusion through Index for Inclusion. *Psychology, Society and Education*, 11(1), 1-13–13. <https://doi.org/10.25115/psye.v11i1.653>
- Scepanovic, M. (2016). Minimizing Barriers to Participation and Learning of All Students in School. U: (S. Potić, Š. Golubović i M. Šćepanović, ur.) *Inclusive Theory and Practice - International Thematic Collection of Papers. Tematski zbornik radova međunarodnog značaja, „Inkluzivna teorija i praksa“*, 118-125. Društvo defektologa Vojvodine. https://www.researchgate.net/profile/Marinela-Scepanovic/publication/343267649_Minimizing_Barriers_to_Participation_and_Learning_of_All_Students_in_School/links/5f206b20299bf1720d6b18b0/Minimizing-Barriers-to-Participation-and-Learning-of-All-Students-in-School.pdf
- Scepanovic, M. (2018). What Do Practitioners Say About Inclusive Education? In: *Book of Papers from the 5th International conference ‘Transformation Towards Sustainable and Resilient Society for Persons With Disabilities’*, Ohrid, 2018. The Institute for Special Education and Rehabilitation. https://www.researchgate.net/publication/343267085_WHAT_DO_PRACTITIONERS_SAY_ABOUT_INCLUSIVE_EDUCATION#fullTextFileContent
- Scepanovic, M. & Kalinic, T. (2018). Legislative Conditions and Teachers’ Competencies For Work With Gifted Students In Serbia. In: L. Marinković and M. Šćepanović (Ed.), *Thematic Collection of Papers “Giftedness, Education, and Development”*, pp. 35-47. Mensa Srbije. <https://www.mensa.rs/resources/Tematski%20zbornik%202018%20elektronski.pdf>

- Scepanovic, M., & Nikolic, S. (2021). The Decade of Inclusive Educational System in the Republic of Serbia. In Monography: *Educational and School Inclusion in the European Framework: Vol. 2021/II* (13th ed.). CeRC-"Robert Castel" Centre for Governmentally and Disability Studies dell'Universita di Napoli "Sour Orsola Benincasa." <https://www.mimesisedizioni.it/libro/9788857587721/toc/1664>
- Schmidt, M., & Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of Teachers Towards the Inclusion of Children with Special Needs in Primary and Secondary Schools. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja 2015*, Vol 51, br. 2, str. 16-30. Retrieved from <https://hrcak.srce.hr/file/221004>
- Sene, S. (2023). Inclusion of all in the neighbourhood school and student well-being in Senegal from the perspective of a practicing pedagogue. *European Journal of Education*, 58(2), 267–276. <https://doi.org/10.1111/ejed.12554>
- Sharma, A. (2015). Perspectives on Inclusive Education with Reference to United Nations. *Universal Journal of Educational Research*, 3(5), 317–321. Преузето са: <http://ezproxy.nb.rs:2166/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1062315 &site=eds-live>
- Singh, P., & Zhang, K. C. (2022). Inclusive education in New Zealand: voices from early childhood teachers. *Support for Learning*, 37(4), 538–552. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12428>
- Slee, R. (2018). Defining the scope of inclusive education. *Paper commissioned for the 2020 Global Education Monitoring Report, Inclusion and education*. Retrieved from <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5977/Defining%20the%20scope%20of%20inclusive%20education.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Srbija/Kosovo. (2024, January 11). Human Rights Watch. <https://www.hrw.org/sr/world-report/2024/country-chapters/serbia/kosovo#e5f633>
- Takala, M., & Sirkko, R. (2022). Pre-service teachers' attitudes towards inclusion in Finland. *Support for Learning*, 37(3), 377–398. <https://doi.org/nnqr>
- Tancredi, H., Dixon, G., English, L. & Gallagher, J. (2020). Collaborating with Colleagues and Other Professionals. In: *Inclusive Education for the 21st Century*, Graham, L. (Ed.), (pp. 358–381). Routledge eBooks. <https://doi.org/grfz>
- Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва и УНИЦЕФ Србија. (2014). *Оквир за праћење инклузивног образовања*. Преузето са: <https://socijalnoukljucivanje.gov.rs/wp-content/uploads/2014/10/Okvir-za-pracenje-inkluzivnog-obrazovanja-u-Srbiji.pdf>
- United Nations. (2006). *The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Преузето са: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- United Nations. (1994). *The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*. Преузето са: <http://www.un.org/disabilities/documents/gadocs/standardrules.pdf>

- United Nations (UN). (2017). *Concluding Observations on the Initial Report of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland*. Преузето са: <http://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2fPPRiCAqhKb7yhspCUnZhK1jU66fLQJyHIkqMIT3RDaLiqzhH8tVNxhro6S657eVNwuqlzu0xvsQUehREyYEQD%2bldQaLP31QDpRcmG35KYFtgGyAN%2baB7cyky7>
- United Nations. (2019). United Nations Disability Inclusion Strategy. United Nations. https://www.un.org/en/content/disabilitystrategy/assets/documentation/UN_Disability_Inclusion_Strategy_english.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1981). *The Sundberg Declaration*. Преузето са: http://www.unesco.org/education/pdf/SUNDBE_E.PDF
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1994). *The Salamanka Statement on Inclusive Education*. Преузето са: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2001). *Inclusion in Education: The Participation of Disabled Learners*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000123486>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2005). *The Dacar Framework for Action*. Преузето са: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. ISBN 978-92-3-100222-9. Преузето 12. 1. 2019. године са: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2018). *Concept note for the 2020 Global Education Monitoring Report on inclusion*. UNESCO. Accessed from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265329>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges - The UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2021). *Reimagining our Futures Together: a new Social Contract for Education - Report from the International Commission on the Futures of Education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- United Nations Enable. (1993). *The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*. Преузето са: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm>
- Уредба о коефицијентима за обрачун и исплату плата запослених у јавним службама (2023). Службени гласник Републике Србије 119/2023. <https://pravno-informacioni-sistem.rs/eli/rep/sgrs/vlada/uredba/2001/44/4/reg>

- Vađurová, H., & Pančocha, K. (2023). Inclusive education in the Czech Republic: A scoping review of a paradigm shift. *European Journal of Education*, 58(2), 245–266.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12558>
- Vantieghem, W., Roose, I., Goosen, K., Schelfhout, W., & Van Avermaet, P. (2023). Education for all in action: Measuring teachers' competences for inclusive education. *PLoS ONE*, 18(11), e0291033. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0291033>
- Walton, E. (2023). Why inclusive education falters: a Bernsteinian analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2241045>
- Walton, E., & Rusznyak, L. (2020). Cumulative knowledge-building for inclusive education in initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 18–37.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1686480>
- World Health Organization (WHO). (2001). *International classification of functioning, disability and health*. Geneva: Author. Преузето са: <http://www.who.int/classifications/icf/en/>
- World Health Organization (WHO). (2007). *International classification of functioning, disability, and health - children and youth*. Geneva: Author.
https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43737/9789241547321_eng.pdf
- Yu, Y., Lu, G., Fung Sin, K., & Yu, Z. (2024). Media representations of China's inclusive education: A corpus-assisted critical discourse analysis. *PLoS ONE*, 19(3), 1–17.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0300123>
- Закон о запосленима у јавним службама (2017). Службени гласник Републике Србије, број 113/2017. Преузето са: <https://pravno-informacioni-sistem.rs/eli/rep/sgrs/skupstina/zakon/2017/113/19/reg/20201229>
- Закон о науци и истраживањима (2019). Службени гласник Републике Србије, 49/2019
<https://pravno-informacioni-sistem.rs/eli/rep/sgrs/skupstina/zakon/2019/49/1>
- Закон о основама система образовања и васпитања (2023). Службени гласник Републике Србије, 88/2017 и 27/2018 – др. закони, 10/2019, 6/2020, 129/2021, 92/2023
<https://pravno-informacioni-sistem.rs/eli/rep/sgrs/skupstina/zakon/2017/88/1/reg>
- Закон о основама система образовања и васпитања (2017, 2018). Службени гласник Републике Србије, 88/2017 и 27/2018 – др. закони
http://demo.paragraf.rs/demo/combined/Old/t/t2018_04/t04_0124.htm
- Закон о основама система образовања и васпитања (2009). Службени гласник Републике Србије, бр. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2015 – аутентично тумачење и 68/2015
<http://www.podaci.net/z1/8122806/Z-osovas03v0972.html>
- Закон о основном образовању у васпитању (2023). Службени гласник Републике Србије, бр. 55/2013, 101/2017, 27/2018 – др. закон, 10/2019, 129/2021 – др. закон, 92/2023
<https://pravno-informacioni-sistem.rs/eli/rep/sgrs/skupstina/zakon/2013/55/1/reg>
- Заштитник грађана. (2024). *Посебан извештај Заштитника грађана о инклузивном образовању*.
<https://www.ombudsman.rs/attachments/article/7990/Poseban%20izvestaj%20Zastitnika%20gradjana.pdf>

Прилози

1. Коришћени инструменти

- 1.1. Упитник о основним подацима
- 1.2. Скала за процену односа наставника и стручних сарадника према инклузивном образовању
- 1.3. Упитник за наставнике о идентификацији, процени и подршци ученицима у основној школи
- 1.4. Скала за процену инклузивних показатеља школе

1.1. Упитник о основним подацима

Општи подаци

Пол: М Ж

Образовање:

Основе студије, основне студије (стари програм), мастер студије, специјалистичке студије, магистарске студије, докторске студије

Година радног стажа у струци:
(уписати).

Радно место:
професор разредне наставе, стручни сарадник, друго:

Године живота:
(уписати)

Место у којем радите или у којем се налази Ваша матична установа:

Назив матичне установе у којој радите:

Професионални развој

Поседујете ли лиценцу за рад у образовно-васпитним установама?

ДА- од које године?

НЕ (прелаз на следеће)

Да ли сте стекли неко од стручних звања?

(педагошки саветник, самостални педагошки саветник, виши педагошки саветник, високи педагошки саветник)

Са колико укупно ученика са сметњама у развоју сте до сада радили у свом одељењу/кабинету?

Са колико искустава располажете у раду са децом са сметњама у развоју ван ваше школе – у локалној заједници, удружењима, пројектима и слично? (оцените на скали од 1 до 5)

Са колико искустава располажете у приватној пракси са децом са сметњама у развоју? (оцените на скали од 1 до 5)

Процените колико сте знања потребних за рад са децом са сметњама у развоју стекли током студија. (оцените на скали од 1 до 5)

Наведите колико испита или модула сте полагали/слушали о раду са децом са сметњама у развоју током студија.

Оцените у којој мери сте након студија и током рада стицали додатна знања потребна за рад са децом са сметњама у развоју кроз неки од облика стручног или личног усавршавања? (оцените на скали од 1 до 5)

Колико сати акредитованих усавршавања сте стеки на тај начин из ове области до сада?

На колико стручних скупова сте учествовали на теме од значаја за рад са децом и ученицима са сметњама у развоју?

Колико излагања на теме од значаја за рад са децом и ученицима са сметњама у развоју сте имали на стручним скуповима?

Колико научних истраживања из области рада са децом и ученицима са сметњама у развоју сте водили, били аутор или коаутор?

Колико сте стручних и научних радова из области рада са децом и ученицима са сметњама у развоју прочитали у претходној години?

Сматрате ли себе компетентним за рад са децом са сметњама у развоју? (оцените на скали од 1 до 5)

Да ли Вам је потребна подршка за рад са децом са сметњама у развоју? (оцените на скали од 1 до 5)

Који вид подршке Вам је потребан? Означите један или више одговора:
(Понуђени одговори са могућношћу вишеструког избора)

- 1 Додатно стручно усавршавање
- 2 Обуке и тренинзи за рад са децом и ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом
- 3 Стручни скупови на теме од значаја за рад са децом и ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом
- 4 Стручна литература
- 5 Посебни материјали за рад са децом и ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом
- 6 Посебна игровно-дидактичка средства за рад са децом и ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом
- 7 Размена искустава са колегама ван установе
- 8 Савети стручњака за рад са децом и ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом
- 9 Нешто друго: .

1.2. Скала за процену односа наставника према инклузивном образовању (Е. Kern, 2006)

Упутство: Молимо Вас попуните следећи упитник заокружујући одговарајући одговор који одговара вашем веровању. Одредите свој одговор према наведеном интензитету:

1 уопште се не слажем - 5 у потпуности се слажем

1.	Моје образовање ме је припремило да ефикасно предајем ученицима са кашњењем у когнитивном развоју и дефицитима у вештинама свакодневног живота	1	2	3	4	5
2.	Потребно ми је више обука у циљу бољег поучавања ученика са ИОП – ом за проблеме у учењу	1	2	3	4	5
3.	Руководиоци ме охрабрују да похађам стручне скупове и обуке о учењу ученика са посебним потребама	1	2	3	4	5
4.	Моје колеге су вољне да ми помогну око питања која се могу појавити када имам ученике са ИОП-има у учионици	1	2	3	4	5
5.	Осећам се угодно радећи у сарадњи са дефектолозима када имам ученике са ИОП-има у својој учионици	1	2	3	4	5
6.	Радо прихватам сарадњу када имам ученика са ИОП-ом у мојој учионици	1	2	3	4	5
7.	Ученици који су две или више година испод очиваног образовног нивоа треба да буду у специјалним одељењима	1	2	3	4	5
8.	Ученици којима је дијагностикован поремећај из спектра аутизма треба да буду у специјалним одељењима	1	2	3	4	5
9.	Треба учинити све напоре да би се ученик са ИОП-ом образовао у редовном одељењу	1	2	3	4	5
10.	Ученици којима је дијагностикована интелектуална ометеност треба да буду у специјалним одељењима	1	2	3	4	5
11.	Ученици који су вербално агресивни према другима треба да буду у редовним одељењима	1	2	3	4	5
12.	Сарадничко учење ученика са посебним потребама може бити ефикасно када су ученици са ИОП-ом смештени у редовна одељења	1	2	3	4	5
13.	Дефектолози треба да подучавају ученике са ИОП-има	1	2	3	4	5
14.	Могу се обратити надређенима са када сам забринут/а у погледу подучавања ученика са посебним потребама	1	2	3	4	5
15.	Осећам се подржаним од надређених када се суочим са изазовима које представљају ученици са поремећајима понашања у мојој учионици	1	2	3	4	5
16.	Моја општина обезбеђује ми могућности додатног обучавања ван територије општине у циљу пружања одговарајућег рада ученицима са сметњама у развоју	1	2	3	4	5
17.	Моје образовање ме је припремило да ефикасно предајем ученицима са поремећајима у понашању	1	2	3	4	5
18.	Моје образовање ме је припремило да ефикасно предајем ученицима са посебним потребама	1	2	3	4	5

19.	На територији наше општине обезбеђене су ми обуке током рада које ме оспособљавају за рад са ученицима који имају ИОП	1	2	3	4	5
20.	Моји надређени обезбеђују ми ефикасну подршку када имам ученика са ИОП-ом у учионици	1	2	3	4	5
21.	Обезбеђено ми је довољно времена да похађам стручне скупове и обуке о поучавању ученика са посебним потребама	1	2	3	4	5
22.	Могу се обратити колегама за помоћ када имам ученике са посебним потребама у својој учионици	1	2	3	4	5
23.	Наставници у општим школама не би требали да буду одговорни за поучавање ученика са посебним потребама	1	2	3	4	5
24.	Волим да будем једини наставник/стручни сарадник у својој учионици	1	2	3	4	5
25.	Ученици који су физички агресивни према другима треба да буду у редовним одељењима	1	2	3	4	5
26.	Сви ученици који имају ИОП из било ког разлога треба да се образују у специјалном образовању	1	2	3	4	5
27.	Ученици који показују говорне и језичке поремећаје треба да буду у специјалним одељењима	1	2	3	4	5
28.	Треба да будем одговоран за поучавање само са оним ученицима који нису идентификовани као ученици са посебним потребама	1	2	3	4	5
29.	Моје колеге су приступачне када их замолим за савет о поучавању/раду са ученицима са ИОП-ом	1	2	3	4	5
30.	И редовни наставници и дефектолози треба да поучавају ученике са ИОП-има	1	2	3	4	5
31.	Обезбеђено ми је довољно материјала у школи у циљу обезбеђивања одговарајућих прилагођавања за рад са ученицима са посебним потребама	1	2	3	4	5
32.	Моје образовање ме је припремило за ефикасан рад са ученицима који касне једну годину иза очекиваног образовног нивоа	1	2	3	4	5
33.	Моје образовање ме је припремило за ефикасан рад са ученицима са говорним поремећајима	1	2	3	4	5
34.	Потребно ми је више обука у циљу бољег поучавања ученика са ИОП-ом за поремећаје у понашању	1	2	3	4	5
35.	Осећам се подржаним од надређених када се суочим са изазовима које представљају ученици са тешкоћама у учењу у мојој учионици	1	2	3	4	5
36.	Обезбеђена ми је материјална подршка за похађање стручних скупова и обука о поучавању ученика са посебним потребама	1	2	3	4	5
37.	Осећам се угодно када се обраћам колегама за помоћ у вези поучавања ученика са посебним потребама	1	2	3	4	5
38.	Ученици који касне једну годину испод образовног нивоа свог разреда треба да се образују у специјалном одељењу	1	2	3	4	5

39.	Ученици који су идентификовани као депресивни али који не испољавају отворено деструктивно понашање, требали би бити у редовним одељењима	1	2	3	4	5
40.	Дефектолози могу остати без посла ако ја поучавам ученике са ИОП-ом	1	2	3	4	5
41.	Ако ја почнем да укључујем ученике са ИОП-ом у моју редовну учионицу, моје колеге ће покушати да сместе све своје ученике са посебним потребама у моју учионицу	1	2	3	4	5
42.	Моје образовање ме је припремило да ефикасно поучавам ученике који су две и више година испод очекиваног образовног нивоа	1	2	3	4	5

1.3. Упитник за наставнике о идентификацији, процени и подршци ученицима у основној школи

I Идентификација.

Колико укупно има ученика у одељењу које водите?

Према Вашим сазнањима, да ли је у Вашој средини активна Интерресорна комисија?

Који стручњаци су стални чланови Интерресорне комисије? (означити)
(Педијатар, специјалиста опште медицине, психолог, стручни радник у социјалној заштити, дефектолог одговарајућег профила, родитељ, особа од поверења, лични пратилац детета/ученика, учитељ или васпитач, стручни сарадник из школе, не знам, нисам сигуран)

Колико пута сте учествовали у раду Интерресорне комисије?

Оцените колико има ученика са сметњама у развоју у одељењу које водите?

На који начин сте установили да су то ученици са сметњама у развоју?

Колико ученика са сметњама у развоју у Вашем одељењу има мишљење Интерресорне комисије?

Оцените колико има ученика са тешкоћама у учењу у одељењу које водите?

Колико ученика са тешкоћама у учењу има мишљење Интерресорне комисије?

Оцените колико има ученика са поремећајима у понашању у одељењу које водите?

Колико ученика са поремећајима у понашању има мишљење Интерресорне комисије?

Колико ученика се, у одељењу које водите, образује по ИОП-у 1?

Колико ученика се, у одељењу које водите, образује по ИОП-у 2?

За колико ученика сте учествовали у изради ИОП-а 2 до сада?

Оцените колико има даровитих ученика, односно ученика изузетних способности, у одељењу које водите?

Колико даровитих ученика, односно ученика изузетних способности, има мишљење Интерресорне комисије?

Колико ученика се, у одељењу које водите, образује по ИОП-у 3?

Идентификација је скуп радњи који обухвата откривање, препознавање и детекцију, као и именовање сметњи у развоју код ученика.

У којој мери сте током студирања стекли знања везана за идентификацију ученика са сметњама у развоју? (оцените на скали од 1 до 5)

У којој мери сте током рада стицали додатна знања везана за идентификацију ученика са сметњама у развоју кроз неки од облика стручног или личног усавршавања? (оцените на скали од 1 до 5)

II Процена.

Ко врши процену способности у потреба ученика са сметњама у развоју из Вашег одељења? (изаберите један или више одговора)

- 10 Одељењске старешине
- 11 Предметни наставници
- 12 Педагог из школе
- 13 Психолог из школе
- 14 Дефектолог из школе
- 15 Дефектолог из друге установе
- 16 Други стручњак ван установе
- 17 Немам сазнања о томе
- 18 Друго:

Уколико Ви вршите процену способности и потреба ученика са сметњама у развоју, којим инструментима или како то чините?

Процените колико сте знања у вези са проценом способности и потреба ученика са сметњама у развоју стекли током студија. (оцените на скали од 1 до 5)

Оцените у којој мери сте након студија и током рада стицали додатна знања у вези са проценом способности и потреба ученика са сметњама у развоју кроз неки од облика стручног или личног усавршавања? (оцените на скали од 1 до 5)

III Подршка.

У којој мери деца и ученици са сметњама у развоју из Вашег одељења добијају додатну подршку у образовању? (оцените на скали од 1 до 5) (неће бити обавезно питање)

У којој мери ученици са тешкоћама у учењу из Вашег одељења добијају додатну подршку у образовању? (оцените на скали од 1 до 5) (неће бити обавезно питање)

У којој мери ученици са поремећајима у понашању из Вашег одељења добијају додатну подршку у образовању? (оцените на скали од 1 до 5) (неће бити обавезно питање)

Ко пружа додатну подшку ученицима у Вашој школи? Обележите један или дише одговора:

- 19 Одељењске старешине
- 20 Предметни наставници
- 21 Педагог из школе
- 22 Психолог из школе
- 23 Дефектолог из школе
- 24 Дефектолог из друге установе
- 25 Други стручњак ван установе
- 26 Немам сазнања о томе
- 27 Друго:

Шта од наведеног постоји у Вашој школи за потребе пружања додатне подршке ученицима са сметњама у развоју? Изаберите један или више одговора:

- 28 додељен простор који служи искучиво пружању додатне подршке деци и ученицима
- 29 посебна опрема за пружању додатне подршке деци и ученицима
- 30 асистивна средства за пружању додатне подршке деци и ученицима
- 31 игровно-дидактичка средства за пружању додатне подршке деци и ученицима
- 32 посебни материјали за пружању додатне подршке деци и ученицима
- 33 Друго:

1.4. Скала за процену инклузивних показатеља школе (Booth & Ainscow, 2002)

ПОКАЗАТЕЉИ

Молимо Вас означите штриклирањем групу којој ви припадате:

наставник разредне наставе нека друга група (наведите која)

Молимо Вас означите одговор који представља Ваше мишљење

1 уопште се не слажем - 5 у потпуности се слажем

	1	2	3	4	5
Стварање инклузивне културе					
Свако осећа да је добродошао					
Ученици помажу једни другима					
Школско особље међусобно добро сарађује					
Школско особље и ученици се међусобно уважавају					
Постоји партнерски однос између школског особља и родитеља/старатеља					
Школско особље и руководиоци школе добро сарађују					
Све локалне групе и заједнице су укључене у школски живот					
Постоје висока очекивања за све ученике					
Школско особље, руководиоци, родитељи/старатељи и ученици деле филозофију инклузије					
Ученици се једнако вреднују					
Школско особље и ученици се односе међусобно као људска бића и особе са одређеном улогом					

Школско особље настоји да uklони препреке за учење и учешће у свим аспектима школе					
Школа тежи да све облике дискриминације сведе на минимум.					
Креирање инклузивне политике					
Постављање и напредовање наставног особља је правично					
Свом новом особљу се помаже да се сместе у школи					
Школа настоји да прими све ученике из локалне заједнице					
Школа чини своје објекте физички приступачним за све људе					
Свим новим ученицима се помаже да се сместе у школи					
Школа организује одељења/групе тако да сви ученици буду уважени					
Сви облици подршке су координисани					
Активности за усавршавање наставника помажу им да одговоре на различитости међу ученицима					
Политика „посебних образовних потреба“ је политика инклузије					
Правилник о додатној образовној подршци ⁴ користи се за смањивање препрека за учење и учешће свих ученика					
Подршка за децу којој српски језик није матерњи, усклађена је са подршком учењу					
Политика подршке васпитању и понашању повезана је са политиком развоја школског програма и подршке учењу у школи					
Смањени су притисци дисциплинског искључивања					
Смањене су препреке за похађање наставе					
Насилништво је сведено на минимум					
Развијање инклузивне праксе					
Настава се планира тако да се има на уму учење свих ученика					
Лекције подстичу учешће свих ученика					
Лекције развијају разумевање разлика					
Ученици су активно укључени у своје учење					
Ученици уче кроз заједнички рад					
Оцењивање доприноси достигнућима свих ученика					
Дисциплина у учионици је заснована на узајамном поштовању					
Наставници планирају, одржавају и процењују наставу у партнерству					
Лични пратиоци ученика помажу учешћу ученика					
Педагошки асистенти помажу учењу ученика					
Домаћи задаци доприносе учењу свих ученика					
Сви ученици учествују у ваннаставним активностима					

⁴ Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету, ученику и одраслом(2018). Службени гласник Републике Србије, 80/2018

Ученичке различитости се користе као ресурс за подучавање и учење					
Стручна знања школског особља су у потпуности искоришћена					
Школско особље развија ресурсе за подршку учењу и учешћу					
Ресурси заједнице су познати и искоришћени					
Школска средства се распоређују праведно, тако да подржавају инклузију					

2. Биографија

Маринела Николе Шћепановић, рођена у Сомбору; основну школу завршила у Сомбору, средњу школу просветно – педагошког смера у Мојковцу (Црна Гора). На Дефектолошком факултету 2000. године завршила је студије на Соматопедском смеру стекавши звање *дипломраног дефектолога*. Постдипломске магистарске студије уписала 2009. године; наставила и завршила мастер студије 2014. године стекавши звање *дипломирани дефектолог – мастер*. Докторске студије уписала 2014. године на студијском програму *Специјална едукација и рехабилитација*.

Од 1995. године (са краћом паузом 1998-2000) запослена у Школи за основно и средње образовање са домом „Вук Караџић“ у Сомбору на пословима дефектолога – васпитача, дефектолога – наставника и наставника индивидуалне наставе. Од стицања лиценце 2001. године интензивно се стручно усавршава кроз формалне и неформалне обуке и програме. Има стручно звања *педагошког саветника* и *самосталног педагошког саветника*. На Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију стакла истраживачко звање *истраживач сарадник*. Похађала многобројне обуке, семинаре и тренинге. Ауторка је неколико акредитованих програма обука за запослене у васпитно-образовним установама. Излагала на бројним скуповима. Добитница неколицине награда. Водила Друштво дефектолога Сомбора 2002-2011, и Друштво дефектолога Војводине 2009-2022 године. Ауторка више од 100 стручних и научних радова из области специјалне едукације и рехабилитације. Ангажована као консултанткиња и саветница за области инклузивног образовања и образовања даровитих. Говори енглески језик.

Потписане изјаве

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора: Маринела Шћепановић
Број индекса: 2014-10Д

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом:
Инклузивна школа и ученици са сметњама у развоју и инвалидитетом
резултат сопственог истраживачког рада;
да дисертација у целини ни у деловима није била предложена за стицање друге дипломе
према студијским програмима других високошколских установа;
да су резултати коректно наведени и
да нисам кршила ауторска права и користила интелектуалну својину других лица.

Потпис ауторке



У Београду,
18.11.2024. године

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора: Маринела Шћепановић

Број индекса: 2014-10Д

Студијски програм: Специјална едукација и рехабилитација

Наслов рада: Инклузивна школа и ученици са сметњама у развоју и инвалидитетом

Ментор: Проф. др Снежана Николић, редовни професор, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предала ради похрањивања у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

У Београду, 18.11.2024. године

Потпис ауторке:



Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Инклузивна школа и ученици са сметњама у развоју и инвалидитетом

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)

2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)

3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)

4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)

5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)

6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.

Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

Потпис аутора

У Београду, 18.11.2024. године



1. Ауторство. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. Ауторство – некомерцијално. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. Ауторство – некомерцијално – без прерада. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. Ауторство – без прерада. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. Ауторство – делити под истим условима. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.