



UVAŽAVANJE
RAZLIČITOSTI
U FUNKCIJI
POZITIVNOG
RAZVOJA
DECE I MLADIH

Urednice

Rajka ĐEVIĆ
Nikoleta GUTVAJN

**UVAŽAVANJE RAZLIČITOSTI
U FUNKCIJI POZITIVNOG RAZVOJA DECE I MLADIH**

Izdavač

Institut za pedagoška istraživanja

Za izdavača

Nikoleta Gutvajn

Urednice

Rajka Đević i Nikoleta Gutvajn

Lektor

Jelena Stevanović

Prevodilac

Kler Zubac

Tehnički urednik

Sanja Grbić

Dizajn korica

Danko Polić

Programski prelom i štampa

Kuća štampe plus

www.stampanje.com

Tiraž

300

URL adresa

http://www.ipisr.org.rs/page/Uvazavanje_razlicitosti_u_funkciji_pozitivnog_razvoja_dece_i_mladih

ISBN

978-86-7447-140-1

A watercolor palette with various colored wells (pink, red, orange, yellow, green) and a paintbrush resting on it, positioned in the top right corner of the page.

INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

UVAŽAVANJE RAZLIČITOSTI U FUNKCIJI POZITIVNOG RAZVOJA DECE I MLADIH

Urednice

Rajka **ĐEVIĆ**

Nikoleta **GUTVAJN**

BEOGRAD, 2018.

Recenzenti

Prof. dr Slobodanka **GAŠIĆ-PAVIŠIĆ**

Prof. dr Vera **SPASENOVIĆ**

Prof. dr Vera **RADOVIĆ**

CIP- Каталогизacija у публикацији-
Народна библиотека Србије, Београд

376.1-056.26/.36-053.2(082)
364-787-056.26/.36-053.2(082)
376.74-058.14-053.2(082)

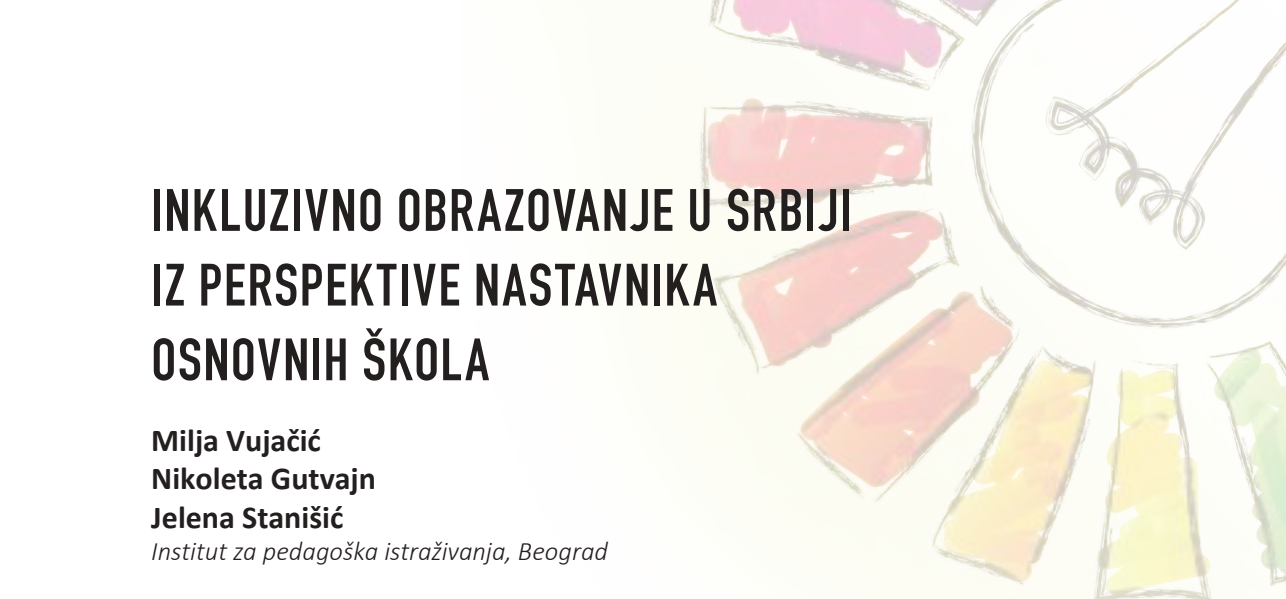
UVAŽAVANJE različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih / urednice Rajka Đević, Nikoleta Gutvajn.- Beograd : Institut za pedagoška istraživanja, 2018 (Beograd : Kuća štampe plus).- 218 str. : tabele ; 24 cm.- (Biblioteka Pedagoška teorija i praksa ; 46)

"Knjiga predstavlja rezultat rada na projektima 'Od podsticanja inicijative, saradnje i stvaralaštva do novih uloga i identiteta u društvu' ... i 'Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije' ... "--> predgovor.- Tiraž 300.- Str. 10-16: Predgovor / Rajka Đević, Nikoleta Gutvajn.- Beleška o autorima: str. 208-211.- Napomene i bibliografske reference uz radove.- Bibliografija uz svaki rad.- Summary: Recognition of Diversity as a Function of the Positive Development of Children and Youth.- Registar.

ISBN 978-86-7447-140-1

a) Инклузивно образовање - Зборници b) Деца са посебним потребама -
Образовање- Инклузивни метод- Зборници c) Деца са посебним потребама
- Социјална интеграција - Зборници d) Деца са посебним образовним
потеребама- Социјална интеграција- Зборници

COBISS.SR-ID 268475148



INKLUZIVNO OBRAZOVANJE U SRBIJI IZ PERSPEKTIVE NASTAVNIKA OSNOVNIH ŠKOLA

Milja Vujačić
Nikoleta Gutvajn
Jelena Stanišić

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Inkluzivno obrazovanje se, najčešće, definiše kao proces izlaženja u susret potrebama dece u okviru redovnog obrazovnog sistema korišćenjem svih raspoloživih resursa kako bi se stvorile mogućnosti za njihov razvoj i učenje (Stojić, 2007). Ovaj koncept pretpostavlja da je dužnost vaspitnoobrazovnih institucija da obrazuju svu decu u redovnim odeljenjima i da razvijaju delotvorne pristupe koji omogućavaju da sva deca uče i učestvuju u vaspitnoobrazovnom procesu. Ključne uloge u ovom procesu imaju nastavnici, pa je za dalji razvoj i obezbeđivanje kvaliteta inkluzivnog obrazovanja važno da se uzmu u obzir njihova mišljenja o celokupnom procesu obrazovanja dece sa teškoćama u razvoju u redovnim školama.

Inkluzivno obrazovanje je u našoj zemlji propisano kao obaveza Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja koji je usvojen 2009. godine (Službeni glasnik RS, br 72/2009). Međutim, uprkos tome što je uspostavljena uspostavljanja zakonska regulativa, rezultati istraživanja pokazuju da postoje brojni problemi i dileme sa kojima se nastavnici suočavaju u procesu realizacije inkluzivnog obrazovanja. Utvrđeno je da, prema mišljenju nastavnika, ključne prepreke za uspešnu realizaciju inkluzivnog obrazovanja u Srbiji predstavljaju: (a) deklarativno prihvatanje ili odbijanje novih obrazovnih pristupa i modela od strane nastavnika, (b) neadekvatna i nedovoljna profesionalna pripremljenost i negativna samoprocena profesionalne kompetentnosti nastavnika za rad sa decom koja imaju teškoće u razvoju, (c) odsustvo adekvatne saradnje, timskog rada i stručne podrške u radu sa učenicima, (d) neadekvatni organizacioni uslovi rada, (e) nerazumevanje i nerealna očekivanja roditelja (Gutvajn i Korać, 2015; Muškinja, 2011; Vujačić, Lazarević i Đević, 2015). Navedeni problemi u realizaciji inkluzivnog obrazovanja predstavljaju dodatni izvor opterećenja i stresa kod nastavnika koji rade u inkluzivnim uslovima, što se negativno odražava na njihov uspeh u radu. U celini uzevši, istraživanja inkluzivnog obrazovanja u Srbiji ukazuju

na nedostatak jednog integrativnog okvira koji bi osigurao systemske prilike za razvoj kompetencija i podršku u radu kroz saradnju između fakulteta na kojima se obrazuju budući nastavnici i vaspitači, naučnoistraživačkih institucija, predškolskih ustanova, škola, institucija socijalne i zdravstvene zaštite kao i ostalih institucija u okviru lokalne samouprave.

Rezultati nekih istraživanja pokazuju da razvijanju pozitivnog odnosa nastavnika prema deci sa teškoćama u razvoju i inkluzivnom obrazovanju u velikoj meri doprinose adekvatna obuka i stručna i organizaciona podrška koju dobijaju na nivou škole i obrazovnog sistema (Lambe & Bones, 2007; Tait & Purdie, 2000). Zbog unapređivanja implementacije i postizanja boljih efekata inkluzivnog obrazovanja potrebno je dodatno osnažiti nastavnike kroz organizovanje raznovrsnijih programa stručnog usavršavanja, obezbediti im stručnu i finansijsku podršku i kvalitetnije uslove za rad u školama, ali i omogućiti umrežavanje institucija, stručnjaka, roditelja i lokalne zajednice.

Nalazi inostranih istraživanja pokazuju da problemi u realizaciji inkluzivnog obrazovanja nisu rešeni na zadovoljavajući način ni u zemljama koje imaju znatno dužu tradiciju inkluzivnog obrazovanja i bolje ekonomske uslove za njegovo sprovođenje (Sretenov, 2009; Wedell, 2008). Uvođenje inkluzivnog obrazovanja je kompleksan proces, koji u velikoj meri zavisi od stavova, sistema vrednosti, pedagoških znanja i sposobnosti ključnih aktera, pa zahteva postupnost i dobru promišljenost. S obzirom na to, zbog unapređivanja politike i praksa inkluzivnog obrazovanja, važno je uspostaviti sistem za praćenje implementacije koji pruža uvid u postojeću praksu inkluzivnog obrazovanja, trenutne izazove i probleme sa kojima se suočavaju nastavnici i škole, kao i uvid u postojeće kapacitete i resurse koji nedostaju.

Cilj našeg istraživanja bio je da sagledamo odnos nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju kroz analizu njihovog mišljenja o: (a) inkluzivnom obrazovanju kao ideji, (b) ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja u praksi, (c) načinima na koje je inkluzivno obrazovanje predstavljeno u obrazovnoj politici naše zemlje, (d) obuci koju su prošli iz ove oblasti, (e) problemima i teškoćama sa kojima se suočavaju u realizaciji inkluzivnog obrazovanja i (f) preporukama za dalji razvoj inkluzivnog obrazovanja u našoj zemlji.

METOD ISTRAŽIVANJA

Uzorak istraživanja. Uzorak istraživanja je prigodan i čine ga 154 nastavnika iz 10 osnovnih škola u Srbiji – 90 nastavnika razredne nastave (58,4%) i 64 nastavnika predmetne nastave (41,6%). Većina nastavnika koji su učestvovali u istraživanju su osobe ženskog pola (89,6%), dok su znatno manje zastupljeni nastavnici muškog pola (10,4%). Raspon godina radnog staža nastavnika koji su učestvovali u našem istraživanju kreće se od jedne godine do 38 godina radnog staža, pri čemu je prosek godina radnog staža 19 godina.

Instrumenti istraživanja. U istraživanju je korišćen upitnik koji sadrži ukupno 9 pitanja – 6 pitanja otvorenog tipa i 3 pitanja sa ponuđenim odgovorima (Prilog 1).

Način prikupljanja i obrade podataka. Istraživanje je sprovedeno školske 2016/2017. godine. Podaci su obrađivani korišćenjem deskriptivnih statističkih tehnika i X^2 testa.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Asocijacije nastavnika na inkluzivno obrazovanje. Jedan od načina na koji možemo da dobijemo uvid u mišljenja nastavnika o inkluzivnom obrazovanju jesu njihove asocijacije o ovoj ideji, njenoj realizaciji u praksi i načinima na koje je ona predstavljena u okviru obrazovne politike u našoj zemlji.

Tabela 1. Kategorije izvedene na osnovu asocijacija nastavnika na inkluzivno obrazovanje

	Frekvencija	Procenat
Isticanje temeljnih vrednosti i karakteristika inkluzivnog obrazovanja	68	44,2
Afirmisanje ideje inkluzivnog obrazovanja	7	4,5
Isticanje teškoća u realizaciji inkluzivnog obrazovanja u praksi	39	25,3
Dobra ideja, ali nerealna u praksi	17	11,0
Izražavanje ličnog neslaganja sa idejom inkluzivnog obrazovanja	10	6,5
Afirmisanje ideje specijalnog obrazovanja	4	2,6
Bez odgovora	9	5,8
Ukupno	154	100

Podaci u Tabeli 1 ukazuju na to da se najčešće asocijacije nastavnika *inkluzivno obrazovanje* odnose na temeljne vrednosti ove ideje i humanost koja je u njejoj osnovi (prilagođeno obrazovanje potrebama učenika; pomoć i podrška učenicima sa teškoćama u razvoju; uključivanje u redovno obrazovanje; socijalizacija; jednakost; ravnopravnost; jednaka prava na obrazovanje; razumevanje, poštovanje i prihvatanje različitosti; tolerancija; empatija). Negativne asocijacije nastavnika na inkluzivno obrazovanje odnose se na nerealnost i teškoće njene realizacije u praksi i na lično neslaganje sa ovom idejom. Asocijacije manjeg broja nastavnika odnose se na afirmisanje ideje inkluzivnog obrazovanja kroz isticanje njene korisnosti, svrsishodnosti i izazovnosti za nastavnike i školu u celini. Takođe, mali broj nastavnika u svojim asocijacijama ističe potrebu da se deca sa teškoćama u razvoju obrazuju u okviru specijalnih škola i uz podršku defektologa.

Tabela 2. Kategorije izvedene na osnovu asocijacija nastavnika koje se odnose na ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja u praksi

	Frekvencija	Procenat
Teškoće u realizaciji inkluzivnog obrazovanja zbog nedovoljne podrške	93	60,4
Odgovornost za inkluzivno obrazovanje prepuštena nastavnicima	25	16,2
Ukazivanje na negativne stavove nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju	3	1,9
Ukazivanje na besmislenost inkluzivnog obrazovanja u praksi	7	4,5
Zadovoljstvo načinom realizacije inkluzivnog obrazovanja u praksi	17	11,0
Bez odgovora	9	5,8
Ukupno	154	100

U Tabeli 2 prikazane su kategorije koje su izvedene na osnovu asocijacija nastavnika koje se odnose na ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja. Asocijacije nastavnika koje se odnose na ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja u praksi ukazuju na to da većina nastavnika praktičnu realizaciju ove ideje doživljava kao teškoću zbog nedovoljne podrške koju nastavnici dobijaju u ovom procesu. Jedan broj nastavnika kao glavnu asocijaciju navodi da je odgovornost za inkluzivno obrazovanje prepuštena samim nastavnicima. Mali broj nastavnika kroz asocijacije pokazuje negativan stav prema inkluzivnom obrazovanju i ukazuje na besmislenost realizacije ove ideje u praksi, dok nešto veći procenat nastavnika u svojim asocijacijama ističe zadovoljstvo

načinom realizacije inkluzivnog obrazovanja. Prema mišljenju ove grupe nastavnika, realizacija inkluzivnog obrazovanja je zadovoljavajuća kada je u pitanju: prihvaćenost dece sa teškoćama u razvoju od ostalih aktera, ostvarivanje njihovih ključnih potreba i pomoć koju nastavnici dobijaju od personalnih asistenata i defektologa.

Tabela 3. Kategorije izvedene na osnovu asocijacija nastavnika koje se odnose na način predstavljanja inkluzivnog obrazovanja u obrazovnoj politici naše zemlje

	Frekvencija	Procenat
Pozivanje na temeljne vrednosti inkluzivnog obrazovanja	13	8,4
Positivan odnos prema načinu na koji je inkluzivno obrazovanje predstavljeno	8	5,2
Negativan odnos prema načinu na koji je inkluzivno obrazovanje predstavljeno	44	28,6
Inkluzivno obrazovanje kao formalna i spolja nametnuta obaveza	15	9,7
Naglašavanje jaza između deklarativnog i realnog (politike i prakse)	58	37,7
Bez odgovora	16	10,4
Ukupno	154	100

Kada su u pitanju asocijacije nastavnika koje se odnose na to kako je ideja inkluzivnog obrazovanja predstavljena u okviru obrazovne politike naše zemlje (Tabela 3), može se uočiti da nastavnici naglašavaju da postoji jaz između onoga što je propisano i same realizacije ove ideje u praksi. Skoro trećina nastavnika ima negativne asocijacije prema načinu na koji je inkluzivno obrazovanje predstavljeno u obrazovnoj politici naše zemlje. Deo nastavnika obrazovnu politiku u ovoj oblasti vidi kao formalnu i spolja nametnutu obavezu. Manji broj nastavnika ističe pozitivan odnos prema načinu na koji je inkluzivno obrazovanje predstavljeno u okviru obrazovne politike, dok 8,4% nastavnika smatra da se u obrazovnoj politici u ovoj oblasti ističu temeljne vrednosti inkluzivnog obrazovanja.

Stručno usavršavanje nastavnika u oblasti inkluzivnog obrazovanja. Odgovori nastavnika prikazani u Tabeli 4 odnose se na obuke koje su pohađali u oblasti inkluzivnog obrazovanja. Podaci ukazuju na to da skoro trećina nastavnika nije prošla nikakvu obuku iz oblasti inkluzivnog obrazovanja. Usavršavanje nastavnika u ovoj oblasti najčešće se, kako ističe više od polovine ispitanika, odvija putem akreditovanih programa stručnog usavršavanja, dok je petina nastavnika imala

priliku da u okviru posebnog predmeta tokom inicijalnog obrazovanja dobije znanja iz ove oblasti. Zanimljivo je da se oblici stručnog usavršavanja koji se osmišljavaju u okviru škola – poput predavanja, saradnje u okviru tima za inkluziju, diskusija na nivou školskog kolektiva – veoma retko organizuju. Neznatan procenat nastavnika se odlučuje na samostalno učenje u ovoj oblasti. Većina nastavnika je prošla samo jedan od ponuđenih oblika stručnog usavršavanja. Poseban problem predstavlja nedovoljna osposobljenost nastavnika predmetne nastave za inkluzivno obrazovanje. Broj nastavnika predmetne i razredne nastave koji su pohađali neku obuku u ovoj oblasti prikazan je u Tabeli 5. Hi kvadrat test ($X^2(1, N = 154) = 13,63, p < ,01$) pokazuje da je statistički značajno veći broj nastavnika razredne nastave pohađao obuke iz oblasti inkluzivnog obrazovanja u odnosu na nastavnike predmetne nastave.

Tabela 4. *Obuke koje su nastavnici pohađali*

	Frekvencija	Procenat (od ukupnog uzorka)
Poseban predmet u toku studija	28	18,2
Program stručnog usavršavanja u toku rada	90	58,4
Predavanje u školi	3	1,9
Diskusija u okviru stručne organizacije	3	1,9
Kroz saradnju sa timom u školi	1	0,6
Samostalno učenje	2	1,3
Nisu pohađali nikakvu obuku	43	27,9
Bez odgovora	3	1,9

Tabela 5. *Razlike u odgovorima nastavnika razredne nastave i nastavnika predmetne nastave*

	Pohađanje obuka iz oblasti inkluzivnog obrazovanja				Ukupno
	Pohađali		Nisu pohađali		
	Frekvencija	Procenat	Frekvencija	Procenat	
Nastavnik razredne nastave	75	83,3	15	16,7	90
Nastavnik predmetne nastave	36	56,3	28	43,8	64

Procene nastavnika o korisnosti obuke koju su pohađali u okviru inkluzivnog obrazovanja (Tabela 6) ukazuju na to da najvećem broju nastavnika znanja koja su dobili u ovoj oblasti putem stručnog usavršavanja pomažu samo u nekim aspektima njihovog rada. Jedan broj nastavnika smatra da im ova znanja pomažu u većini situacija, dok 13,6% nastavnika obuku koju su pohađali u ovoj oblasti uopšte ne smatraju korisnom. Razlika u pogledu procene korisnosti obuke iz oblasti inkluzivnog obrazovanja između nastavnika razredne i predmetne nastave, kao i između nastavnika različitog broja godina radnog staža, nije statistički značajna.

Tabela 6. Procena korisnosti obuke

	Frekvencija	Procenat
U potpunosti pomažu	5	3,2
U većini situacija pomažu	26	16,9
U ponekim situacijama pomažu	61	39,6
Uopšte ne pomažu	21	13,6
Bez odgovora	41	26,6
Ukupno	154	100,0

U Tabeli 7 prikazano je u kojim aspektima rada obuke koje su prošli u oblasti inkluzivnog obrazovanja najviše pomažu nastavnicima. Većina nastavnika nije dala odgovor na ovo pitanje, što potvrđuje podatke prikazane u Tabeli 6 koji ukazuju na to da nastavnici nisko ocenjuju korisnost stručnog usavršavanja u ovoj oblasti. Podaci dalje ukazuju na to da obuka iz oblasti inkluzivnog obrazovanja nastavnicima najviše pomaže u izradi pedagoškog profila deteta i Individualnog obrazovnog plana i u organizaciji i planiranju nastave u okviru inkluzivnog obrazovanja. Podaci dati u Tabeli 8 ukazuju na to da skoro trećina nastavnika smatra da im stručno usavršavanje u ovoj oblasti nije omogućilo adekvatna znanja koja se odnose na svakodnevni rad sa decom sa teškoćama u razvoju, dok manji procenat nastavnika obuke iz ove oblasti ne smatra korisnim ni kada je u pitanju izrada Individualnog obrazovnog plana, prepoznavanje problema i potreba ove dece i saradnja sa roditeljima.

Tabela 7. *Segmenti rada nastavnika u kojima im obuka najviše pomaže*

	Frekvencija	Procenat (od ukupnog uzorka)
Organizacija i planiranje nastave	13	8,4
Izrada IOP i pedagoškog profila deteta	16	10,4
Usklađivanje očekivanja od dece sa teškoćama u razvoju	8	5,2
Prepoznavanje problema i potreba dece	6	3,9
Socijalizacija dece	3	1,9
Kako raditi sa decom sa teškoćama u razvoju	1	0,6
Vođenje dokumentacije	1	0,6
Razumevanje koncepta inkluzivno obrazovanje	1	0,6
Predstavljanje inkluzivnog obrazovanja drugima (učenicima, roditeljima)	1	0,6
Bez odgovora	108	70,1

Tabela 8. *Segmenti rada nastavnika u kojima im obuka najmanje pomaže*

	Frekvencija	Procenat (od ukupnog uzorka)
Kako raditi sa decom sa teškoćama u razvoju	41	26,6
Izrada IOP i pedagoškog profila deteta	2	1,3
Prepoznavanje problema i potreba dece	2	1,3
Saradnja sa roditeljima	2	1,3
Bez odgovora	109	70,8

Teškoće sa kojima se nastavnici suočavaju u inkluzivnom obrazovanju. Podaci našeg istraživanja ukazuju na to da se većina nastavnika (77,9%) suočava sa problemima i teškoćama u okviru inkluzivnog obrazovanja. Nastavnici koji su dali

odgovor „Ne“ uglavnom su navodili da do sada nisu imali iskustva u radu sa decom sa teškoćama u razvoju.

Podaci prikazani u Tabeli 9 upućuju na to da se svi problemi i teškoće sa kojima se nastavnici suočavaju mogu svrstati u četiri aspekta rada nastavnika u okviru inkluzivnog obrazovanja: (1) lične kompetencije nastavnika; (2) tehnički uslovi rada; (3) kvalitet sistemske podrške i (4) uključenost ključnih aktera. Teškoće koje se tiču *ličnih kompetencija* nastavnici vide u nedovoljnoj sopstvenoj stručnosti za rad sa decom sa teškoćama u razvoju. Oni smatraju da nisu stručni da prepoznaju probleme i potrebe ove dece, da pravilno reaguju, organizuju rad i prilagode zadatke njihovim sposobnostima i potrebama. Takođe, manji broj nastavnika ističe da ima teškoće prilikom ocenjivanja dece koja rade po individualnom obrazovnom planu. Kada su u pitanju teškoće koje se odnose na *tehničke uslove rada*, najveći broj nastavnika kao teškoću navodi dodatno opterećenje u radu i nemogućnost da se adekvatno posvete svojoj deci u odeljenju. Pored toga nastavnici u teškoće ubrajaju i veliki broj dece u odeljenjima i nedostatak potrebne opreme i materijala. Teškoće koje nastavnici navode tiču se i *sistemske podrške* koja je obezbeđena u okviru inkluzivnog obrazovanja. Jedan broj nastavnika kao teškoću navodi nedostatak saradnje među nastavnicima unutar timova (posebno učitelja i predmetnih nastavnika). Takođe, nepostojanje ličnih asistenata, nezadovoljavajuća saradnja sa interresornom komisijom i nepreciznost pravilnika kojima se uređuje oblast inkluzivnog obrazovanja takođe predstavljaju teškoće sa kojima se nastavnici suočavaju u okviru inkluzivnog obrazovanja.

Kada su u pitanju teškoće koje se odnose na ključne aktere, nastavnici ističu nedovoljnu podršku i uključenost roditelja dece sa teškoćama u razvoju kao i njihova nerealna očekivanja od nastavnika, škole i samog deteta (16,9%), što u velikoj meri otežava njihovu međusobnu saradnju. Nastavnicima (6,5%) predstavljaju teškoću i sama deca sa teškoćama u razvoju čije ponašanje često uključuje nedovoljnu zainteresovanost, motivaciju, neredovno dolaženje u školu, odbijanje aktivnosti i nedisciplinu. Takođe, nemogućnost postizanja napretka u učenju ove dece (5,2%) i nemogućnost uspostavljanja pozitivnih interakcija sa ostalom decom u odeljenju (5,2%) nastavnici ističu kao teškoće sa kojima se suočavaju u okviru inkluzivnog obrazovanja.

Tabela 9. Teškoće sa kojima se suočavaju nastavnici u inkluzivnom obrazovanju

	Frekvencija	Procenat (od ukupnog uzorka)
Teškoće koje se odnose na ličnu kompetentnost nastavnika		
Nedovoljna sopstvena stručnost za rad sa decom	31	20,1
Problemi u vezi sa ocenjivanjem dece koja rade po IOP-u	6	3,9
Teškoće koje se odnose na tehničke uslove rada		
Dodatno opterećenje u radu i nemogućnost da se posveti dovoljno vremena i pažnje svim učenicima	31	20,1
Brojnost učenika u odeljenjima	18	11,7
Nedostatak materijala i opreme	5	3,2
Teškoće koje se odnose na kvalitet sistemske podrške		
Nedovoljno saradnje među nastavnicima (posebno učitelja i predmetnih nastavnika)	11	7,1
Nepostojanje ličnih pratilaca i asistenata	8	5,2
Nezadovoljavajuća saradnja sa IRK (ne funkcioniše, ne odobravaju finansijska sredstva, kasne sa rešenjima)	7	4,5
Nepreciznost pravilnika kojima se uređuje oblast inkluzivnog obrazovanja	1	0,6
Teškoće koje se odnose na uključene aktere		
Saradnja sa roditeljima dece sa teškoćama u razvoju	26	16,9
Problemi u vezi sa samim učenicima sa teškoćama u razvoju	10	6,5
Dete sa teškoćama u razvoju ne pokazuje napredak u učenju	8	5,2
Interakcija sa drugom decom nije pozitivna (stereotipi, isključivanje, ruganje)	8	5,2
Bez odgovora	47	30,5

Preporuke nastavnika za dalji razvoj inkluzivnog obrazovanja u našoj zemlji.

U Tabeli 10 prikazani su podaci koji se odnose na preporuke koje nastavnici predlažu kada je u pitanju dalji razvoj inkluzivnog obrazovanja u našoj zemlji. Sve odgovore nastavnika svrstali smo u tri grupe: (a) promene u pristupu obrazovanju dece sa teškoćama u razvoju; (b) pomene u okviru postojećeg pristupa inkluzivnom obrazovanju i (c) promene koje se odnose na širi kontekst u kome se inkluzivno obrazovanje realizuje.

Tabela 10. Preporuke za promene u domenu inkluzivnog obrazovanja

	Frekvencija	% od ukupnog uzorka
A. Promene u pristupu obrazovanju dece sa posebnim potrebama		
Specijalno obrazovanje – da deca sa teškoćama u razvoju idu u specijalne škole	13	8,4
Integracija – da deca sa teškoćama u razvoju idu u specijalna odeljenja osnovnih škola	12	7,8
Ukidanje inkluzivnog obrazovanja	11	7,1
Uključivati samo decu sa lakšim smetnjama u razvoju	9	5,8
Definisati programe rada i standarde prema tipovima i stepenu ometenosti dece	6	3,9
Individualni rad sa decom sa teškoćama u razvoju	5	3,2
B. Promene u okviru postojećeg pristupa inkluzivnom obrazovanju		
b1. Promene u pogledu materijalnih i tehničkih uslova rada u školi		
Veća finansijska ulaganja u školu – nabavka dodatne opreme i materijala za rad	18	11,7
Manji broj učenika u odeljenjima koja pohađaju i deca sa teškoćama u razvoju	16	10,4
Dodatno finansijski stimulisati nastavnike za rad u inkluzivnom obrazovanju	4	2,6
Manje papirologije i birokratskih zahteva (npr. IOP bez propisane forme)	3	1,9
b2. Promene koje se odnose na obezbeđivanje veće podrške nastavnicima i učenicima u radu		
Angažovanje stručnog lica (defektologa) za rad sa decom sa teškoćama u razvoju	51	33,1
Angažovanje asistenata i ličnih pratilaca za svako dete sa teškoćama u razvoju	45	29,2
Obezbediti više obuka za nastavnike za rad u inkluzivnom obrazovanju	38	24,7
Veća podrška od strane stručne službe škole	10	6,5
Više timskog rada i unutar i izvan škola (saradnja sa kolegama i roditeljima, umrežavanje škola)	21	13,6
C. Promene koje se odnose na širi kontekst		
Razvoj kolektivne svesti o deci teškoćama u razvoju i inkluzivnom obrazovanju	4	2,6
Organizovanje skupova na kojima bi bili prezentovani primeri dobre prakse	2	1,3
Veće uključivanje lokalne zajednice i bolja saradnja sa relevantnim institucijama	2	1,3
Istražiti faktore koji doprinose i koji ometaju ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja u praksi	1	0,6
Bez odgovora	17	11,0

Kada su u pitanju preporuke koje se odnose na pristup obrazovanju dece sa teškoćama u razvoju, uočava se neslaganje nastavnika sa idejom o inkluzivnom obrazovanju i o uključivanju ove dece u redovne škole. Preporuke koje nastavnici navode odnose se na potrebu za obrazovanjem ove dece u specijalnim školama, delimičnu inkluziju koja podrazumeva obrazovanje ove dece u specijalnim odeljenjima redovnih škola i omogućavanje samo jednog dela zajedničkih aktivnosti sa ostalom decom. Pored toga, jedan broj nastavnika predlaže da se potpuno ukine inkluzivno obrazovanje, dok neki nastavnici predlažu da se samo deca sa lakšim smetnjama u razvoju uključuju u redovne škole. Predlozi nastavnika odnose se i na jasno definisanje programa rada i standarda prema tipovima i stepenu ometenosti deteta, kao i na neophodnost individualnog rada sa ovom decom.

Predloge nastavnika koji se odnose na promene u okviru postojećeg pristupa inkluzivnom obrazovanju svrstali smo u dve grupe: (b1) promene u pogledu materijalnih i tehničkih uslova rada u školi i (b2) promene koje se odnose na obezbeđivanje veće podrške nastavnicima i deci sa teškoćama u razvoju. Za obezbeđivanje boljih materijalnih i tehničkih uslova rada u školama nastavnici predlažu: veća finansijska ulaganja – obezbeđivanje dodatne opreme i materijala za rad; manji broj učenika u inkluzivnim odeljenjima; dodatno finansijsko stimulisanje nastavnika koji rade sa ovom decom i smanjivanje birokratskih obaveza nastavnika – na primer izrada IOP-a bez unapred propisane forme. Kako bi se obezbedila adekvatnija podrška nastavnicima u okviru inkluzivnog obrazovanja, trećina nastavnika predlaže: angažovanje defektologa i personalnog asistenta za rad sa decom sa teškoćama u razvoju, obezbeđivanje adekvatne obuke za nastavnike u ovoj oblasti, veću podršku nastavnicima od strane stručnih saradnika, unapređivanje kvaliteta saradnje među članovima timova za inkluzivno obrazovanje, kao i saradnje škole i relevantnih institucija u lokalnoj zajednici.

Preporuke nastavnika koje se odnose na širi kontekst u kome se inkluzivno obrazovanje realizuje odnose se na potrebu za: podizanjem svesti svih relevantnih pojedinaca o inkluzivnom obrazovanju i deci sa teškoćama u razvoju; većim uključivanjem lokalne zajednice i boljom saradnjom škola i relevantnih vanškolskih institucija; organizovanjem stručnih skupova na kojima bi bili prezentovani primeri uspešne prakse inkluzivnog obrazovanja; sprovođenjem istraživanja kojima bi se dobili podaci o ključnim faktorima koji mogu da olakšaju ili otežaju realizaciju inkluzivnog obrazovanja u našoj zemlji.

DISKUSIJA

Rezultati našeg istraživanja ukazuju na to da se ključne asocijacije nastavnika na *inkluzivno obrazovanje* odnose na njene temeljne, humanističke vrednosti poput jednakosti i ravnopravnosti, prihvatanja različitosti i pružanja podrške deci sa teškoćama u razvoju u okviru redovne škole. Međutim, isticanje ovih vrednosti se gubi u situacijama kada se od nastavnika traži da navedu svoje asocijacije o realizaciji ove ideje u praksi i predlozima za njeno unapređivanje. Predlozi poput potpunog ukidanja inkluzivnog obrazovanja i afirmacije specijalnog obrazovanja, uključivanja samo dece sa lakšim smetnjama u razvoju u redovne škole, njihovo obrazovanje u specijalnim odeljenjima redovnih škola, potrebe da se sa ovom decom u okviru redovnih odeljenja radi individualno, bez uključivanja u aktivnosti sa ostalom decom, upućuju na radikalno negativna mišljenja nastavnika i neprihvatanje ideje o inkluzivnom obrazovanju. Ovi podaci su u skladu sa nalazima istraživanja (Gutvajn i Korać, 2015) koji pokazuju da nastavnici samo deklarativno prihvataju ideju inkluzivnog obrazovanja, ali ne i suštinski u samoj praksi kroz lično angažovanje u procesu realizacije inkluzivnog obrazovanja. Ovakve razlike između asocijacija nastavnika na *inkluzivno obrazovanje* i njihovih asocijacija koje se odnose na praktičnu realizaciju ove ideje možemo objasniti time što je njihovo praktično iskustvo u realizaciji inkluzivnog obrazovanja zasićeno teškoćama, improvizacijama, neadekvatnom pripremljenošću za rad sa decom sa teškoćama u razvoju, nedostatkom podrške i utiskom nastavnika da su prepušteni sami sebi.

Nalazi nekih istraživanja ukazuju na to da je prethodna priprema nastavnika za realizaciju inkluzivnog obrazovanja jedna od važnih varijabli koja obezbeđuje njen kvalitet i uspešnost (Sharma, Forlin & Loreman, 2008). Pored toga, na uspeh realizacije inkluzivnog obrazovanja u praksi u velikoj meri utiče spremnost nastavnika da prihvati deca sa teškoćama u razvoju, pri čemu je ključna varijabla koja određuje spremnost nastavnika njegovo uverenje da je sposoban da ga podučava (Kobešćak, 2001). Podaci našeg istraživanja ukazuju na to da nastavnici smatraju da nisu dovoljno pripremljeni i obučeni za rad sa decom sa teškoćama u razvoju, te da nisu spremni da odgovore na zahteve koji su pred njih postavljeni. Na osnovu njihovih odgovora može se zaključiti da obuka nastavnika u ovoj oblasti nije sveobuhvatna, raznovrsna i kontinuirana jer ne obuhvata sve nastavnike, ne uključuje različite oblike stručnog usavršavanja i ne podrazumeva kontinuitet između pripreme nastavnika tokom inicijalnog obrazovanja i njihovog daljeg stručnog usavršavanja. Ovi problemi su posebno naglašeni kada su u pitanju predmetni nastavnici, budući da su u značajno manjoj meri pripremljeni za inkluzivno obrazovanje u odnosu na učitelje. Podaci drugih istraživanja obavljenih

u našoj zemlji (Vujačić i sar., 2015; Macura-Milovanović, Gera i Kovačević, 2011; Muškinja, 2011) takođe ukazuju na to da nastavnici smatraju da nisu osposobljeni za rad sa decom sa teškoćama u razvoju u okviru redovne škole i da njihova priprema tokom inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nije adekvatna i dovoljna da bi odgovorili na sve zahteve koje ovaj proces podrazumeva.

Da bi se povećao kvalitet rada sa decom sa teškoćama u razvoju i da bi se sami nastavnici osećali kompetentnijim i sigurnijim u radu sa ovom decom, potrebne su promene u inicijalnom obrazovanju nastavnika i njihovom daljem stručnom usavršavanju. Osposobljavanje učitelja i predmetnih nastavnika u ovoj oblasti tokom inicijalnog obrazovanja moguće je unaprediti kroz uključivanje sadržaja iz ove oblasti u postojeće predmete ili kroz uvođenje novih predmeta čiji bi sadržaji obuhvatili teorijske postavke inkluzivnog obrazovanja i praktična rešenja u radu sa decom sa teškoćama u razvoju. Stručno usavršavanje nastavnika u ovoj oblasti potrebno je da bude funkcionalnije i zasnovano na prethodnom snimanju stanja i uvida u konkretne potrebe škola i nastavnika (Vujačić, 2010). Osposobljavanje nastavnika za rad sa decom sa teškoćama u razvoju trebalo bi da bude sveobuhvatno u pogledu znanja i da pored konkretnih znanja iz oblasti inkluzivnog obrazovanja i rada sa decom sa teškoćama u razvoju obuhvati i opšta didaktičko-metodična i pedagoško-psihološka znanja neophodna za uspešnu realizaciju inkluzivnog obrazovanja. Dalje, stručno usavršavanje nastavnika trebalo bi da bude obavezno, kontinuirano i da pored seminara obuhvati i druge oblike stručnog usavršavanja. Posebno je važno da se u okviru samih škola osmisle i realizuju aktivnosti podrške nastavnicima poput organizovanja sastanaka na kojima će se diskutovati o problemima i rešenjima u radu sa ovom decom i organizovanja interne obuke od strane stručnih saradnika. Posebno je značajno upoznati nastavnike sa konkretnim, praktičnim rešenjima kroz isticanje primera uspešne prakse inkluzivnog obrazovanja. U ranijim istraživanjima u ovoj oblasti (Vujačić, 2010; Vujačić i sar., 2015) potvrđen je značaj praktičnog iskustva i rada sa decom sa teškoćama u razvoju kao bogatog izvora učenja i znanja nastavnika. Stoga bi u planiranju daljeg profesionalnog razvoja nastavnika bilo važno da se različiti oblici stručnog usavršavanja najuže povežu sa njihovim praktičnim iskustvom u radu sa decom sa teškoćama u razvoju, što bi vodilo ka dubljem razumevanju inkluzivnog obrazovanja i suštinskoj promeni prakse.

Na neusklađenost zahteva koji se u okviru obrazovne politike postavljaju pred škole i nastavnike u ovoj oblasti i stvarnih uslova za njenu realizaciju u praksi, ukazuje i to da se većina nastavnika koji su učestvovali u našem istraživanju susreće sa teškoćama u okviru inkluzivnog obrazovanja. Pored toga što nastavnici ističu da

su ključne teškoće sa kojima se suočavaju posledica njihove nedovoljne obučenosti i nepripremljenosti za rad sa decom sa teškoćama u razvoju, oni razloge teškoća vide i u neadekvatnim tehničkim uslovima za rad u školama i nedostatku adekvatne podrške na nivou sistema i škole. Ovi nalazi potvrđeni su i u drugim istraživanjima u našoj zemlji (Đević, 2009; Muškinja 2011; Vujačić, 2010, Vujačić i sar, 2015). Imajući u vidu da na uspeh rada nastavnika u inkluzivnom obrazovanju u velikoj meri utiču uslovi u kojima rade i adekvatna i kontinuirana podrška uprave i stručnih saradnika, neophodno je da se na nivou škola obezbedi podrška nastavnicima kroz unapređivanje tehničkih uslova (adaptacija prostora, opremanje učionica potrebnim sredstvima, smanjivanje broja dece u odeljenjima). Takođe, na nivou škola je potrebno podsticati timski rad i saradnju među zaposlenima, kako bi se podigao nivo i kvalitet podrške nastavnicima od strane stručnih saradnika i uprave škole. Veću podršku nastavnicima u radu sa decom sa teškoćama u razvoju moguće je obezbediti i kroz uključivanje defektologa i pedagoških asistenata, kao i kroz senzibilizaciju i pripremu roditelja.

Uvid u mišljenja nastavnika o inkluzivnom obrazovanju može se dobiti i kroz analizu njihovih preporuka za unapređivanje ovog procesa. Kada je u pitanju pristup obrazovanju dece sa teškoćama u razvoju, primetno je da skoro trećina nastavnika suštinski ne prihvata ideju o inkluzivnom obrazovanju i da se zalažu ili za njegovo potpuno ukidanje ili za delimičnu inkluziju (uključivanje samo dece sa lakšim smetnjama ili njihovo obrazovanje u okviru specijalnih odeljenja redovnih škola). Ostale preporuke za unapređivanje inkluzivnog obrazovanja ukazuju na potrebu da se prevaziđu brojne teškoće sa kojima se nastavnici suočavaju u radu sa decom sa teškoćama u razvoju. Preporuke poput obezbeđivanja tehničkih uslova u školama i kvalitetnije podrške nastavnicima od uprave, stručnih saradnika, defektologa i pedagoških asistenata su očekivane imajući u vidu prethodno opisane nalaze ovog istraživanja koji se odnose na teškoće sa kojima se oni susreću u radu sa decom sa teškoćama u razvoju.

ZAKLJUČAK

Glavni zaključak našeg istraživanja jeste da su mišljenja nastavnika o inkluzivnom obrazovanju u Srbiji negativna. Iako nastavnici ističu humanistički aspekt ove ideje, njihovi odgovori ukazuju na negativne percepcije o realizaciji inkluzivnog obrazovanja u praksi. Ovakav nalaz možemo objasniti postojanjem neusklađenosti između zahteva koji se pred nastavnike postavljaju u okviru obrazovne politike u ovoj oblasti i kontekstualnih uslova u kojima se planirane promene realizuju. Nedovoljna

i neadekvatna priprema nastavnika, kao i izostanak kvalitetne podrške stručnjaka i škole u celini, predstavljaju ključni problem za suštinsko prihvatanje ove ideje od strane nastavnika i uspešnu realizaciju inkluzivnog obrazovanja u praksi.

Ključne pedagoške implikacije istraživanja odnose se na potrebu da se prilikom kreiranja obrazovnih politika u ovoj oblasti detaljno razmotri stanje u praksi, kroz postojeće istraživačke nalaze, te da se na osnovu toga planiraju sistemske mere i mere institucionalne podrške. Imajući u vidu nalaze istraživanja koji potvrđuju da su prethodna priprema nastavnika i njihova uverenje da su sposobni da rade sa decom sa teškoćama u razvoju ključni činioci koji određuju uspešnost realizacije inkluzivnog obrazovanja (Kobešćak, 2001; Sharma et al., 2008), u daljem planiranju profesionalnog razvoja nastavnika u ovoj oblasti potrebno je posvetiti veću pažnju razvijanju svesti nastavnika o pravima dece sa teškoćama u razvoju i njihovoj senzibilizaciji za suštinsko prihvatanje ove dece, kao i ključnih postavki inkluzivnog obrazovanja.

Da bi se dobio dublji uvid u odnos nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju, u budućim istraživanjima u ovoj oblasti potrebno je primeniti kvalitativne istraživačke metode poput intervjuja, fokus grupa i neposrednog posmatranja rada nastavnika. Takođe, ovim istraživanjem nisu obuhvaćeni svi segmenti inkluzivnog obrazovanja, pa bi u budućim istraživanjima bilo važno ispitati mišljenja nastavnika i o drugim važnim aspektima ovog procesa kao što su prihvaćenost dece sa teškoćama u razvoju od vršnjaka i saradnja sa roditeljima, čime bi se dobile dodatne smernice za razvoj i unapređinje inkluzivnog obrazovanja.

LITERATURA

- Dević, R. (2009). Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 367-382.
- Gutvajn, N. & Korać, I. (2015). Образовательная политика и исследования в области инклюзивного образования в Республике Сербия: задачи и перспективы [Образовна politika i istraživanja u oblasti inkluzivnog obrazovanja u Republici Srbiji: zadaci i perspektive]. *Грани познания*, 7(41), 133-139.
- Kobešćak, S. (2001). Edukacija djece u inkluzivnim grupama. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 7(25), 44-46.
- Lambe, J. & Bones, R. (2007). The effect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusive education in Northern Ireland. *Journal of Education for Teaching*, 33(1), 99-113.
- Macura-Milovanović, S., Gera, I. i Kovačević, M. (2011). Priprema budućih učitelja za inkluzivno obrazovanje u Srbiji: trenutno stanje i potrebe. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2), 208-223.

- Muškinja, O. (2011). *Inkluzija između želja i mogućnosti*. Istraživanje pokrajinskog ombudsmana Autonomne pokrajine Vojvodine. Preuzeto sa: <http://ombudsmanapv.org/riv/index.php/otnoma/46-dokumenti/istraivanja/121-poloaj-i-prava-uenika-sa-smetnjama-u-razvoju-na-teritoriji-ap-vojvodine-200720.html?lang=sr-YU>
- Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability and Society*, 13(7), 73-85.
- Sretenov, D. (2009). Međunarodna iskustva vezana za razvoj i realizaciju inkluzivne politike i prakse. U Sulejman Hrnjica (ur.), *Škola po meri deteta 2* (str. 20-35). Beograd: Save the Children.
- Stojić, T. (2007). *Vodič za unapređivanje inkluzivne obrazovne prakse*. Beograd: Fond za otvoreno društvo.
- Tait, K. & Purdie, N. (2000). Attitudes toward disability: Teacher education for inclusive environments in an Australian university. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(1), 25-38.
- Vujačić, M. (2010). *Mogućnosti i ograničenja inkluzije dece sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole. Doktorska disertacija*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Vujačić M., Lazarević, E. i Đević, R. (2015). Inkluzivno obrazovanje: od zakonske regulative do praktične realizacije. *Teme*, 34(1), 231-247.
- Wedell, K. (2008). Confusion about inclusion: patching up or system change?. *British Journal of Special Education*, 35(3), 127-135.
- Zakon o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja (2009). *Službeni glasnik RS*, br. 72/09.

Prilog 1. Upitnik za nastavnike

Kada razmišljate o inkluzivnom obrazovanju, koje su Vaše prve asocijacije (navedite jednu ili dve reči):

Kada razmišljate o tome kako se ostvaruje inkluzija u praksi, koje su Vaše prve asocijacije (navedite jednu ili dve reči):

Kada razmišljate o tome kako je inkluzija predstavljena u obrazovnoj politici naše zemlje, koje su Vaše prve asocijacije (navedite jednu ili dve reči):

Da li ste bili uključeni u neki program obuke u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem?

- a) pohađao/la sam poseban predmet u toku inicijalnog obrazovanja (studija);
- b) pohađao/la sam program stručnog usavršavanja u toku rada u školi;
- c) nisam imao/la nikakvu dodatnu obuku u ovoj oblasti;
- d) nešto drugo: _____

U kojoj meri Vam znanja i veštine koje ste stekli tokom obuke pomažu u Vašem svakodnevnom vaspitnoobrazovnom radu?

a) u potpunosti mi pomažu

b) u većini situacija mi pomažu

c) retko kada mi pomažu

d) uopšte mi ne pomažu

U kojim segmentima rada Vam stečena znanja tokom obuke najviše pomažu, a u kojima najmanje?

Da li se suočavate sa nekim teškoćama u procesu realizacije inkluzivnog obrazovanja?

DA	NE
----	----

Ukoliko je odgovor potvrđan, molimo Vas da navedete sa kojim teškoćama se suočavate.

Kada razmišljate o načinima unapređivanja postojeće inkluzivne prakse, koje bi bile Vaše preporuke?

RECOGNITION OF DIVERSITY AS A FUNCTION OF THE POSITIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN AND YOUTH

The experience of living in a community – albeit family, school, social or international – confronted us a long time ago with the fact that we are not all the same. Modern societies have added to this the belief that we all have equal rights. The practice of segregating those who are different or the deprivation of the right to individuality does not result in the loss of existing differences but, on the contrary, to disagreements because of them. Respecting differences is the first condition for the creation of an *inclusive* society in which, on one side, the feeling of well-being of all members is supported and, in which, in turn, because of that very diversity, these members contribute to difference aspects of the development of the social community of which they are members. The first pillar in the creation of such a society is education. Formal schooling should create the conditions for supporting individual development, accepting and respecting the personal abilities and inclinations, family and cultural inheritance and characteristics of the social conditions in which individuals live. The goal of school is to provide each pupil with the chance to develop their potential and grow in conditions of respect and recognition. Any school which sets itself such a goal becomes an *inclusive* school – instead of being a school only *for some*, it becomes a place of quality education *for all* pupils.

The systematic transformation of schools into communities whose primary value is respecting differences is enabled by the introductory of *inclusive education*. Inclusive education is one of the main issues in the field of improving the quality and accessibility of education. In 2000, Serbia began a comprehensive reform of its education system which established the framework and directions in accordance with the general directions of the development of the education system within the framework of the European Union. Analysis of the current legal regulative and research in the field of inclusive education in Serbia show that although the legislative and strategic framework presents a good starting point for equal inclusion and access to quality education for all children, there are numerous dilemmas and problems confronting employees in education, children and their parents in the process of the realisation of inclusive education.

Lack of knowledge and understanding of the legal framework of inclusive education results in various ambiguities in its implementation in practice. Since the current concept of education, health and social support reaches a small number of children, there are numerous problems in understanding the concept of additional support and its implementation in practice. The very context in which the legislative regulations are implemented is burdened by various systematic and institutional obstacles, and the conditions in schools present a particular challenge: the large numbers of pupils in classes, the insufficient training of teachers and the resulting lack of the necessary skills, various prejudices and discrimination towards children and pupils from sensitive groups. Considering that many of the proposed solutions are new to both the representatives of the educational authorities and the main agents of change in practice, it comes as no surprise that the process of the implementation of inclusive education is accompanied by difficulties on various levels.

The book, *Recognition of Diversity as a Function of the Positive Development of Children and Youth*, consists of eleven texts by authors who in terms of their thematic fields are focused on the elaboration of numerous questions significant for inclusive education. The goal of this book is the observation of ways to improve the conceptual, legislative and practical framework of inclusive education as a function of support for the development of children's positive potentials. The set goal is in accordance with changes in contemporary life conditions (particularly in the family) which change the relations of social power and make the process of upbringing children leading to positive development outcomes even more complex. The most important precondition for achieving positive development outcomes are the beliefs of significant adults (in the family, school and wider social environment) that the differences among young people are a potential advantage and not a potential problem, that each young person has personal potentials which can be developed and that each society has access to the resources to support the improvement of young people's development.

The papers presented in the book could be grouped into four thematic entities: the general theoretical and legal framework for monitoring inclusive education – innovative potentials; an empirical analysis of initial education, the competences and attitudes of teachers towards inclusive education; the emotional and social aspects of the participation of pupils with developmental disabilities in regular schools; inclusion in the intercultural context.

In the introductory paper, *The Paradigm of Positive Development: the Possibility of Innovative Practices in Inclusive Education*, the author Nada Polovina

presents the key points of reference for the paradigm of the *positive development of young people* as a new approach to research, developmental stimulation and improvement of potential of children and young people. The first part of the paper considers those points which refer to: the nature of the development process and developing goals (the 'plasticity' of developmental possibilities; the development of functional behaviour); the constructive elements of positive development (the interaction of the internal/child's powers and the external developmental powers – the characteristics of the socialisation system); the nature of the process of developmental changes (the process of developing progress as a result of the mutual efforts of the child and the contribution of the environment). The second part of the paper analyzes the general points of reference for the incorporation of the values and principles of the presented paradigm in the practice of the inclusion of children with developmental disabilities in regular schools, and then their incorporation in real school practice in Norway whose law on education is based on the principle of the positive development of pupils.

In the paper entitled *The Legal Regulation of Inclusive Education in Serbia and Some Countries in the Region*, authors Danilo Rončević and Aleksandar Antić analyze the legal framework of inclusive education in our country and compare basic regulations related to inclusion in the education systems in Serbia, Croatia, Bosnia and Herzegovina and Montenegro. The basic conclusion is that the right to inclusive education is implemented in the legal frameworks of all the aforementioned educational systems. Analysing the current situation in Serbia, the authors concluded that there are differences between the law and practice, i.e. that the regulatory provisions which refer to inclusive education are often not applied in practice. The authors propose certain measures which could make positive changes to the current situation of inclusive education in Serbia.

The paper *Inclusive Education in Serbia from the Perspective of Primary School Teachers in Serbia* written by Milja Vujačić, Nikoleta Gutvajn and Jelena Stanišić focuses on a review of teachers' approaches towards inclusive education through an analysis of their opinions on: a) inclusive education as an idea, b) the achievement of inclusive education in practice, c) the ways in which inclusive education is presented in our country's educational policy, d) the training they underwent in this field, e) the problems and difficulties they face in the realisation of inclusive education and f) recommendations for the further development of inclusive education in Serbia. It was concluded that teachers' opinions of inclusive education in Serbia are generally negative. Even though teachers emphasise the humane aspect of this idea, their

replies indicate negative perceptions regarding the realisation of inclusive education in practice. Insufficient and inadequate teacher training, as well as a lack of quality support from experts and schools in general, present the key problem for the essential acceptance of this idea on the part of teachers and the successful realisation of inclusive education in practice. The authors point out the need to improve the support system for the implementation of inclusive education which would enable the adoption of the values and competences of inclusive education, the provision of continuous support to practitioners, as well as inter-departmental cooperation which would significantly contribute to changing teachers' relation to the idea and practice of inclusive education.

Isidora Korać, Marijana Kosanović and Jasmina Klemenović's paper *Initial Education of Teachers and their Professional Competences for Work in Inclusive Environments* presents research findings about teachers' opinions on the contribution of their initial education in gaining the competences required for work with children who needed additional support. It was concluded that there is a need for certain conceptual and organisational changes in the initial education of teachers which would facilitate the development of their competences for work in inclusive environments. In addition to introducing additional contents from the field of inclusive education in existing study programs, increasing the contribution of professional practice in undergraduate curriculum, there is also a need to reduce the gap between theoretical and practical knowledge.

How Teachers in Croatia Evaluate Their Own Practice in Teaching Pupils with Behavioural Difficulties, written by Nataša Vlah and Sanja Grbić, is focused on the daily practice of inclusive teaching which integrates all other aspects of the competences for teaching pupils with behavioural difficulties. The value of the presented research in this paper lies in the provision of the answer to the question about what the *current situation* is regarding the implementation of *successful practices* in teaching pupils with behavioural difficulties in the Republic of Croatia. Their findings show that when teaching pupils with behavioural difficulties, teachers often implement those methods which have proved to be successful in work with all pupils and which represent the base for the successful teaching process in general, and those practices are more frequently used by class teachers rather than subject teachers. The teachers estimated those practices which include different approaches to the teaching and evaluation of such pupils as rarely implemented. On the basis of those findings, the authors pointed out several open questions whose replies

could contribute to the formulation of successful programs for the development of teachers' capacities for work with pupils with behavioural difficulties.

The goal of Jelena Stevanović, Emilija Lazarević and Jadranka Milošević's paper, *Written Expression: the Competences of Pupils with Developmental Disabilities in the First Four Grades*, was to research class teachers' opinions on the inclusive education of children with developmental disabilities in the field of written expression, i.e. Serbian language classes. Those teachers believe that in the field of written expression pupils with disabilities should acquire knowledge and skills related to the basic level when considering the standards for the end of the first cycle of compulsory education in the Serbian language. However, experience from school practice shows that pupils with developmental disabilities cannot successfully and completely master the majority of competences which are predicted by prescribed achievement levels. The obtained findings suggest that during training on the implementation of inclusive education, class teachers should be given special training for the implementation of contents for the Serbian language, and that special programs which would focus on the improvement of the basic competences of pupils with developmental disabilities in the field of *written expression* should be designed.

In *The Social Acceptance of Pupils with Developmental Disabilities in the Lower Grades of Primary School*, author Rajka Đević compares the social acceptance of pupils with developmental disabilities and their peers who do not have such disabilities. In order to research social acceptance, the level of pupils' social acceptance, their social status, and the formation of friendships were studied. The research was realised by means of sociometric research techniques with the use of a sociometric questionnaire and rating scale. The results of the presented research point out the lower level of social acceptance of pupils with developmental disabilities, their unfavourable social status in class as well as the fact that they have fewer friendships than their peers without such disabilities. The implementation of different programs focused on fostering tolerance among all the participants in school work and life, respecting differences, and promoting the social competence of both pupils who have developmental disabilities and their peers could contribute to a better picture of the social acceptance of pupils with disabilities in regular primary schools.

Branislava Popović-Čitić and Lidija Bukvić's paper *Evaluating the Developmental Benefits of Pupils with Social and Emotional Disabilities* presents research whose goal was to evaluate the internal and external developmental benefits of pupils with social and emotional disabilities. The basic findings show that pupils with social and emotional developmental disabilities gain fewer developmental benefits than

their peers who do not demonstrate the symptoms of emotional and behavioural problems. The authors emphasise that priority action should be directed towards external developmental benefits, particularly those connected to the support and validation of pupils, i.e. the creation of a school environment which supports, encourage and values the progress of all pupils, models positive behaviour, provides a feeling of safety and develops a climate of tolerance, approval and acceptance. Also, it would be important to initiate interventions making it possible to work on aspects of pupils' positive identity, in the sense of strengthening self-respect, self-efficacy and beliefs in the future.

Milana Rajić and Ivana Mihić's research, *The Quality of Relationships between Teachers and Children with Developmental Disabilities*, is focused on research into the quality of this relationship as well as the potential factors which could contribute to quality. Self-evaluations of teachers' experiences with children were analysed to gain insight into the quality of relationships between teachers and children. In order to study the potential quality factors of this relationship, consideration was given to a) teachers' characteristics – self-evaluated motivation and perceived competences for work with children with developmental disabilities, b) environmental features – estimated global conditions for work and the number of children in groups as well as c) teachers' beliefs about children. In terms of the quality of the teacher-child relationship, the data indicates relatively expressed closeness, but equally expressed antagonism between teachers and pupils with developmental disabilities. As regards those factors which could influence such relationships, the findings show that those teachers who have fewer negative beliefs about children with developmental disabilities and who perceive themselves as competent and motivated for work with such children will establish relationships with children which are characterised by acceptance, positive emotional exchange and harmony. The authors recommend the continuous professional training of teachers based on relational perspectives with a particular focus on mastering the knowledge and skills required to support children and strengthening teachers' sensitivity towards them.

In her paper *The Ethnocultural Empathy of Secondary School Pupils in the Culturally Diverse Environment as a Mechanism for Promoting a Positive Approach Towards Different Ethnic Groups*, Tijana Jokić Zorkić researches the role of the ethnocultural empathy of secondary school pupils in the culturally diverse environment as a potential mechanism for strengthening good inter-ethnic relationships. The mediatory influence of ethnocultural empathy on the relation between perceived school support for interculturality and the social distance of

pupils towards the second biggest ethnic group in school was examined. The results showed the significant indirect influence of school support for interculturality on social distance/closeness (forming close friendships), i.e. its significant mediatory influence on ethnocultural empathy. Therefore, ethnocultural empathy may be the mechanism by means of which schools could influence social, i.e. ethnic distance in culturally diverse environments. The findings from this study indicate that schools should invest in strengthening ethnocultural empathy and other intercultural skills bearing in mind their influence not only on school achievement and experiences of personal happiness, but also on attitudes towards other ethnic groups.

In their paper *Improving Programmes for the Informal Education of Roma Youth from Unhygienic Settlements: Promoting Socio-Cultural and Educational Specificities*, Sanja Grbić, Sara Ristić and Marko Tomašević point out the difficulties in the inclusion of young people from unhygienic settlements in regular education in which the interaction of economic, socio-cultural and systematic factors leads to radically weaker vertical accessibility through the school system at the end of primary school. Indicating the relatively small number of empirical works in this field and on the basis of research into the socio-cultural features and relations towards the education of young people from unhygienic settlements, the authors formulated concrete recommendations for work with this group of young people in the field of informal education.

The book, *The Recognition of Diversity as a Function of the Positive Development of Children and Youth*, presents one of the ways to observe the problem and possible solutions in the field of improving practices of inclusive education in greater detail. The book is intended for researchers and practitioners in the field of education who are interested in studying different support strategies for the development of functionally valuable behaviour of children and youth. We believe that this book could be valuable material both for students of psychology, pedagogy, sociology, defectology and future preschool/school teachers, as well as for the wider reading public.

Editors

Rajka Đević and *Nikoleta Gutvajn*

BELEŠKA O AUTORIMA

Aleksandar Antić (1989)	Asistent na Fakultetu za menadžment Univerziteta Union <i>Nikola Tesla</i> , doktorand na Pravnom fakultetu Univerziteta u Kragujevcu. Bavi se izučavanjem pitanja vezanih za oblasti radnog prava i socijalnog osiguranja. E-mail: aantice@jura.kg.ac.rs
Lidija Bukvić (1991)	Master defektolog, doktorand i demonstrator na Fakultetu za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu. Predmet njenih interesovanja predstavljaju faktori pozitivnog razvoja, teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju i programi prevencije problema u ponašanju učenika. E-mail: lidija_bukvic@yahoo.com
Rajka Đević (1979)	Doktor pedagogije, zaposlena u zvanju naučnog saradnika u Institutu za pedagoška istraživanja u Beogradu. Bavi se proučavanjem različitih aspekata inkluzivnog obrazovanja, posebno socijalnim funkcionisanjem učenika koji imaju smetnje u razvoju u okviru redovne osnovne škole. E-mail: rajkadjevic@gmail.com
Sanja Grbić (1991)	Doktorantkinja na Odeljenju za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, zaposlena u zvanju istraživača pripravnika u Institutu za pedagoška istraživanja u Beogradu. Bavi se socioemocionalnim razvojem, samopoimanjem učenika i pravednošću u obrazovanju. E-mail: sgrbic@ipi.ac.rs
Nikoleta Gutvajn (1974)	Doktor pedagoških nauka, naučni saradnik, direktor Instituta za pedagoška istraživanja u Beogradu. Njena profesionalna interesovanja usmerena su na sledeće oblasti: inkluzivno obrazovanje iz perspektive različitih učenika vaspitnoobrazovnog procesa, konstruktivistički pristup školskom neuspehu učenika, primena kvalitativnih istraživanja u obrazovanju. E-mail: gutvajnnikoleta@gmail.com
Tijana Jokić Zorkić (1987)	Doktorantkinja na Odeljenju za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, zaposlena u Centru za obrazovne politike. Njen naučni i istraživački rad ima uporište u sociokulturnoj i srodnim (meta)teorijskim perspektivama, a usmeren je na oblast inkluzivnog i interkulturalnog obrazovanja. E-mail: tjokic@cep.edu.rs
Jasmina Klemenović (1970)	Doktor pedagoških nauka, redovni profesor na Odseku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu. Bavi se proučavanjem aktuelnih tema pedagoške teorije i prakse, kao što su predškolska pedagogija, inkluzivno obrazovanje, ekologija, obrazovanje za ljudska prava i demokratiju. E-mail: klementina@ff.uns.ac.rs

<p>Isidora Korać (1972)</p>	<p>Doktor pedagoških nauka, profesor, zaposlena u Visokoj školi strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare – Sirmijum u Sremskoj Mitrovici. Fokus njenih interesovanja i naučnih istraživanja čini područje profesionalnog razvoja nastavnika i vaspitača, inkluzivnog obrazovanja i estetskog vaspitanja. E-mail: oisidora@gmail.com</p>
<p>Marijana Kosanović (1954)</p>	<p>Doktor pedagoških nauka, vanredni profesor na Odseku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu. Područje profesionalnog razvoja nastavnika, karijerno vođenje i savetovanje, menadžment u obrazovanju i rodna (ne)jednakost u obrazovanju čine fokus njenih naučnih interesovanja i istraživanja. E-mail: marajakos@gmail.com</p>
<p>Emilija Lazarević (1966)</p>	<p>Doktor defektoloških nauka, naučni savetnik, rukovodilac projekta <i>Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije</i>, Instituta za pedagoška istraživanja u Beogradu. Njena profesionalna interesovanja usmerena su na sledeće oblasti: inkluzivno obrazovanje, govorno-jezički razvoj, govorno-jezički poremećaji, specifične smetnje u učenju. E-mail: e.lazarevic@ipi.ac.rs</p>
<p>Ivana Mihić (1979)</p>	<p>Psiholoških nauka, vanredni profesor Odseka za psihologiju, Filozofskog fakulteta u Novom Sadu. Njena profesionalna i istraživačka interesovanja tiču se ranog razvoja i kvaliteta brige o deci, predškolskog vaspitanja i obrazovanja i socijalne zaštite dece. E-mail: imihic@ff.uns.ac.rs</p>
<p>Jadranka Milošević (1965)</p>	<p>Doktor filoloških nauka, savetnik koordinator za srpski jezik i književnost, rukovodilac Sektora za društvene i humanističke predmete u Zavodu za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja u Beogradu. Bavi se dijalektologijom i akcentologijom, nastavom srpskog jezika i književnosti u osnovnoj i srednjoj školi, upotrebom i funkcijom udžbenika u osnovnom i srednjem obrazovanju; piše udžbenike i priručnike koji omogućavaju lakše razumevanje i poznavanje školskog programa. E-mail: jadrankalara@gmail.com</p>
<p>Nada Polovina (1953)</p>	<p>Doktor psihologije, naučni savetnik u Institutu za pedagoška istraživanja u Beogradu. Polje njenog istraživačkog interesovanja i publikovanih radova tiče se psihosocijalnih aspekata razvoja dece i mladih, porodičnih odnosa, obrazovanja, orijentacije mladih ka budućnosti i pitanja identiteta. E-mail: npolovina@ipi.ac.rs</p>



Urednice: Rajka **Đević**



Nikoleta **Gutvajn**

Monografija je korisna, zanimljiva, inovativna, informativna i dobro strukturirana. Odabrani problem razmatran je sa stanovišta savremenih teorijskih shvatanja, ali je i empirijski detaljno istraživana.

Prof. dr Slobodanka Gašić-Pavišić (iz recenzije)

Teorijske rasprave i nalazi empirijskih istraživanja – koje nudi ova publikacija – doprinose boljem razumevanju pretpostavki uspešnog ostvarivanja inkluzivnog obrazovanja, ali i načina na koje je moguće delovati u pravcu obezbeđivanja kvalitetnije podrške razvoju pozitivnih potencijala deteta.

Prof. dr Vera Spasenović (iz recenzije)

Monografija sadrži obuhvatan, sistematičan i kritički pregled teorijskih razmatranja i istraživanja u oblasti inkluzivnog obrazovanja. Pisana je jasnim i razumljivim jezikom.

Prof. dr Vera Radović (iz recenzije)

Tekstovi saradnika Instituta za pedagoška istraživanja predstavljaju rezultat rada na projektima *Od podsticanja inicijative, saradnje i stvaralaštva do novih uloga i identiteta u društvu* (br. 179034) i *Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije* (br. 47008) čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2011–2018).

ISBN 978-86-7447-140-1

