



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

INICIJALNO OBRAZOVANJE VASPITAČA I NJIHOVE PROFESIONALNE KOMPETENCIJE ZA RAD U INKLUZIVNOM OKRUŽENJU

Isidora Korać

*Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare
– Sirmijum, Sremska Mitrovica*

Marijana Kosanović

Jasmina Klemenović

Filozofski fakultet, Novi Sad

Implementacija inkluzivne paradigme u naš obrazovni sistem normativno promoviše i definiše da sva deca mogu da uče i imaju pravo na obrazovanje i vaspitanje, da ona najbolje uče u prirodnoj vršnjačkoj grupi, stoga im treba omogućiti obrazovanje u redovnim obrazovnim ustanovama (Гутвайн и Корац, 2015). U skladu sa tim, od vaspitača se očekuje da prilagode način rada tako da izlaze u susret obrazovnim potrebama dece, što, između ostalog, zahteva razvoj i redefinisane postojećih profesionalnih kompetencija.

Diskurs kompetentnosti vaspitača za inkluzivnu praksu danas predstavlja širok spektar različitih aspekata, mogućih uglova posmatranja i iz njih projektovanih perspektiva. U odnosu na pitanje šta čini njihovu strukturu, njihove komponente, možemo reći da one predstavljaju dinamičku kombinaciju znanja, veština, vrednosnih stavova koje pojedincu omogućavaju da aktivno i efikasno deluje u određenoj situaciji (Pantić & Wubbels, 2010). Tako sagledane, kompetencije predstavljaju „integraciju *deklarativnih znanja* (znanja o), *proceduralnih znanja* (znanja kako) i *kondicionalnih znanja* (znanje kada)” (Rajović i Radulović, 2007, str. 419). U kontekstu inkluzivne prakse, kompetencije bi predstavljale znanja, veštine i vrednosne stavove koji vaspitačima omogućavaju da izađu u susret potrebama dece u okviru redovnog obrazovnog sistema, da razvijaju delotvorne pristupe usmerene na organizaciju okruženja za učenje, okruženja koje podstiče individualni razvoj svakog deteta i uvažavanje njegovih sposobnosti, sklonosti, porodičnog i kulturnog nasleđa (Гутвайн и Корац, 2015; Korać, 2016). Pristup podrazumeva kompetentnost vaspitača za

individualizaciju, razumevanje i poštovanje različitosti i posvećenost vrednostima socijalne inkluzije (Klemenović, 2014; Macura Milovanović, Gera & Kovačević, 2009).

Brojni autori govore o različitim područjima rada vaspitača i daju različite podele kompetencija za inkluzivnu praksu. Olson (Olson, 1994), recimo, navodi četiri područja koja određuju kvalitet rada budućeg vaspitača u inkluzivnom okruženju: 1) znanja o razvojnim karakteristikama dece i teorijama učenja; 2) znanja i veštine u vezi sa planiranjem kurikuluma i kreiranjem podsticajne sredine za učenje; 3) znanja i veštine u vezi sa posmatranjem i praćenjem dece i 4) veštine kvalitetne komunikacije. Kramer (Kramer, 1994, prema: Marković, 2014) smatra da bi dobar vaspitač trebalo da poseduje spremnost na kontinuirano učenje i istraživanje, razvijenu potrebu za ličnim i profesionalnim napredovanjem, razvijenu osetljivost za slušanje i posmatranje dece, praćenje procesa učenja, osetljivost za kontekst i fleksibilnost. Đermanov i saradnici (Đermanov, Đukić, Kosanović i Soldatović, 2013) izdvajaju spremnost na lični profesionalni razvoj kao jednu od ključnih kompetencija vaspitača za rad u inkluzivnom okruženju. Slunjski i saradnici (Slunjski, Šagud & Branša-Žganec, 2006) govore o sledećim dimenzijama kompetencija vaspitača: (1) uspešnost osmišljavanja kvalitetnog prostorno-materijalnog okruženja; (2) uspostavljanje fleksibilne organizacije vremena u predškolskoj ustanovi; (3) kvalitetna komunikacija i saradnički odnosi sa decom i saradnicima i (4) sposobnost preispitivanja i osveščivanja vlastitih vrednosti i stavova. Nalazi istraživanja Gutvajn (2014) pokazuju da ključne profesionalne kompetencije za rad u inkluzivnim uslovima iz perspektive vaspitača predstavljaju: znanje o specifičnim potrebama i sposobnostima dece sa smetnjama u razvoju, razumevanje deteta i podržavajući stav, veštine efikasnog rešavanja problema u vaspitnoobrazovnom radu, komunikacijske veštine, poznavanje i prihvatanje načela timskog rada i fleksibilnost, odnosno sposobnost da se lako adaptiraju na promenljive okolnosti.

Na osnovu pregleda brojnih, različitih podela koje daju autori možemo reći da kompetencije mogu da se posmatraju, pre svega, u okviru određenih područja rada vaspitača, kao što su: rad unutar grupe dece, zatim, aktivno delovanje u predškolskoj ustanovi (agažovanje u različitim timovima, aktivima), saradnja sa porodicom i širom društvenom zajednicom, ali i one kompetencije koje se odnose na lični profesionalni razvoj. U tom smislu, kompetencije za rad sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška čine širok spektar znanja, veština i stavova u vezi sa: razvojnim karakteristikama dece (kognitivni, socijalni i afektivni razvoj); individualnim razlikama dece, njihovim potrebama i interesovanjima; didaktičko-metodičkim strategijama; različitim vrstama motivacije i načinima motivisanja dece; zakonitostima podučavanja i učenja

dece predškolskog uzrasta; praćenjem, napredovanjem dece; veštinama uspešne komunikacije sa decom i različitim stilovima rukovođenja grupom. Pored navedenih kompetencija, postoje i one kompetencije potrebne za ostvarivanje uspešne saradnje sa porodicom, kao i kompetencije potrebne za aktivno delovanje u predškolskoj ustanovi i društvenoj zajednici. Navedene kompetencije podrazumevaju otvorenost za timski rad, profesionalno umrežavanje, komunikacijske veštine, toleranciju prema različitim mišljenjima, spremnost za kolaborativno učenje. Pored toga, važno je da u procesu ličnog profesionalnog razvoja, vaspitač istražuje, preispituje i da se kritički odnosi prema vaspitnoobrazovnoj praksi (Đermanov i sar., 2013), da bude reflektivni praktičar, spreman na vrednovanje i samovrednovanje, na kritičko preispitivanje sopstvene prakse, ličnih stavova i akcija. Tako shvaćeno, osnovu kompetentnosti vaspitača čini njegova autonomnost i kritička refleksija.

Nadalje, važno je naglasiti da diskursu kompetentnosti vaspitača za inkluzivnu praksu prilazimo sagledavajući vaspitnu praksu kao promenjivu, dinamičnu i kontekstualnu kategoriju. U tom smislu, kompetentnost shvatamo kao praktičnu mudrost koja se gradi kroz reflektivno preispitivanje teorije, prakse i interpretativnog okvira u datom kontekstu (Pavlović Breneselović, 2014).

Inicijalno obrazovanje vaspitača za inkluzivno obrazovanje. Poslednjih godina inicijalno obrazovanje vaspitača predstavlja predmet brojnih radova, stručnih i naučnih rasprava. Autori su saglasni u vezi sa stavom da vaspitači predstavljaju jedan od najznačajnijih faktora kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja, naročito onog koje teži da bude *kvalitetno obrazovanje za sve*, ali je još uvek aktuelno pitanje koncepcije i sadržaja njihovog inicijalnog obrazovanja, posebno kada je u pitanju njihovo osposobljavanje za rad u inkluzivnom okruženju. Pugač i Blanton (Pugach & Blanton, 2009, prema: Klemenović, 2014) izdvajaju tri modela u okviru kojih su sadržaji iz opšte i specijalne pedagogije zastupljeni u različitim odnosima i proporcijama: (1) diskretni model u kojem su sadržaji inkluzivnog obrazovanja potpuno odvojeni u zasebne programe i module; (2) integrisani model u kome su oni delimično zastupljeni u vidu izbornih predmeta ili obaveznih kurseva u okviru programa iz pedagogije i (3) objedinjeni model u kojem su ovi sadržaji integrisani u sve druge pedagoške oblasti.

Brojni radovi koji se bave problematikom inicijalnog obrazovanja vaspitača ukazuju da postoji potreba za izvesnim promenama u sadržajima kurikuluma inicijalnih studija. Naime, autori smatraju da studentima tokom studija treba pružiti mogućnost da primene stečena znanja i veštine u ovoj oblasti u sigurnom okruženju, kako bi stekli samopouzdanje, poverenje u sopstvene snage i kompetencije, ali i omogućiti im različite prilike za direktnu interakciju sa osobama koje potiču iz različitih kulturnih

zajednica i onima sa invaliditetom uz upoznavanje sa politikom i zakonima koji se odnose na inkluzivno obrazovanje (*ibid.*). Predlaže se integrisanje problematike poštovanja različitosti u sve sfere i područja profesionalne pripreme nastavnika/ vaspitača, razvijanje *kritičke kulturne svesti* koja podrazumeva razumevanje i poštovanje identiteta i kulturnih vrednosti svih onih koje opažamo različitim od nas (Klemenović, 2013). Ističe se značaj prakse studenata kroz volonterski rad i projekte na nivou zajednice, terenski rad sa osetljivim grupama u vidu poseta porodicama iz drugih kultura, rad u svojstvu personalizovanog/pedagoškog asistenta sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška, korišćenje studija slučaja u formi video-zapisa ili beležaka sa prakse kao povoda za diskusiju studenata i profesora, saradnja sa uspešnim praktičarima i stručnjacima iz ove oblasti, saradnja sa osobama sa invaliditetom i njihovim roditeljima, odnosno pripadnicima drugih kulturnih zajednica koji u ulozi predavača učestvuju u nastavi, realizaciju različitih istraživanja studenata usmerenih na probleme iz inkluzivne prakse i sl. (Klemenović, 2014).

Inicijalno obrazovanje vaspitača u našoj zemlji. U našoj zemlji paralelno sa uvođenjem inkluzivnog obrazovanja u obrazovni sistem počinje i implementacija Bolonjske deklaracije. Njena primena, čiji je osnovni cilj unapređivanje efikasnosti i efektivnosti visokog obrazovanja u Evropi, dala je novi konceptualni okvir inicijalnom obrazovanju vaspitača u Republici Srbiji. Izmenama i dopunama Zakona o visokom obrazovanju (*Službeni glasnik RS*, br. 76/2005, 100/2007 – autentično tumačenje, 97/2008 44/2010, 93/2012, 99/2014, 45/2015 – autentično tumačenje, 68/2015 i 87/2016) pedagoške akademije za vaspitače transformisane su u više škole, čime je ukinut pripremni stepen za obrazovanje vaspitača u trajanju od četiri godine. Uvedena je dokvalifikacija studenata koji su diplomirali na pedagoškim akademijama. Promene su nastale i u samoj koncepciji sadržaja inicijalnih studija. Svi nastavni predmeti organizovani su kao jednosemestralni, koncipirani po predmetnim područjima ili sadržajima posebnih, pojedinačnih metodika. Takav pristup doveo je do velikih razlika u sadržajima nastavnih programa, ciljevima i ishodima, broju predmeta, dužini i sadržajima prakse studenata (Prtljaga i sar., 2014).

Kada je u pitanju osposobljavanje vaspitača za rad u inkluzivnom okruženju, treba imati u vidu da u Srbiji do uvođenja inkluzivnog obrazovanja u redovan obrazovni sistem nije bilo škola koje pripremaju vaspitače za takav rad, za razliku od školovanja stručnjaka za vaspitnoobrazovni rad sa decom u specijalnim ustanovama (Gašić Pavišić i Gutvajn, 2011). Uvođenjem inkluzije u obrazovni sistem, visoke strukovne škole za obrazovanje vaspitača su nalazile različita rešenja kako bi studente osnažile za rad sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška. S tim u vezi, u praksi nailazimo na

različita organizaciona rešenja kada su u pitanju sadržaji koji se odnose na inkluzivno obrazovanje. Pojedine visoke strukovne škole pomenute sadržaje implementirale su u pedagoške i psihološke grupe predmeta, neke su koncipirale posebne nastavne predmete ili čak specijalističke programe iz ove oblasti. Analiza različitih studijskih programa za obrazovanje vaspitača (Prtljaga i sar., 2014) ukazuje da je u našem obrazovnom sistemu najzastupljeniji model u kojem su sadržaji koji se odnose na inkluzivno obrazovanje odvojeni u zasebne programe i module koji su najčešće izborni, što ne omogućava svim studentima da razviju potrebne kompetencije iz ove oblasti. Pored toga, nalazi brojnih istraživanja ukazuju da izdvojeni predmeti/kursevi iz oblasti inkluzivnog obrazovanja pojačavaju podvojenost koja vodi ka uverenju studenata, budućih vaspitača, da su za decu kojoj je potrebna dodatna podrška odgovorni samo oni koji su pohađali ove predmete, kao i da se nastojanjem da se polaznici kursa iscrpno informišu o radu sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška gubi smisao osnovne ideje inkluzivnog pristupa (Klemenović, 2014).

Brojni autori, koji se bave problematikom inicijalnog obrazovanja vaspitača, ukazuju na potrebu za izvesnim konceptijskim i organizacionim promenama. Autori smatraju da postoji potreba da se smanji podvojenost između teorijskih i praktičnih znanja (Klemenović, 2014; Korać, 2015; Krnjaja, 2016; Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013), da se promene sadržaji prakse ali i poveća udeo stručne prakse u studijskim planovima i programima (Korać, 2015), potreba za većom povezanošću između predškolskih i visokoškolskih ustanova (Marković, 2014; Klemenović, 2014; Korać, 2015; Krnjaja, 2016), da se preispita potrebada postoje pojedini nastavni predmeti (Kamenov, 2009 prema: Marković, 2014), da postoji potreba za sintezom parcijalnih znanja i veština stečenih tokom nastave pojedinačnih metodika i razvijanje integrisanog studijskog programa zasnovanog na istraživanju studenata i nastavnika (Krnjaja, 2016; Marković, 2014), kao i potreba za harmonizacijom programa različitih visokoškolskih ustanova koje obrazuju vaspitače (Prtljaga i sar., 2014).

Imajući u vidu pomenute systemske promene u inicijalnom obrazovanju vaspitača ali i nove zahteve koji se uvođenjem inkluzivnog obrazovanja u naš obrazovni sistem stavljaju pred njih, *cilj istraživanja* bio je da se utvrdi: (a) mišljenje vaspitača o doprinosu njihovog inicijalnog obrazovanja u sticanju kompetencija potrebnih za rad sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška, kao i (b) koji su njihovi predlozi o načinima i efikasnim strategijama koje bi omogućile da njihovo inicijalno obrazovanje doprinese sticanju kompetencija potrebnih za rad sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška.

METOD ISTRAŽIVANJA

Uzorak istraživanja. U istraživanju je učestvovalo 150 vaspitača zaposlenih u predškolskim ustanovama u Beogradu, Kragujevcu, Sremskoj Mitrovici, Novom Sadu, Čačku, Žagubici, Raškoj i Nišu. Uzorak je činilo 114 vaspitača ženskog pola i 36 vaspitača muškog pola. Među ispitanim vaspitačima najviše je onih koji rade od 4 godine do 10 godina (38,7%), u odnosu na vaspitače koji imaju od 11 do 20 godina radnog iskustva (32,7%), odnosno vaspitače koji rade manje od 4 godine (16%) i onih koji rade više od 20 godina u predškolskoj ustanovi (12,6%). Što se tiče strukture uzorka prema vrsti inicijalnog obrazovanja, najviše je vaspitača koji su diplomirali na visokoj školi (53,3%), zatim na višoj školi (43,3%), 2% vaspitača je specijaliziralo i 1,6% njih je diplomiralo na fakultetu ili steklo diplomu u srednjoj školi.

Instrument. Za potrebe istraživanja konstruisan je upitnik koji je sadržao pitanja otvorenog i zatvorenog tipa. U prvom delu upitnika vaspitači su imali mogućnost da na petostepenoj skali procene doprinos svog inicijalnog obrazovanja u sticanju kompetencija potrebnih za rad sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška. Zatim su imali mogućnost da procene da li su razvili određenu opisanu kompetenciju potrebnu za realizaciju aktuelnog modela inkluzivnog obrazovanja tokom svojih inicijalnih studija. Ovo pitanje konstruisano je u obliku skale sortiranja u kome se tvrdnje odnose na različite kompetencije, a svaka opisana kompetencija data je na nivou znanja (deklarativnih) i na nivou primene u određenom kontekstu. Prilikom konstruisanja pomenutog pitanja koristili smo upitnik autorki Rajović i Radulović (2007). U drugom delu upitnika vaspitače smo pitali (a) koji su prema njihovom mišljenju problemi (izazovi) u inicijalnom obrazovanju kada je u pitanju njihova priprema za rad sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška, kao i (b) koji su njihovi predlozi u vezi sa načinima i efikasnim strategijama koje bi omogućile da inicijalno obrazovanje doprinese sticanju kompetencija potrebnih za rad sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška. U upitniku smo izdvojili sociodemografske varijable o inicijalnom obrazovanju i godinama radnog staža.

Statistička analiza. Pouzdanost korišćenog instrumenata dobijena je izračunavanjem Kronbah alpha koeficijenta, a kao mere povezanosti između varijabli izračunat je koeficijent Pirsonove korelacije, Pirsonov χ^2 i χ^2 . Za utvrđivanje značajnosti razlika između varijabli korišćena je analiza varijanse.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Ispitivanje mišljenja vaspitača o doprinosu inicijalnog obrazovanja sticanju kompetencija potrebnih za rad sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška pokazalo je da od ukupnog uzorka tri petine vaspitača prepoznaje da im je inicijalno obrazovanje u manjoj meri pomoglo u sticanju ovih kompetencija (60,3%). Svaki četvrti vaspitač procenio je da mu je ono u većoj meri pomoglo (23,7%), svaki sedmi da mu inicijalno obrazovanje nimalo nije pomoglo (14%), 2% vaspitača nije moglo da proceni doprinos početnog nivoa profesionalnog obrazovanja, dok nijedan vaspitač nije naveo da mu je inicijalno obrazovanje u potpunosti pomoglo u sticanju kompetencija potrebnih za rad sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška. Primenom χ^2 testa utvrđene su statistički značajne razlike u odnosu na godine radnog staža vaspitača i procene doprinosa inicijalnog obrazovanja u sticanju kompetencija za rad sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška. Naime, vaspitači sa manje godina radnog staža ukazuju na veći značaj inicijalnog obrazovanja u radu sa decom sa smetnjama u razvoju ($df=3$, $F=3,405$, $p<0,05$).

Kao dobiti od inicijalnog obrazovanja u sticanju kompetencija za rad sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška vaspitači navode: unapređivanje kompetencija iz oblasti planiranja i programiranja (izrada individualnog obrazovnog plana, pedagoškog profila deteta), znanja o specifičnim potrebama i sposobnostima dece sa smetnjama u razvoju i senzibilizaciju za potrebe dece iz marginalizovanih grupa. Jedan broj vaspitača (10%) je naveo da su programi stručnog usavršavanja iz oblasti inkluzivnog obrazovanja jedini izvor sticanja kompetencija iz ove oblasti i da na inicijalnim studijama nisu imali prilike da steknu pomenute kompetencije.

Takođe, nalazi istraživanja (Tabela 1) ukazuju na razlike u opažanju vaspitača o doprinosu inicijalnog obrazovanja u oblasti inkluzivnog obrazovanja u odnosu na različite kategorije dece kojoj je potrebna dodatna pomoć. Naime, vaspitači u većem broju procenjuju da im je inicijalno obrazovanje pomoglo u sticanju kompetencija za pružanje podrške deci sa smetnjama u razvoju (27%), manji broj njih za pružanje podrške deci sa izuzetnim sposobnostima (19%) i najmanje je onih koji prepoznaju doprinos kada je u pitanju pružanje podrške deci iz socijalno nestimulativnih sredina (7%). Pored toga, primetno je da vaspitači prepoznaju veći doprinos inicijalnog obrazovanja u sticanju svih navedenih kompetencija (13 kategorija) na nivou deklarativnih znanja.

Tabela 1. Procena vaspitača o doprinosu inicijalnog obrazovanja u radu sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška

Oblast znanja	Dominantan izvor sticanja kompetencija (%)	
	Deklarativna znanja, znanja o problemima	Osposobljenost da se deluje, primena
Razvojne karakteristike dece, znanje o specifičnim potrebama i sposobnostima dece sa smetnjama u razvoju	47%	29%
Različite metode, oblici, tehnike rada, planiranje, organizacija okruženja za učenje	40%	15%
Različite vrste motivacije i načini motivisanja dece	33%	17%
Praćenje i dokumentovanje napredovanja dece, izrada pedagoškog profila deteta	37%	32%
Kontinuirano praćenje i evaluacija sopstvenog rada: različiti izvori evaluacije (kolege, stručna služba...), značenje evaluativnih podataka za praksu	25%	11%
Timski rad, saradnja sa stručnim timom za inkluzivno obrazovanje, IOP timom (veštine komunikacije, saradnički odnosi...)	68%	9%
Pružanje podrške deci sa smetnjama u razvoju	27%	4%
Pružanje podrške deci sa izuzetnim sposobnostima	19%	4%
Pružanje podrške deci iz socijalno nestimulativnih sredina	7%	3%
Zakonski i podzakonski akti koji bliže definišu rad, prava i obaveze u oblasti inkluzije	18%	3%
Veštine upravljanja grupom	4%	3%
Uspešna, efikasna komunikacija sa decom (znanja o različitim vrstama neverbalne i verbalne komunikacije, veštine nenasilne komunikacije i sl.)	79%	24%
Oblici i sadržaji saradnje sa roditeljima	22%	24%

Razmatrajući koji su, prema njihovom mišljenju, problemi (izazovi) u inicijalnom obrazovanju vaspitača kada je u pitanju njihova priprema za rad u inkluzivnom okruženju, vaspitači su najčešće navodili da sadržaji predmeta koji se izučavaju u

toku inicijalnog obrazovanja ne prate savremenu inkluzivnu praksu (57%). Vaspitači smatraju da teorija koja se izučava u toku inicijalnog obrazovanja ne prati zahteve savremene prakse (40%). Više od polovine vaspitača (68%) smatra da inicijalne studije pružaju teorijska znanja koja su neadekvatna priprema za rad sa decom u predškolskoj ustanovi. Pored toga, jedan broj vaspitača (37%) smatra da u uslovima u kojima rade nije moguće primeniti principe inkluzije, odnosno primeniti teorijska znanja koja su stekli iz oblasti inkluzije (zbog velikog broja dece u grupi, neadekvatnog prostora, neopstojanja pedagoških asistenata).

Prema učestalosti, sledeća kategorija odgovora je nedovoljna saradnja visokih škola i predškolskih ustanova (47%). Vaspitači izdvajaju kao problem i nedovoljan broj dana prakse tokom inicijalnih studija objašnjavajući da u predviđenom vremenskom periodu studenti ne mogu da steknu uvid u rad sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška (15%). S tim u vezi, vaspitači ističu da nemaju utisak da je program prakse adekvatno strukturiran od strane profesora-mentora, da ne postoje smernice za realizaciju sadržaja prakse (10%).

Svaki peti vaspitač (21%) navodi da su profesori zaposleni na visokim strukovnim školama nedovoljno kompetentni za realizaciju nastave iz oblasti inkluzivnog obrazovanja, kao i da na neadekvatan način svoju bazičnu disciplinu stavljaju u funkciju obrazovanja vaspitača za inkluzivnu praksu. Takođe, jedan broj odgovora ukazuje na problem dostupnosti literature iz oblasti inkluzije.

Vaspitači navode predloge o načinima i efikasnim strategijama koje bi omogućile da inicijalno obrazovanje doprinese sticanju kompetencija potrebnih za rad sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška. U prvom rangu nalazi se kategorija odgovora (40%) koja se odnosi na umrežavanje visokih strukovnih škola, stručnjaka defektologa i predškolskih ustanova. Zatim, u drugom rangu (37%) su odgovori vaspitača koji se odnose na uvođenje sadržaja i novih nastavnih predmeta iz oblasti inkluzivnog obrazovanja, posebno kada je u pitanju pružanje podrške deci sa smetnjama u razvoju i planiranje i organizacija okruženja za učenje. Pored navedenog, 30% vaspitača predlaže da se u programe stručne prakse studenata uvrste sadržaji koji se odnose na inkluzivno obrazovanje, ali i da postoji bolja saradnja profesora mentora i vaspitača mentora u toku prakse (8%). Jedan broj vaspitača (20%) smatra da je potrebna bolja selekcija kandidata pri upisu u visoke škole za obrazovanje vaspitača. Isti broj vaspitača (20%) smatra da treba da se u obrazovni sistem ponovo uvedu pedagoške akademije za obrazovanje vaspitača u trajanju od šest godina (koje su postojale pre implementacije Bolonjske deklaracije u naš obrazovni sistem), a da nastavni predmeti budu organizovani kao dvosemestralni.

DISKUSIJA

Nalazi istraživanja pokazuju da više od polovine ispitanih vaspitača prepoznaje da im je inicijalno obrazovanje u manjoj meri pomoglo u sticanju kompetencija za rad sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška. Sa tim dovodimo u vezu i nalaze koji ukazuju da vaspitači, procenjujući doprinos inicijalnog obrazovanja u sticanju različitih kompetencija za realizaciju aktuelnog modela inkluzivnog obrazovanja, prepoznaju u većem procentu kompetencije na nivou deklarativnih znanja. Vaspitači ujedno ističu da je nedovoljno praktičnih znanja tokom inicijalnih studija koja bi ih pripremila za rad sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška, da su nakon inicijalnih studija nedovoljno pripremljeni za rešavanje brojnih problema sa kojima se kasnije susreću u praksi. Slični su nalazi drugih istraživanja koji ukazuju da programi inicijalnog obrazovanja ne doprinose u dovoljnoj meri razvoju kompetencija vaspitača za inkluzivno obrazovanje (Гутвайн и Корач, 2015). Ispitanici kao osnovne prepreke pripremi za inkluzivno obrazovanje opažaju neadekvatne studijske programe, suviše teorijskog znanja neprimenjivog u praksi, nefunkcionalnu stručnu praksu i negativne stavove univerzitetskih nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju (Macura-Milovanović, Gera i Kovačević, 2011). Nalazi istraživanja, čiji je cilj bio usmeren na utvrđivanje mišljenja vaspitača o tome kako opažaju doprinos sopstvenog profesionalnog razvoja u sticanju kompetencija potrebnih za rad sa darovitom decom (Korać, 2015), ukazuju da više od polovine ispitanih vaspitača prepoznaje lično iskustvo rada u predškolskoj ustanovi kao dominantan izvor kompetencija za rad sa darovitom decom, u drugom rangu navode stručnu literaturu i informacije dostupne preko interneta, a potom akreditovane programe stručnog usavršavanja i podršku stručne službe. Inicijalne studije najveći broj njih navodi u poslednjem rangu.

Važan podatak našeg istraživanja jeste da vaspitači koji imaju manje godina radnog staža procenjuju veći značaj inicijalnog obrazovanja u radu sa decom sa smetnjama u razvoju u odnosu na vaspitače koji imaju više godina. Sa tim dovodimo u vezu podatak našeg istraživanja koji pokazuje da jedan broj vaspitača navodi da su programi stručnog usavršavanja iz oblasti inkluzivnog obrazovanja zapravo jedini izvor sticanja kompetencija iz ove oblasti i da na inicijalnim studijama nisu imali prilike da steknu pomenute kompetencije. Smatramo da je jedan od ključnih razloga za dobijanje pomenutog podatka taj što do 2009. godine, kada je zakonskom legislativom uvedeno inkluzivno obrazovanje u naš obrazovni sistem, nije bilo škola koje pripremaju vaspitače za rad u inkluzivnom okruženju (Gašić Pavišić i Gutvajn, 2011), te su vaspitači koji imaju manje godina radnog staža verovatno imali priliku da se obrazuju po inoviranim nastavnim programima inicijalnih studija.

Osim navedenog, rezultati istraživanja ukazuju da postoji potreba da se poveća broj dana stručne prakse tokom inicijalnih studija, upotpune sadržaji programa prakse kada je u pitanju inkluzivno obrazovanje i poboljša saradnja visokih škola i predškolskih ustanova. Odgovori koje navode kada je u pitanju praksa studenata, između ostalog, ukazuju i da vaspitači mentorski rad sa studentima obavljaju bez posebnog plana aktivnosti, ali i bez jasnih ciljeva i zadataka prakse. Izneseno otvara novo polje istraživanja u vezi sa stručnom praksom studenata tokom inicijalnih studija.

Nadalje, iz odgovora vaspitača vidimo da prema njihovom mišljenju postoji izvestan nesklad između onoga što se uči tokom studija u oblasti inkluzije i onoga što praksa pokazuje da je moguće realizovati. Jedan od ključnih problema koji prepoznaju upućuje na toda sadržaji predmeta koji se izučavaju u toku inicijalnog obrazovanja ne prate savremenu inkluzivnu praksu i da u uslovima u kojima rade (veliki broj dece u grupi, neadekvatan prostor, nepostojanje pedagoških asitenata) nije moguće primeniti principe inkluzije. Podatak istraživanja je važan i u kontekstu obrazovne politike, jer ukazuje na to da je potrebno preispitati zahteve koji su postavljeni pred vaspitače kada je u pitanju primena inkluzije u praksi.

Zanimljiv je i podatak da iako su kompetencije u vezi sa pružanjem podrške deci iz socijalno nestimulativnih sredina i kompetencije u vezi sa upravljanjem grupom od strane vaspitača prepoznate kao kompetencije koje su u najmanjem stepenu razvijene kod vaspitača u toku inicijalnih studija, vaspitači ne predlažu da se sadržaji koji razvijaju pomenute kompetencije dodatno uvedu u studijske programe. Više od trećine vaspitača predlaže uvođenje sadržaja i novih nastavnih predmeta koji se odnose na razvijanje kompetencija u vezi sa pružanjem podrške deci sa smetnjama u razvoju i planiranjem i organizacijom okruženja za učenje. Navedeno ukazuje da su pomenuti sadržaji prepoznati kao veoma važni i da, iako oni već postoje na inicijalnim studijama, prema mišljenju vaspitača, njih treba dodatno proširiti.

ZAKLJUČAK

Izloženi nalazi nedvosmisleno ukazuju da postoji potreba za izvesnim konceptijskim i organizacionim promenama inicijalnog obrazovanja vaspitača koje bi omogućile razvoj njihovih kompetencija za rad u inkluzivnom okruženju. Osim uvođenja dodatnih sadržaja iz oblasti inkluzivnog obrazovanja u postojeće studijske programe, povećanja udela stručne prakse u studijskim planovima i programima, postoji potreba za smanjenjem podvojenosti između teorijskih i praktičnih znanja. Potrebna je koncepcija inicijalnog obrazovanja zasnovana na iskustvenom učenju studenata, učenju kroz kritičko preispitivanje i menjanje teorije i prakse, preispitivanje kompetencija u datom kontekstu kroz diskusiju i interakciju (Radulović, 2011). U svetlu rečenog, nastavne i aktivnosti u okviru stručne prakse treba da su tako organizovane da provociraju kreativnost, razvijaju inicijativu, kritičnost, introspekciju i stvaralačko rešavanje problema od strane studenata. Studentima treba omogućiti različite prilike za sticanje i razvijanje kompetencija za rad u inkluzivnom okruženju kroz saradnju sa uspešnim praktičarima i stručnjacima iz ove oblasti, kroz volonterski rad, uključivanje u različite projekte na nivou zajednice, terenski rad sa osetljivim grupama i sl. Primeri pozitivne prakse u svetu ukazuju da tokom stručne prakse treba, između ostalog, obezbediti da: studenti iskuse različite nivoe saradničkih odnosa i timskog rada u koji je svaki praktičar uključen u inkluzivnom kontekstu; sagledaju kako se razvija inkluzivna kultura vaspitne grupe i celokupne ustanove, kako se poštuju razlike i kulturne vrednosti; uče o zajednici kroz razvijanje partnerstva (Klemenović, 2014). Pored navedenog, važno je da studenti učestvuju u evaluaciji efekata realizovanih aktivnosti.

Dakle, ukoliko želimo vaspitače reflektivne praktičare, istraživače otvorene za učenje, njihovo inicijalno obrazovanje treba da bude zasnovano na integraciji teorije i prakse, interdisciplinarnosti, timskom radu i kooperativnom učenju, zasnovano na znanju koje se gradi u akciji kroz kritičko promišljanje ličnih i tuđih stavova i postupaka, modele koji podrazumevaju horizontalno učenje, razmenu perspektiva i zajedničke aktivnosti. U svetlu rečenog, institucije za inicijalno obrazovanje vaspitača treba da budu zajednice učenja čiji su članovi povezani zajedničkom vizijom i vrednostima, složni oko svrhe obrazovanja i učenja (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006). Kroz planirane saradničke aktivnosti, realizaciju različitih istraživačkih projekata i akcionih istraživanja sa naučnoistraživačkim i vaspitnoobrazovnim institucijama one treba da istražuju vlastitu praksu da bi je menjale i unapređivale (Senge, 2003). Navedeno zahteva i kontinuirano profesionalno usavršavanje nastavnog kadra, kako

bi lične postojeće kompetencije iz uže naučne oblasti na adekvatan način stavili u funkciju obrazovanja studenata za inkluzivnu praksu.

Napomena. Tekst predstavlja rezultat rada na projektu *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi – KOSSEP* (br. 179010) čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2011–2018).

LITERATURA

- Dermanov, J., Đukić, M., Kosanović, M. i Soldatović, K. (2013). Struktura i korelati motivacije vaspitača za profesionalni razvoj u oblasti inkluzije. U M. Đukić (ur.), *Tematski zbornik: Inkluzivno obrazovanje - razvojni pravci i perspektive* (str. 49-79). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Gašić Pavišić, S. i Gutvaj, N. (2011). Profesionalna pripremljenost vaspitača i učitelja za rad u inkluzivnom obrazovanju (uvodno saopštenje). U N. Gutvaj i I. Đerić (ur.), *Zbornik rezimea sa II naučne konferencije „Inkluzija u predškolskoj ustanovi i osnovnoj školi“: Individualizacija vaspitno-obrazovnog rada u inkluzivnim uslovima* (str. 1-2). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Sremska Mitrovica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Gutvaj, N. (2014). Challenges of lifelong learning: professional competences of educators in inclusive environment. In N. Gutvaj, N. Lalić-Vučetić & D. Stokanić (Eds.), *Book of abstracts of the 5th International scientific conference Inclusion in preschool and elementary school: Contemporary approaches to inclusive education* (pp. 91-92), June 13th 2014. Belgrade: Institute for Educational Research; Sremska Mitrovica: Preschool Teacher Training and Business Informatics Collage – Sirmium; Koper: Faculty of Education University of Primorska.
- Гутвайн Н. и И. Корач (2015). Образовательная политика и исследования в области инклюзивного образования в Республике Сербия: задачи и перспективы. *Грани познания*, 7(41), 133-139.
- Klemenović, J. (2013). Izazovi obrazovanja za jednakost i različitost u ranom predškolskom odgoju. U N. Hrvatić i A. Klapan (ur.), *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti* (str. 281-225). Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo.
- Klemenović, J. (2014). *Spremnost za školu u inkluzivnom kontekstu*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Korać, I. (2015). The challenges of preschool teachers' internship improvement. In S. Ševkušić & J. Radišić (Eds.), *Challenges and dilemmas of professional development of teachers and leaders in education: Conference proceedings* (pp. 274-281). Belgrade: Institute for Educational Research.
- Korać, I. (2016). Preschool Teachers' Perception on Professional Training Contribution to the Development of Competences in the Field of Inclusive Education. In N. Gutvaj & M. Vujačić (Eds.), *Challenges and Perspectives of Inclusive Education* (pp. 89-102). Belgrade: Institute for Educational Research; Volvograd: Volvograd State Pedagogical University and Teacher Training Faculty.
- Krnjaja, Ž. (2016). *Gde stanuje kvalitet, Knjiga 3, Razvijanje prakse dečjeg vrtića*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet. Knjiga 1. Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Macura-Milovanović, S., Gera, I. & Kovačević, M. (2009). *Mapping Policies and Practices for the Preparation of Teachers for Inclusive Education in Contexts of Social and Cultural Diversity. Serbia Country Report*. Torino: European Training Foundation.

- 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), 208-222.
- Marković, T. (2014). *Model integrativne prakse u inicijalnom obrazovanju vaspitača* (neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Olson, G. (1994). Preparing early educators for constructivist teaching. In: S. G. Goffin & D. Day (Eds.), *New perspectives in early childhood teacher education: Practitioners into the debate* (pp. 37-47). New York: Teachers College.
- Pantić, N. & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education: Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26, 694-703.
- Pavlović Breneselović, D. (2014). Kompetencije ili kompetentnost: različiti diskursi profesionalizma vaspitača. *Vaspitanje i obrazovanje*, 34(2), 57-68.
- Prtljaga, J. Gojkov, G., Nedimović, T., Struža Milić, N., Stojanović, M., Pavličević, S., ... Ignjatov Popović, I. (2014). *Usporedna analiza studijskih programa za obrazovanje vaspitača na visokim školama strukovnih studija u Vršcu, Novom Sadu, Kruševcu i Sremskoj Mitrovici*. Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Rajović, V. i Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 56(4), 413-435.
- Senge, M. P. (2003). *Peta disciplina: Umeće i praksa organizacije koja uči*. Novi Sad: Adizes.
- Slunjski, E., Šagud, M. & Branša-Žganec, A. (2006). Teacher's/educator's competences in a learning organization. *Pedagogijska istraživanja*, 3(1), 57-57.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Zakon o visokom obrazovanju (2005). *Službeni glasnik RS*, br. 76/2005, 100/2007 – autentično tumačenje, 97/2008 44/2010 i 93/2012, 99/2014, 45/2015 – autentično tumačenje, 68/2015 i 87/2016.

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: aantic@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

