



УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ  
ФАКУЛТЕТ МЕДИЦИНСКИХ НАУКА

Јасмина Р. Радојловић

**СТАВОВИ УЧЕНИКА, РОДИТЕЉА И  
ПРОФЕСОРА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ  
ПРЕМА ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ**

Докторска дисертација

Крагујевац, 2022.



UNIVERZITET U KRAGUJEVCU  
FAKULTET MEDICINSKIH NAUKA

Jasmina R. Radojlović

**STAVOVI UČENIKA, RODITELJA I  
PROFESORA RAZREDNE NASTAVE  
PREMA INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU**

Doktorska disertacija

Kragujevac, 2022.



UNIVERSITY OF KRAGUJEVAC  
FACULTY OF MEDICAL SCIENCES

Jasmina R. Radojlovic

**ATTITUDES OF STUDENTS, PARENTS  
AND CLASSROOM PROFESSORS  
TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION**

Doctoral Dissertation

Kragujevac, 2022.

**ИДЕНТИФИКАЦИОНА СТРАНИЦА ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ**

<i>Аутор</i>
Име и презиме: Јасмина Р. Радојловић
Датум и место рођења: 31.01.1972. Београд
Садашње запослење: Висока медицинска школа струковних студија „Милутин Миланковић,, Београд
<i>Докторска дисертација</i>
Наслов: Ставови ученика, родитеља и професора разредне наставе према инклузивном образовању
Број страница: 91
Број слика: 67
Број библиографских података: 138
Установа и место где је рад израђен: Факултет медицинских наука Универзитета у Крагујевцу
Научна област (УДК): Медицина. Превентивна медицина.
Ментор/коментор: Проф. др Снежана Радовановић, ванредни професор Факултета медицинских наука Универзитета у Крагујевцу
<i>Оцена и одбрана</i>
Датум пријаве теме: 09.09.2021.
Број одлуке и датум прихватања докторске дисертације: IV-03-186/12 од 16.03.2022.
Комисија за оцену научне заснованости теме и испуњености услова кандидата:
Проф. др Владимир Јањић, редовни професор Факултета медицинских наука Универзитета у Крагујевцу за ужу научну област Психијатрија
Доц. др Светлана Радевић, доцент Факултета медицинских наука Универзитета у Крагујевцу за ужу научну област Социјална медицина
Доц. др Немања Ранчић, доцент и научни сарадник Војномедицинске академије Универзитета одбране у Београду за ужу научну област Фармакологија
Комисија за оцену и одбрану докторске/уметничке дисертације:
Проф. др Владимир Јањић, редовни професор Факултета медицинских наука Универзитета у Крагујевцу за ужу научну област Психијатрија
Доц. др Светлана Радевић, доцент Факултета медицинских наука Универзитета у Крагујевцу за ужу научну област Социјална медицина
Доц. др Немања Ранчић, доцент и научни сарадник Војномедицинске академије Универзитета одбране у Београду за ужу научну област Фармакологија
Датум одбране дисертације:

**IDENTIFIKACIONA STRANICA DOKTORSKE DISERTACIJE**

<b>Autor</b>
Ime i prezime: Jasmina R. Radojlović
Datum i mesto rođenja: 31.01.1972. Beograd
Sadašnje zaposlenje: Visoka medicinska škola strukovnih studija „Milutin Milanković,, Beograd
<b>Doktorska disertacija</b>
Naslov: Stavovi učenika, roditelja i profesora razredne nastave prema inkluzivnom obrazovanju
Broj stranica: 91
Broj slika: 67
Broj bibliografskih podataka: 138
Ustanova i mesto gde je rad izrađen: Fakultet medicinskih nauka Univerziteta u Kragujevcu
Naučna oblast (UDK): Medicina. Preventivna medicina.
Mentor/komentor: Prof. dr Snežana Radovanović
<b>Oцена i odbrana</b>
Datum prijave teme: 09.09.2021.
Broj odluke i datum prihvatanja doktorske disertacije: IV-03-186/12 од 16.03.2022.
Komisija za ocenu naučne zasnovanosti teme i ispunjenosti uslova kandidata:
Prof. dr Vladimir Janjić, redovni profesor Fakulteta medicinskih nauka Univerziteta u Kragujevcu za užu naučnu oblast Psihijatrija, predsednik Doc. dr Svetlana Radević, docent Fakulteta medicinskih nauka Univerziteta u Kragujevcu za užu naučnu oblast Socijalna medicina, član Doc. dr Nemanja Rančić, docent i naučni saradnik Vojnomedicinske akademije Univerziteta odbrane u Beogradu za užu naučnu oblast Farmakologija, član
Komisija za ocenu i odbranu doktorske/umetničke disertacije:
Prof. dr Vladimir Janjić, redovni profesor Fakulteta medicinskih nauka Univerziteta u Kragujevcu za užu naučnu oblast Psihijatrija, predsednik Doc. dr Svetlana Radević, docent Fakulteta medicinskih nauka Univerziteta u Kragujevcu za užu naučnu oblast Socijalna medicina, član Doc. dr Nemanja Rančić, docent i naučni saradnik Vojnomedicinske akademije Univerziteta odbrane u Beogradu za užu naučnu oblast Farmakologija, član
Датум одбране дисертације:

**IDENTIFIKATION PAGE OF DOCTORAL DISSERTATION**

<b>Autor</b>
Name and surname: Jasmina Radojlović
Date and place of birth: 31.01.1972. Belgrade
Current employment: College of Health Studies Milutin Milankovic, Belgrade
<b>Doctoral dissertation</b>
Title: Attitudes of students, parents and classroom professors towards inclusive education
No. of pages: 91
No. of images: 67
No. of bibliographic data: 138
Institution and place of work: Faculty of Medical Sciences University of Kragujevac. Kragujevac
Scientific area (UDK): Medicina. Preventive medicine.
Mentor/komentor: Prof. dr Snezana Radovanovic, associate Professor at the Faculty of Medical Sciences, University of Kragujevac
<b>Grade and dissertation defense</b>
Topic Application Date : 09.09.2021.
Commission for evaluation of the scientific merit of the topic and the eligibility of the candidate: IV-03-186/12 од 16.03.2022.
Prof. dr Vladimir Janjic, full professor at the Faculty of Medical Sciences, University of Kragujevac for the narrow scientific field of Psihiatria, president Doc. dr Svetlana Radević, assistant professor at the Faculty of Medical Sciences, University of Kragujevac for the scientific field of Social Medicine, member Doc. dr Nemanja Rancic, research associate and assistant professor of the Military Medical Academy, University of Defence in Belgrade for the scientific field of Pharmacology, member
Commission for evaluation and defense of doctoral dissertation:
Prof. dr Vladimir Janjic, full professor at the Faculty of Medical Sciences, University of Kragujevac for the narrow scientific field of Psihiatria, president Doc. dr Svetlana Radević, assistant professor at the Faculty of Medical Sciences, University of Kragujevac for the scientific field of Social Medicine, member Doc. dr Nemanja Rancic, research associate and assistant professor of the Military Medical Academy, University of Defence in Belgrade for the scientific field of Pharmacology, member
Date of Dissertation Defense:

**ЗАХВАЛНИЦА**

*Захваљујем се својој породици на огромној подршци током израде докторске дисертације, својим упокојеним родитељима на бескрајној љубави коју су ми пружили, наставницима и професорима који су ми улили љубав према образовању и на крају велико хвала мојој менторки Проф. др Снежани Радовановић на несебичној подршци и помоћи.*

## АПСТРАКТ

**Увод:** Инклузивно образовање подразумева квалитетно образовање за све ученике, уважавајући њихову различитост у погледу образовних потреба. Циљ истраживања је испитивање релевантности ставова ученика, родитеља и професора разредне наставе према инклузивном образовању.

**Метод:** Истраживање је типа студије пресека. Спроведено је у три основне школе на територији Београда (ОШ „Јосиф Панчић“, ОШ „Драгојло Дудић“, ОШ „Бранко Ћопић“) као и у Заводу за психофизиолошке поремећаје и говорну патологију „др Цветко Брајовић“ Београд. Узорак су чинили професори разредне наставе, родитељи и ученици нижих разреда основне школе (узраста 7-11 година). Као инструмент истраживања, коришћени су Упитник за наставнике и Упитник за ученике (преузети из Магистарске тезе Студен Рајке која представља део пројекта „Образовање за друштво знања“ Института за Педагошка истраживања у Београду) и Упитник за родитеље (преузет из докторске дисертације Николић Радмиле).

**Резултати:** Установљена је извесна позитивност ставова родитеља и ученика према инклузивном образовању, али су уочени и фактори који отежавају процес инклузије у пракси. Упркос позитивним ставовима према инклузивном образовању, ставови наставника били су само делимично позитивни када је реч о деци са сметњама у развоју.

**Закључак:** Улагање више ресурса и времена у развој и имплементацију образовне политике може да промовише успешно инклузивно образовање.

**Кључне речи:** инклузивно образовање, ученици, родитељи, професори разредне наставе, ставови



**ABSTRACT**

**Background:** Inclusive education means quality education for all students, respecting their diversity in terms of educational needs. The aim of the research is to examine the relevance of students', parents' and classroom professors' attitudes towards inclusive education.

**Method:** The research is of the cross-sectional study type. It was conducted in three primary schools on the territory of Belgrade (Elementary School "Josif Pancic", Elementary School "Dragojlo Dudic", Elementary School "Branko Copic"), as well as in the Institute for Psychophysiological Disorders and Speech Pathology "Dr. Cvetko Brajovic" Belgrade. The sample consisted of classroom professors, parents and lower classes of primary school students (ages 7-11). As a research instrument, the Questionnaire for Teachers and the Questionnaire for Students (taken from the Master's Thesis of Studen Rajka, which represents a part of the project "Education for the Knowledge Society" of the Institute for Pedagogical Research in Belgrade) and the Questionnaire for Parents (taken from Radmila Nikolić's doctoral dissertation) were used.

**Results:** A certain positivity of parents' and students' attitudes towards inclusive education was found, but factors that hinder the process of inclusion in practice were also identified. Despite positive attitudes towards inclusive education, teachers' attitudes were only partially positive when it came to children with disabilities.

**Conclusion:** Investing more resources and time in the development and implementation of education policy can promote successful inclusive education.

**Key words:** inclusive education, students, parents, classroom professors, attitudes

**САДРЖАЈ**

1. УВОД .....	1
1.1. Појам и класификација деце са сметњама у развоју .....	2
1.2. Специфичности породице деце са сметњама у развоју .....	6
1.3. Специфичности образовања деце са сметњама у развоју .....	13
1.4. Инклузивно образовање .....	17
2. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА .....	24
2.1. Циљеви и хипотезе студије .....	24
2.1.1. Главни циљеви .....	24
2.1.2. Хипотезе .....	24
2.2. Врста студије .....	25
2.3. Популација која се истражује .....	25
2.4. Узорковање .....	25
2.5. Инструменти коришћени у току истраживања .....	25
2.6. Варијабле које се мере у студији .....	26
2.6.1. Независне варијабле .....	26
2.6.2. Зависне варијабле .....	26
2.7. Снага студије и величина узорка .....	26
2.8. Статистичка обрада података .....	26
3. РЕЗУЛТАТИ .....	28
3.1. Ставови професора разредне наставе према инклузивном образовању .....	28
3.2. Ставови ученика типичног развоја према инклузивном образовању .....	39
3.3. Ставови родитеља према инклузивном образовању .....	44
3.4. Социодемографске карактеристике породице и школски успех ученика типичног развоја и ученика са сметњама у развоју .....	53
4. ДИСКУСИЈА .....	64
5. ЗАКЉУЧАК .....	81
6. ЛИТЕРАТУРА .....	85
8. ПРИЛОГ .....	92

## 1. УВОД

Укључивање деце са сметњама у развоју у систем образовања захтева мултидисциплинарну стручну подршку и спремност за тимски рад. Да би се створиле могућности да дете са сметњама у развоју оствари своје потребе, неопходно је на што ранијем узрасту укључити га у заједницу и пружити му могућност активног учествовања у свим аспектима друштвеног живота. Многи аутори истичу значај инклузије у систему образовања и повезаност раног инклузивног образовања са подизањем квалитета и исхода образовања деце са сметњама у развоју и разумевањем различитости међу децом од стране наставника и родитеља и поштовањем потреба и специфичности породице. У развоју успешних инклузивних програма веома важну улогу имају ставови родитеља деце типичног развоја према инклузивном образовању, ставови деце типичног развоја према деци са тешкоћама у развоју, као и ставови наставника за прихватање одговорности према деци са тешкоћама у развоју, остваривање успешне комуникације, стабилност односа и пружање адекватне подршке родитељима и деци са тешкоћама у развоју (1, 2). Многе државе су се снажно определиле за укључивање деце са тешкоћама у развоју у активности прилагођене узрасту, укључујући и школовање. Ови резултати указују на то да породице имају сличан приступ васпитању деце са сметњама у развоју и да децу са благим и озбиљним сметњама у развоју одгајају родитељи у приближно истом окружењу за учење као што је то случај код деце без сметњи у развоју (3). Међутим, подаци из литературе показују да у многим земљама света деца са сметњама у развоју похађају посебне школе и да су често потпуно искључена из образовања. Подаци о инклузивном образовању су ограничени. Такође недостају информације о родитељским ставовима за инклузивно образовање и искуствима наставника о укључивању деце са тешкоћама у развоју у инклузивно образовање. Поједине студије показују да родитељи деце са тешкоћама у развоју фаворизују инклузивно образовање, а да су наставници школа оправдавали укључивање такве деце у смислу права детета, али су идентификовали три главна изазова: суочавање са различитим нивоом функционисања, потребу за посебним уређајима и обуком наставника, те оспоравање негативних реакција родитеља деце без сметњи у развоју (4, 5). Друга пак истраживања сугеришу да родитељи деце са сметњама у развоју пријављују разне потешкоће, укључујући потешкоће у успостављању односа са стручњацима који пружају услуге за њихову децу, али и да имају различита очекивања у вези са тим односима наглашавајући важност емоционалних веза, попут емпатије са стручњацима и изражавају осећај стигме, док други пак чешће тврде да њихова деца имају право на одговарајуће образовне ресурсе (6, 7, 8). Поједине земље су начиниле значајне помаке на овом пољу, попут Енглеске, уводећи законску регулативу којом се регулише пружање услуга деци са сметњама у развоју (9, 10).

И наша земља је начинила значајне помаке на овом пољу. Законом о јавном здрављу из 2016. године Министарства здравља Републике Србије (11), деца са сметњама у развоју представљају посебну вулнерабилну групу којој друштво и држава придају посебну бригу и пажњу. Законом о основама система образовања и васпитања (из 2009., 2011. и 2013. године) уведене су афирмативне мере за упис у школу за деце у са сметњама у развоју (12).

Усвајањем закона из 2009. године, претходни образовни систем, који је до тада био затворен за одређене групе деце, усклађен је са светском образовном политиком. У први разред се после усвајања овог закона из 2009. године уписује свако дете,

укључујући и дете са сметњама у развоју, као и деца из маргинализованих група и осетљивих друштвених група (13).

Од школске 2010/2011. године, инклузија је у Републици Србији уведена у сва одељења у редовне школе. Међутим, нису решени сви проблеми у настави који су евидентирани, услед непостојања специјалних наставника за рад са појединим категоријама деце са посебним потребама (14).

Да би се загарантовало несметано укључивање деце са посебним образовним потребама, неопходна су разна истраживања овога типа како би се идентификовали фактори који отежавају инклузивно образовање са циљем да се формулишу стратегије које могу побољшати укључивање деце са интелектуалним и развојним тешкоћама у систем образовања. Развој политика које подржавају такве стратегије могло би побољшати имплементацију. Стручњаци различитих профила би требало да се удруже како би идентификовали практична решења за изазове стварања инклузивног окружења за децу са посебним потребама. Улагање више ресурса и времена за развој и спровођење политика посебног образовања може унапредити успешно инклузивно образовање.

### ***1.1. Појам и класификација деце са сметњама у развоју***

За потребе теоријског дела истраживања смо користили најновију класификацију оштећења, инвалидитета и хендикепа према Светској здравственој организацији. ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health – Међународна класификација оштећења, инвалидитета и хендикепа) описује рестрикције у функционисању које произилазе из интеракције индивидуе са окружењем које су извор препрека у функционисању и учешћу индивидуе у: учењу и примени наученог, решавању проблема у професионалном, приватном и јавном животу, комуникацији, кретању, самосталности у бризи о себи, обављању свакодневних послова и друштвених улога, образовању, професионалном животу. Према овој класификацији, као оштећење дефинише се сваки губитак или абнормалности психолошке, физиолошке или анатомске природе. Инвалидитет је свако ограничење или недостатак способности за обављање делатности на начин или у опсегу који се сматра „нормалним” за људе (настало као последица оштећења). Хендикеп се дефинише као недостатак за појединца који ограничава или спречава испуњење улоге која се сматра нормалном. Овако дефинисано, оштећење се односи на проблем са структуром или орган тела, а инвалидност је функционално ограничење у вези са одређеном активношћу, док се хендикеп односи на штету у испуњавању улоге у животу у односу на узрасну групу (15). У том смислу Међународна класификација функционисања, неспособности/инвалидности и здравља развијена на основу био-психо-социјалног модела развојних сметњи и инвалидитета, представља искорак јер сагледава проблем здравља и функционисања индивидуе са сметњама у спољашњем окружењу (16).

ICF демонстрира шири, напреднији поглед на концепте здравља и инвалидитета наводећи да свако људско биће може доћи до извесног степена инвалидитета у свом животу кроз промене у здрављу или у окружењу. Инвалидност се посматра као универзално људско искуство, понекад трајно, понекад пролазно које није резервисано само за мали део становништва. ICF-УС систематизује све ове карактеристике, како индивидуалне (телесни системи и функционисање), тако и контекстуалне (физичке и социјеталне) да би се идентификовала адекватна подршка (адаптације и модификације како физичке, тако и социјалне средине, психо-социјална подршка те универзални

дизајн) учењу, учењу и развоју. Отуда је ова систематизација корисна за праксу у различитим областима: вођењу статистике, процени потреба у функцији доношења одлука, планирања и евалуирања подршке, социјалној политици, те као оруђе за развој и евалуацију квалитета инклузивног образовања. А истовремено, различито га могу користити различити професионалци: медицинари у комбинацији са више клиничким класификацијама каква је ICD10 или DSM4, док је искорак ка релационом дефинисању хендикепа, како је операционализован у ICF, корисно оруђе за образовање. Ни применом ове класификације терминолошка конфузија није престала – чини се да је најчешће коришћени термин који се односи на групу деце као целину, деца са инвалидитетом, али није још увек јасно да ли се фокус претежно ставља на децу са интелектуалним тешкоћама. Следећи термин који се користи је деца са посебним потребама. Ипак, са развојем психо-социјалног модела и јачим ослањањем на теоријске концепције, у овом случају доминантно на Масловљеву теорију универзалних људских потреба, овај термин је препознат као проблематичан, с обзиром да не постоје посебне потребе, вед само другачији начини за њихово испуњење. Често је у употреби термин деца којој је потребна додатна подршка. Употреба појма посебне образовне потребе је прецизнији термин од термина деца са посебним потребама, а замена је за дуго коришћен термин деца/особе са сметњама у развоју, који потиче из медицинског модела и дефинише особу у контексту њене сметње, а не као особу једнаку другима. Ипак, и употреба термина „посебна образовна потреба“ може да доведе до забуне, због различитог значења које му се приписује у различитим земљама. Услед тога, OECD дефинише и користи термин особе са инвалидитетом, тешкоћама и хендикепом да би се јасније дефинисале специфичне потребе ове популације и пружила адекватнија подршка. Ови термини су кориснији оквир за обезбеђивање ефикаснијих приступа настави. Особе са инвалидитетом се дефинишу као особе са медицинским поремећајима који се могу приписати органској патологији (на пример као сензорни, моторни или неуролошки дефекат) (16).

Сматра се да образовне потребе настају првенствено због проблема који се приписују овим сметњама у развоју. Ученици са тешкоћама се дефинишу као особе са емоционалним проблемима и проблемима у понашању или специфичним тешкоћама у учењу. Такође да су посебне образовне потребе ових ученика пре свега проблеми у прилагођавању ученика на образовни контекст. Дете са сметњама у развоју је дете које „има тешкоће у развоју и није у могућности да постигне или одржи задовољавајући ниво здравља и развоја, или чије здравље и развој могу знатно да се погоршају без додатне подршке или посебних услуга у области здравствене заштите, рехабилитације, образовања, социјалне заштите или других облика подршке“ (17). Сметње могу бити урођене или стечене, делимичне или потпуне, пролазне или трајне.

Међународна класификација функционисања, сметњи и здравља ослања се на биопсихосоцијални модел. Описује се функционисање у вези са здравственим стањем појединца у областима физичких и психичких функција. Усмерена је на активности и ограничења извођења активности (почев од основних до сложенијих), као и на срединске факторе и нивое партиципације (16).

Новија класификација OECD-а укључује сву децу којој је потребна додатна подршка у образовању и садржи три широко дефинисане категорије које се односе на:

а) ученике са сметњама у развоју (*students with disabilities*) чије су развојне сметње органског порекла (*категорија А*);

б) ученике са тешкоћама у учењу (*students with learning difficulties*) који се суочавају са проблемима у учењу и понашању, при чему немају сметње органског порекла, нити потичу из социјално депривиране средине (*категорија Б*); и

ц) ученике из осетљивих и маргинализованих група (*students with disadvantages*) којима је потребна додатна подршка у образовању због неадекватног социјалног окружења и/или проблема који произлазе из недовољног познавања језика (*категорија Ц*) (16).

Према предлогу комисија OECD-а и UNESCO-а класификациона шема треба да послужи вртићима, школама и локалној заједници да се прихвате за помоћ деци са посебним потребама. Међутим, за свако појединачно дете се утврђује развојни статус, у коме су наведене категорије само један од елемената који указују каква и колика је помоћ неопходна детету. Приликом процене способности и категоризације сваког детета важно је полазити од чињенице да су здравствени, физички, сазнајни, друштвени и емоционални развој испреплетени и да се не могу посматрати одвојено. Процена и категоризације деце са сметњама у развоју је вишедимензионални процес који поред детета и свих аспеката његовог развоја укључује и његове родитеље, вршњаке, васпитаче, наставнике, породични и школски контекст. У процену морају да буду укључени различити аспекти дететовог живота. Поред тога што је процена значајна за само дете, она пресудно утиче и на развој инклузивног програма, јер се управо на основу процене креирају индивидуални образовни планови који чине основу сваког инклузивног програма (17).

Као што смо истакли, ученици са сметњама у развоју представљају једну од категорија деце којима је потребна додатна подршка у образовању. У домаћим документима и приручницима се говори о инклузији деце из осетљивих група, при чему се мисли на децу и ученике којима је услед социјалне ускраћености, сметњи у развоју, инвалидитета и других разлога потребна додатна подршка у образовању и васпитању (члан 77) (17, 18).

Важно је нагласити да се термин деца са сметњама у развоју користи у званичним Законским документима у нашој земљи (10).

У члану 6. овог Закона наводи се да „лица са сметњама у развоју и са инвалидитетом имају право на образовање и васпитање које уважава њихове образовне и васпитне потребе у редовном систему образовања и васпитања, у редовном систему уз појединачну, односно групну додатну подршку или у посебној предшколској групи или школи, у складу са овим и посебним законом“ (12).

Бројне су класификације инвалидности у зависности од критеријума по којима се оне врше:

I Етиолошка класификација као критеријум узима узрочнике инвалидности, на основу којих постоје две групе:

- наследна инвалидност,
- стечена инвалидност под утицајем болести, повреда, социјално - културних утицаја,

## II Функционална класификација представља поделу инвалидности

### Физичку, сензорну:

- оштећење вида,
- оштећење слуха,
- оштећење говора и гласа.

### Телесну:

- оштећење локомоторног апарата,
- оштећење централног и периферног нервног система,
- оштећење хроничним болестима,
- поремећај психомоторике.

### Психичку:

- ментално ретардирана лица,
- ментално болесна лица.
- примарну са два или више оштећења (19).

Свако дете са оштећењима сензорних, интелектуалних или моторних функција изложено је двама врстама последица. Једне настају као директна последица ометености у развоју, нпр. веома отежано схватање апстрактних односа и отежана оријентација у простору код деце са оштећењем вида итд. Друге последице настају као резултат неодговарајућег односа уже односно породичне средине и шире или социјалне средине и самог поремећаја. Прву групу последица је најчешће, веома тешко отклонити или ублажити, док се ове друге могу ублажити (20).

Бројна истраживања која се баве проблематиком деце са сметњама у развоју указују на то да су то деца од најранијег животног доба несигурна, склона изолацији од других људи, неповерљива. Анксиозност и депресија су најчешће реакције како породице деце са посебним потребама тако и самог детета када постане свесно своје различитости. У раном развојном добу често се срећу регресивне тенденције у понашању, претерана зависност, снажан егоцентризам, повлачење у себе, склоност фантазирању и друго (21).

По Митлеру процена деце са сметњама у развоју на претерано и на неодговарајући начин користе се поређења са неометеном децом, односно са децом типичне популације. Овај аутор истиче да је једина оправдана анализа разлика унутар исте групе (дефинисане узрастом, врстом и тежином развојне сметње), укључујући етиолошки моменат односно да ли је сметња органског или социјалног порекла. Сметње у интелектуалном развоју значајно оштећују емоционални и социјални развој па самим тим и физички развој детета. Док сметње у физичком развоју, и када не захвате нервне структуре неопходне за интелектуални развој, индиректно оштећују мењајући емоционалну, мотивациону и социјалну основу интелектуалног развоја (22).

Деца са сметњама у развоју веома се разликују по врсти и пореклу примарног развојног оштећења. У емоционалној и социјалној сфери различити типови развојних поремећаја имају веома сличне последице. Пријатна атмосфера пре свега у породици, вртићу и школи битно смањује вероватноћу јављања наведених симптома. Све наведене последице праћене су високом степеном емоционалне напетости и због тога

бива битно отежано коришћење очуваних потенцијала детета. Емоционална равнотежа је битан услов за коришћење развојних потенцијала детета, а њу није могуће успоставити док се не ублаже секундарне последице самог поремећаја (23).

## ***1.2. Специфичности породице деце са сметњама у развоју***

Породица је друштвена група у којој су испреплетани биолошки и друштвени чиниоци, мада на тип породичне структуре одлучујуће утичу друштвени чиниоци, и у којој су везе засноване на друштвено културним стандардима али и на психичкој повезаности међу члановима. Породица је ћелијска организација која врши трансмисиону улогу у друштвеном систему, преносећи путем социјализације захтеве друштва на младе генерације (24, 25). Универзална функција породице је социјализација а примарна функција породице је развијање личности појединца. Функције породице су се мењале у одређеним друштвеним системима тако се да већина социолога породице слаже да су функције породице вишедимензионалне и да се могу одредити на три нивоа:

- биолошки ниво – задовољавање биолошких потреба и репродуктивна функција,
- економски ниво – производна и потрошачка функција,
- психо-социјални ниво – васпитна функција, функција социјализације и развијање емотивних веза између чланова породице (26).

Систем породичних функција је одређен местом и улогом породице у друштвеној структури. Биолошка репродукција друштва остаје незаменљива функција породице, али не и једина. Породица добија психо-социјалну функцију. Као таква примарна група породица је у односу са многим другим групама и установама (27).

У нашој стручној педагошкој литератури, многи аутори указују да у оквиру породичне средине треба проучавати следеће варијабле развоја и понашања личности младих:

1. социоекономске прилике у породици,
2. образовни ниво родитеља,
3. културне прилике породице,
4. структура породице,
5. понашање родитеља према деци,
6. ниво аспирације родитеља,
7. ставове родитеља према образовању.

Породица се као битан фактор развоја личности све више истражује у социологији, праву, педагогији и психологији. Породица пружа модел за социјализацију целокупном својом атмосфером коју ствара природа међуљудских односа, а не само начин на који су распоређене породичне улоге.

За здрав ментални развој детета у породици је потребно да постоје следећи услови: ментална и морална зрелост родитеља, њихова припремљеност као и подређене способности да се баве васпитним процесом, емоционална повезаност детета са родитељом и другим члановима породице, да дете осећа као жељени члан породице, затим усклађени односи између чланова породице и сл. Примењивање таквих модела у васпитању који полазе од унутрашње диспозиције оставља довољно простора за самосталност индивидуе. Висок степен подстицања охрабрења од стране



мајке и наставника доприносе смањењу страха од школе, лакшем прихватању школских обавеза и већој социјалној омиљености детета.

Ефекти одбацивања могу се испољити на два начина:

- као агресивно понашање (немир, непослушност, свађе и слично)
- као покорност (у виду слабог успеха у школи, неверљивости, осетљивости и слично (28).

Изузетан значај подршке и охрабрења указује не само на развој позитивних особина личности младих већ су важни и за формирање ставова према школи, радним обавезама и за статус младе личности у друштву. Једно од универзалних обележја породице јесте да она представља биосоцијалну заједницу. У оквирима породице одвијају се континуирани и разноврсни психо-социјални процеси који су од посебног значаја за живот људи.

У породици се од раног детињства одвија највећи део такозване примарне социјализације, која има кључну улогу у свим културама одређеног друштва и формирању човекове личности.

Парсонс сматра да је породица место где се примарном социјализацијом формира личност (29). Породица и подршка коју она пружа својим члановима је веома значајна за нормалан развој људског бића (30) психичко, односно ментално здравље својих чланова (31).

Породица је један од најважнијих фактора социјализације и њен утицај се огледа у бројним сферама живота младих (32). За савремену породицу карактеристичне су следеће промене у домену функција:

1. мењање карактера економских функција, где уместо производне функције у породици све више доминира потрошачка функција,
2. пребацивање тежишта са економске на психо-социјалну функцију,
3. редуција породичних функција, при чему се неке од њих или поједини њихови сегменти преносе на друге чланове породице.

Према Аријесу породица доживљава дубоке промене у мери у којој мења став према деци. Те промене се манифестују кроз повећану бригу за будућност деце, висок ниво аспирације у погледу успеха у школи, избора професије, схватања да прво треба задовољити потребе детета (33). Истраживањем из 2009. године према Мослеу–Ханнинену, постоји неколико повезаних перспектива у посматрању и испитивању породице: породица као извор осећаја породичне кохерентности, породица као важан ресурс отпорности у стресним ситуацијама, породица као извор стреса и значајног осећаја породичне кохерентности. Ретка су истраживања која се баве осећајем породичне кохерентности наводи овај аутор (34).

Осећај породичне кохерентности недовољно је испитан и у нашој земљи (29) док је број истраживања осећаја кохерентности на светској истраживачкој сцени далеко већи. У одређеном броју истраживања се испитује осећај кохерентности родитеља и повезаност са здрављем њихове деце (35), као што је утврђивање осећаја породичне кохерентности родитеља који имају дете са инвалидитетом (36, 37). Резултати наведених истраживања показују да постоје специфичности и нешто нижи осећај кохерентности код родитеља деце са одређеним здравственим проблемима и сметањама.

Све је већи број и истраживања која се односе на ресурсе појединаца и њихових породица широм света, што је показатељ да се ситуација на том пољу истраживања мења (38, 39, 40, 41, 42).

Човек савременог доба заокупљен је личним и породичним достигнућем тако да је доста отуђен, изолован, усамљен. Као излаз из таквог стања он уточиште тражи у породици од које очекује разумевање, подршку, солидарност и емотивну топлину. Велики број људи пронађе све ово наведено у породици, али један део га не нађе, што се манифестује кроз бројне негативне последице, развод брака, ванбрачне облике сексуалног живота, насиље у породици, малолетничку деликвенцију и друге патолошке облике.

Посебно се истиче улога родитеља у формирању навика и позитивних ставова према раду. У зависности од степена заступљености појединих врста поступака указује се да постоје три могућа стила руковођења у породици:

- ауторитативни тип где доминирају „наређивање и неконструктивне приче“,
- демократски тип руковођења где доминирају „давање, сугестије, стимулисање“,
- стихијски тип руковођења у коме се најчешће сусреће указивање знањем.

Породица и школа битно се одређују као основни фактори васпитања најчешће због интензитета и дуготрајности васпитног деловања. Проучавање ове сарадње усмерено је на следеће проблеме:

- циљ сарадње,
- однос родитеља и наставника у том процесу,
- њени садржаји и облици.

Васпитање у породици, као примарној групи реализује се кроз непосредну интеракцију. Специфичност породичног васпитања се базира на односима између чланова породице које карактерише љубав, интензитет односа, блискост, емоционална повезаност. Породица је прва група у које дете улази по рођењу и изванредан период је једини фактор васпитања. Она делује на дете када је оно најпријемчивије за утицаје. Васпитање у породици временски дуже траје него у школи и родитељи су за разлику од наставника, васпитачи које дете бар у већини случајева у току живота не мења (43).

У емпиријској вези са породицом издвајају се:

1. материјални услови живота у породици, (висина месечних примања по члану домаћинства, стамбени услови, поседовање разних кућних апарата).
2. социокултурни ниво породице (према степену стручне спреме, професији родитеља).
3. структура породице (број генерација које чине породицу, целовитост породице односно непотпуност породице, број деце, њихов редослед рађања, пол, узраст, разлика у годинама између родитеља и деце),
4. односи у породици (могући односи: родитељ-родитељ, родитељ-дете, дете-други одрасли у породици, интензитет комуникације, квалитет односа, начини контроле деце, природа и интензитет конфликта, емотивна повезаност између чланова породице, родитељ као модел идентификације),
5. карактеристике личности чланова породице (особине, способности, ниво аспирација родитеља у погледу школовања и будућности деце),
6. педагошко-психолошко образовање родитеља,

## 7. организација живота у породици и друго.

Резултати истраживања указују да деца са сметњама у развоју углавном учествују у широком спектру различитих активности и да је ниво њиховог задовољства оствареном партиципацијом висок и поред значајно ниже фреквенности укључивања у ове активности. Такође, према извештајима, деца са сметњама у развоју су често више ограничена када учествују у заједници него код куће или у школи. Као објашњење ове појаве, у литератури се наводи да се на срединске баријере чешће наилази, те да већи изазов представља да се оне предвиде и промене у окружењу заједнице него у кућном или школском окружењу (44).

Прегледом истраживања која су за свој циљ имала утврђивање и издвајање чинилаца који детерминишу функционисање, активности и партиципацију деце са церебралном парализом у социјалној средини, уочено је да ниво остварене партиципације зависи од индивидуалних детерминанти, односно од оних које су везане за само дете и срединских фактора, односно фактора из социокултурног окружења, али и од њихове интеракције (45).

Формирање карактера личности почиње већ од првог дана живота тако да се психолошки процес идентификације лакше одвија у интимној атмосфери између родитеља него у некој другој ситуацији. Породица обавља улогу примарне групе, омогућавајући на тај начин пристији, непосреднији контакт, развијање пријатних емоција, подстиче да се развије љубав као потреба и на тај начин представља јединствену друштвену организацију која утиче на емоционални развој личности. У породичној атмосфери, развија се личност детета и његова друштвена реаговања. Задатак породице је да социјализује дете и помаже развоју његовог идентитета. Породица је основа узраста и искуства, испуњења или неуспеха. Породица је, такође основа болести и здравља. У првим годинама живот се искључиво дели на чланове породице (46). Када су повољни услови у породици преовлађује осећање љубави и верности и на тај начин се одржава породична хармонија. Међутим, уколико у породици постоји напетост и конфликт рађају се узајамни антагонизми и мржња која угрожава интегритет породице. Породица и школа битно се одређују као основни фактори васпитања најчешће због интензитета и дуготрајности васпитног деловања. Породична динамика свој утицај остварује кроз породичне навике, тако што пружа и обезбеђује прилике за активно укључивање, затим и кроз време које чланови породице проводе у заједничким рекреативним или слободним активностима, како формалним нарочито неформалним (47).

У литератури се најчешће наилази на теоријске и емпиријске налазе који указују на различите емоционалне тешкоће код родитеља који су добили дете са сметњом у развоју. Разумевање развоја детета уопште није могуће без разумевања породичне средине у којој се дете налази. Стилкови живота, ауторитет чланова породице, величина породице као и социјалне промене које значајно утичу на динамику породичних односа (у данашње време велики број разведених бракова у градским и економски развијеним срединама, промене у односима међу половима и стилковима васпитања у породици) представљају значајне факторе за разумевање породичне средине и дечијег развоја са једне стране. Са друге стране је породица дубоко утемељена у систем дечијих потреба (48).

У породицама детета са сметњама у развоју, свакодневна породична динамика се мења, а обрасци породичног живота прилагођавају његовом функционисању.

Димензије промена које захватају породични живот се могу уочити и у породичним активностима (42). Када је реч о карактеристикама породице, исти аутори су размотрили и породичне приходе и степен образовања родитеља као потенцијалне значајне факторе. У групи породица са децом типичног развоја позитивне корелације су нађене између укупних породичних прихода и учесталости компјутерских игрица, одлазака на одмор и у породичну викендицу, док су негативне корелације нађене једино у односу на плес као активност. Породични приходи су били, само у позитивној корелацији са фреквентношћу јављања осам породичних активности у групи породица са децом са тешком интелектуалном и вишеструком ометеношћу, као што су посећивање рођака, одлазак у породичну викендицу, на забаве, у природу. Овде је важно напоменути да су породични приходи били статистички значајно већи у групи породица са децом са тешком интелектуалном и вишеструком ометеношћу. Нивои образовања родитеља се нису статистички значајно разликовали између две групе испитаника. Позитивно и негативно су повезани са фреквентношћу јављања породичних активности, мада је већи број корелација потврђен у групи са децом типичног развоја него у групи са децом са тешком интелектуалном и вишеструком ометеношћу (49).

Клиничко искуство показује да се најчешће промене у динамици породичних односа уз веома ретке изузетке могу свести на следеће карактеристике: смањена спонтаност међу члановима породице, напетост, премореност, раздражљивост и изразито пренаглашен доживљај дечијег развојног поремећаја. Поред ових промена у самој породици, долази до промена у односима породице према средини (даљих и ближих сродника и пријатеља) као и до промена односа средине према породици (50).

Прегледом доступне литературе, уочено је да истраживања првенствено прате породичну динамику јер се на тај начин стиче увид у то да ли и колико често дете објективно има прилику да буде укључено. У бројним радовима, породична дисфункционалност доводи се у везу и са поремећајима прилагођавања и исхране код младих са различитим психијатријским поремећајима (50, 51, 52) укључујући и психотичне (53, 54) као и са телесним болестима и то преваходно деце (55). Увек постоји нешто или неко у односу на шта се или на кога се дисфункционалност одређује. На пример, дисфункционални обрасци на једном нивоу породице (на пример, одржавање нестабилног брака), могу бити дисфункционални за други ниво (супсистем деце). Са друге стране, супериорно функционисање једног члана (нпр. академска успешност детета) може бити залог за одржање интегритета неког другог супсистема у породици који је дисфункционалан (на пример, брак родитеља). Основни модел који се формира код куће никада не ишчезава потпуно, мада може да се измени када дете порасте. Односи у породици су пресудни за успешан развој детета у свим битним областима. Доследност у васпитном деловању у укупном односу према детету важна је претпоставка успешног развоја детета. Када говоримо о недоследности у васпитном деловању, најчешће говоримо о динамици породичних односа у односу појединих чланова породице према понашању детета (оно што брани отац, мајка допушта и обрнуто). Одрастање у функционалној породици коју карактеришу квалитетни односи међу свим члановима важно је за сваког појединца, али нарочито добија на значају када су у питању деца са сметњама у развоју. У односу на развојну сметњу са којом се суочавају, као и на негативне ставове околине, ова деца имају посебну потребу за подршком породице (56).

Према Роту, за значај породице као фактор социјализације деце нису толико важни специфични поступци у односу према детету, него општи односи као и

атмосфера у породици, на првом месту осећање сигурности детета (57). Једна од најчешћих васпитних грешака у породици свакој или са дететом са развојним сметњама према Виготском јесте да дете није подстицано да уради оно што може (или би могло уз минималну подршку). Он је рекао да се може развити само она способност која је активирана реалним активностима (58). Друга честа грешка у васпитању детета са развојним сметњама је свакако попустљивост. Родитељи су врло често осетљиви на дете са сметњама у развоју и склони су да толеришу многе облике понашања које не толеришу код другог детета, које нема развојне тешкоће. Ако дете тај став родитељске попустљивости пренесе касније и на школу, тада постоји велика вероватноћа да и наставници створе отпор према таквом детету. Ове наведене васпитне препреке које су карактеристичне за динамику породичних односа у породицама у којима постоји дете са сметњама у развоју, најбоље се отклањају у вртићима, али подаци из Уницефа из 2007. године показују да само 1% деце са сметњама у развоју борави у вртићима. Пропуштене прилике за корекцију васпитних грешака тешко се надокнађују (59).

Прве родитељске реакције се најчешће даље развијају у читав низ даљих осећања, унутрашњих и међусобних конфликта, осећање кривице, сопствене мање вредности и неадекватности и тако даље. Врло брзо и против своје воље родитељи бивају убачени у вртлог околности изазваних неизбежним спољашњим утицајима шире околине, објективним могућностима медицинског третмана, рационални а често и ирационални покушаји лечења и рехабилитације (60).

Беспомоћност, осећање кривице, анксиозност и депресивна стања, честа су међусобна пребацивања а веома често и напуштање породице и разводи. Међу родитељима теже хендикепиране деце са спином бифидом било је десет пута више развода у Енглеској (41). Савремена здравствена оријентација под називом „Здравље за све“ подразумева унапређење здравља и борбу против болести (61), док су истраживања усмерена ка бољој операционализацији концепта здравља, ради егзактнијег мерења позитивног здравља и квалитета живота појединаца и заједница (62).

Међу истраживачима генерално постоји опште слагање да је мајка и по природи својих биолошких функција и по устаљеним шемама поделе рада и обавеза у кући онај родитељ који најчешће треба да преузме на себе бригу о детету са моторичким поремећајима, док отац заузет обезбеђивањем материјалне основе остаје пасиван у односу на дете и његове потребе. Да би породица у којој одраста дете са сметњама у развоју пружала адекватну подршку детету, неопходно јој је обезбедити одговарајућу помоћ и омогућити да буде партнер професионалцима који пружају одрђене третмане деци. Истраживања у свету показују да постоји изражена потреба родитеља за добијањем континуиране експертске помоћи, која ће им омогућити да одговоре изазовима које са собом носи родитељство деце са сметњама у развоју (63).

Однос према детету и квалитет прихватања зависиће од бројних фактора и субјективе и објективне природе. Карактеристике личности родитеља и субјективног начина обраде различитих осећања које их преплављују са једне стране и утицаја разних околности које се неминовно одигравају иницирањем како детета са сметњама тако и појавом сметњи са друге стране. Са психолошког становишта, карактеристика средине је од посебне важности за развој детета. Карактеристике социјалне средине још очигледније делују на дете са сметњама у развоју. Породична средина која је била стимулативна за прво дете типичног развоја може постати нестимулативна за дете са сметњама у развоју.

Пек је примењујући поступак факторске анализе утврдио постојање четири димензије породичне динамике који су од значаја за формирање детета у зрелу личност. То су:

- конзистентност породичних односа,
- демократичност- ауторитативност,
- узајамно поверење међу члановима породице,
- степен толеранције у односима међу члановима породице, а посебно у односу родитеља према детету (64).

За успостављање и одржавање својстава типичних за зрело дете неопходно је да оба родитеља остварују свој део утицаја на његов развој. За породице које имају дете са посебним потребама карактеристични су чешћи разводи него у породицама које немају ту врсту проблема. Када породица остаје целовита отац често одсуствује од куће, а када је присутан ретко и неадекватно комуницира са својим дететом. Код деце са сметњама у развоју губи се поверење у сопствене снаге, ствара се осећај мање вредности у односу на остале ученике односно вршњаке, долази до повлачења у себе, издвајање из друштва, бега у сањарење које компензира неуспех, формирају се одбојни ставови према средини, наставнику и наставном предмету, долази до неспоразума на релацији ученик-школа, ученик-родитељ, услед сталног доживљавања неуспеха и немогућности да се афирмише у друштвено прихватљивим облицима понашања деца са моторичким поремећајума то све компензују агресијом, бежањем, регресијом на примитивне облике понашања и слично (65). Томе треба додати варијације које зависе од врсте и степена поремећаја као и особине атмосфере у породици. Поред потреба за интензивном здравственом заштитом и повећаних економских потреба породице која има дете са сметњама у развоју неопходно је да се задовоље и психолошке потребе детета (66).

Према Маслоу у шему људских потреба спадају:

- егзистенцијалне потребе-везане за опстанак јединке и врсте,
- сигурност,
- љубав, признање и самопоштовање,
- сазнајне потребе,
- естетске потребе,
- потреба за самоактуализацијом (односно развојем).

Код деце са сметњама у развоју све ове потребе постоје, али они имају бројне проблеме да ове потребе задовоље на адекватан/уобичајен начин (65).

У начелу се може рећи да деца са сметњама у развоју постављају веће захтеве пред своје родитеље, углавном већина родитеља има мотивацију да помогне свом детету да се успешно развија, али захтеви који се пред њих постављају најчешће превазилазе њихове могућности. Породици која има дете са сметњама у развоју неопходна је помоћ и подршка здравствених радника, психолога, дефектолога као и материјална помоћ. Та помоћ треба да буде максимално благовремена, ефикасна и да поштује родитеље као личности и да буде неупадљива. Рођење детета са сметњама у развоју доводи до значајних промена и на општем породичном плану. Од великог значаја за васпитну праксу је запажање истраживања да у истој породици једно дете може бити зрело а друго незрело, укратко речено односи у породици су пресудни за успешан развој детета у свим аспектима његовог развоја (67).

Када се говори о сарадњи школе и породице, обично се претпоставља да ће родитељи сарађивати са наставницима, односно да ученици живе у нуклеарној породици (13). Међутим, породице се међусобно разликују по низу особина (здравственом статусу, социјалном статусу, нивоу образовања родитеља, месту становања, стилу васпитања итд.) које имају директан утицај на школски успех деце. Ово није непознато и као општа констатација углавном се прихвата. Међутим, основно истраживачко питање је да ли је увођење инклузивног образовања променило утицај породичних фактора на школски успех деце типичног развоја и школски успех деце са сметњама у развоју. Улога породице у постизању школског успеха и ангажовање родитеља у појединим фазама учења као и у ваннаставним активностима представљају варијабле које нису довољно истражене у инклузивном образовању. Породице су динамички системи. Промене које се дешавају у спољашњем окружењу имају утицај на улоге и структуру породице, било да те промене долазе из политичког, културног, социјалног или економског контекста. И док су промене саставни део животног циклуса сваке породице, потребно је нагласити да се пред породице са децом са сметњама у развоју свакодневно стављају и другачији развојни задаци и бројни изазови. Дискриминација везана за ометеност детета, хетерогеност сметњи у развоју, присуство ризика од социоекономских тешкоћа већег степена, потреба за повећаном, продуженом или целоживотном негом, специфичности односа са постојећим службама и институцијама које постоје у датој заједници, заједно мењају и усложњавају развојни животни циклус ових породица (68).

Према резултатима истраживања, већина породичних активности се одвија чешће у животу породице са децом типичног развоја у поређењу са породицама деце са сметњама у развоју (49). У породицама деце са сметњама у развоју, свакодневна породична динамика се мења, а обрасци породичног живота прилагођавају његовом функционисању (69).

Деца са сметњама у развоју имају исте потребе као и деца типичног развоја, али их задовољавају на други начин, па родитељи са смањеним интересовањем приступају процесу едукације детета и сарадњи са школом, а наглашавају значај рехабилитације (14). Једна од најчешћих васпитних грешака, јесте да дете није подстицано да уради оно што може (или би могло уз минималну подршку) (58).

### ***1.3. Специфичности образовања деце са сметњама у развоју***

Успех односно неуспех у основној школи представља веома важно педагошко и друштвено питање. Основна школа представља први, основни или елементарни ниво образовања у коме се стичу општа и елементарна знања и стварају темељи за будуће образовање деце. Основна школа је главни носилац дела општег образовања и васпитања. Сматра се да кључ успеха ученика у школовању уопште лежи у почетним разредима основне школе. Основна школа се захваљујући условима које ствара друштво приближила својој потпуности и свеобухватности. Једна од карактеристика основне школе код нас је јединственост и доступност целокупној младој генерацији као и неселективни карактер. Неселективност се односи и на оцењивање. У млађим разредима оцењивање има више улогу у подстицању и мотивисању ученика него у вишим разредима. Пошто је основна школа најдужи степен система образовања, она се тако, заједно са породицом, сматра најзначајнијим фактором развоја и васпитања младих јер обухвата период интензивног психичког и социјалног развоја. Основна школа као институција најближа је породици, она своје обавезе и задатке треба да

остварује са породицом детета. Од квалитета сарадње породице и школе у многоне зависи однос породице према школи и континуитет даље сарадње са школом, а од тога у највећој мери и успех ученика. Школовање детета са сметњама у развоју као и код било које друге категорије хендикепа, представља једну од битних детерминанти успешности или неуспешности како живота детета, постигнутог нивоа самосталности и независности, тако и спровођених мера и система лечења, хабилитације и рехабилитације. Ефекте стварне друштвене бриге и заштите школовања ове деце, у крајњој линији одређују постигнути донети усвојених реализованих концепција, а то је да постану независни и равноправни чланови друштва. Школовање и као одређење и као реалност најдиректније је у зависности од два битна фактора: фактора на страни детета и фактора на страни друштва (70).

Да ли ће дете бити обухваћено неким васпитно-образовним програмом зависиће од реалних потенцијала којима дете располаже а то су интелектуални потенцијали, телесне функције и ограничења, морталитет, манипулација, начини комуникације, али и од постојећег система образовања, који полазећи од едукационих потреба детета одређеног моторичког поремећаја обезбеђује и одговарајуће услове школовања. Та два фактора су неодвојива са неколико аспеката: психолошког, дефектолошког, медицинског, педагошког, друштвеног. Постојање одговарајуће мотивације за образовање значајније је за успех у школи чак и од степена развијености способности детета. Склоп фактора као што су: мотивација, способност, повољност социоекономске ситуације у породици и ставови средине (вршњака, васпитача и осталих особа) који директно или индиректно утичу на стварну животну ситуацију детета представљају најважније одреднице успеха или неуспеха ове категорије деце и то не само током школовања него још више у животу одрасле особе (71).

Успех у образовању је један од веома битних фактора за каснију успешну интеграцију деце са сметњама у развоју у радну и ширу животну средину као и њихово укључивање у редовну школу. За успешно укључивање деце са сметњама у развоју неопходна је припрема пре поласка у школу. Школа може значајно да стабилизује осећање сигурности када је дете успешно и прихваћено од стране наставника и вршњака (72).

Галифорд сматра да деци у чијем развоју нема посебних проблема учитељ има задатак да помаже у стварању радних навика и да подстиче мотивацију за рад. Према овом аутору кључни однос између учитеља и детета са сметњама у развоју је прихватање. Под овим се подразумева, са једне стране, однос који је позитиван али не и претерано емоционално обојен, а са друге стране однос који подразумева толеранцију и разумевање и када учитељ не успе да дисциплинским мерама заустави непожељно понашање. Описујући психолошки садржај овог става овај аутор истиче да је прихватање порука коју упућујемо детету да његова ситуација није безнадежна и да је бар неко на његовој страни и када се не понаша на жељени начин и када не постиже жељени успех (73).

Васпитно образовни циљеви су исти за сву децу, али је помоћ која је неопходна сваком посебном детету за њихово остваривање различита. Програм рада са родитељима мора бити у складу са оријентацијом на што примереније оптерећење детета његовим могућностима. Уместо инсистирања на неисцрпном додатном учењу, које због премора детета и моторичке онеспособљености најчешће доводи до раздражљивости детета и родитеља саветује се родитељска индиректна помоћ. Она се састоји у томе да родитељи дете охрабрују при изради домаћих задатака, да стварају



атмосферу у кући која је опуштајућа а не стресна, да што је могуће чешће води дете на места која оно воли. Добро вођена процена детета треба пре свега да укаже родитељу шта дете може и колико може. То омогућује ширење репертоара дечијих активности, а кроз те активности и успешнији развој дечијих потенцијала (72).

Редослед саопштавања информација које се дају родитељима, такође веома важна за успостављање узајамног поверења. Увек треба прво саопштити позитивне информације а тек онда указати на ограничења која произилазе из неразвијених способности детета или неке психомоторне или емоционалне сметње (74).

Партнерство између стручњака подразумева и доношење заједничких одлука које су у интересу детета, међу којима су пре свега осећање сигурности и самопоштовање које је најважније за ментално здравље и квалитет живота особа са моторичким поремећајима. Наставник је објективно припремљенији и субјективно сигурнији у своје могућности да рационално и успешно реализује своје циљеве. То није случај када је у питању васпитна делатност, јер оно што је у току сопственог школовања научено и доживљено није могло добити форму у којој би било применљиво на решавање свакодневних васпитних задатака. Веома су честе ситуације у којима је учитељ присиљен да исправља грешке које су настале у породици односно у породичној средини као што су проблеми у развоју детета који су потекли од превеликих аспирација родитеља, некад је у питању презасићеност деце а некада се ради о игнорисању, одбацивању или агресивном односу родитеља према детету. Учитељ у много већој мери има задатак да прати дечији развој и да предузима мере да се отклоне тешкоће на социјалном, емоционалном и интелектуалном плану. Постоји општа сагласност да развој и личност детета имају предност над остваривањем наставног плана али, постоји сагласност да учитељи нигде у свету нису припремљени за такву улогу (75).

Бурт у Великој Британији је 1904. следећи идеје еуеног покрета о индивидуалним разликама, дао сугестију да се организује посебан образовни систем за децу са посебним потребама. На сличним идејама је настао и покрет менталног тестирања. Временом се развио покрет „школа по мери детета“ по методама Марије Монтесори у Италији, Штајнера у Аустрији и Клапареда у Швајцарској али ниједан овај покрет није био толико јак и утицајан као покрет Марије Монтесори у Италији. „Основни задатак наставника било да се ради о деци без или са развојним сметњама јесте да структурира наставну грађу тако да буду у највећој мери остварени интелектуални, емоционални и социјални потенцијали ученика“ (76).

Хавелка сматра да је једно од кључних очекивања везано за улогу наставника да организује учење, то јест да структуру укупних ученикових активности артикулише тако да исход буду прогресивне промене у понашању ученика. Ма колико се трудио, учитељ неће бити у стању да има исти однос према деци (77).

Пејовић је испитивао утицај ставова наставника према деци са тешкоћама у развоју на њихову прилагођеност у школи, процењену преко школског успеха и степена прихваћености ове деце у разреду. Наставници су били груписани у три групе:

- наставници који имају позитиван став према интеграцији, добро су информисани према овом проблему и, према оцени стручне службе, веома су ангажовани у раду са свом децом па тако и са децом која имају развојне сметње,

- наставници који имају позитиван емоционални однос према интеграцији деце са сметњама у развоју у редовну школу, али су по властитој процени слабо припремљени за ову врсту посла и недовољно ангажовани у раду са њима,
- наставници који немају позитиван став према интеграцији, не познају проблеме ове деце и нису ангажовани у додатном раду са њима (78).

Добијени резултати су показали да су највећи успех и напредак показала деца коју су учили наставници из прве групе. Напредовање се исказало у успешнијем савладавању наставног градива, у већој пажњи и заинтересованости на часу и бољој мотивацији за рад. Наставници из прве групе били су мотивисанији и успешнији и у сарадњи са родитељима. У другој групи резултати су били нешто мање повољни, а у трећој су били изразито неповољни резултати. Занимљив је налаз да чак ни у првој групи статус у групи (прихваћеност од стране вршњака) деце са сметњама у развоју није био повољан. Школска пракса је показала да психомоторни проблем детета представља највећи проблем на релацији дете-родитељ-учитељ. Овај психомоторни немир који произилази из преосетљивости нервог система посматра се искључиво као васпитни проблем. Наредна битна претпоставка успешног партнерства између родитеља и учитеља је слагање у погледу циљева развоја детета. Препоручује се да стручњаци директно питају родитеље о томе које циљеве желе да остваре са њима. Ако успе да развије тај став учитељ је на најбољем путу да успостави почетни контакт са дететом. Прихватање укључује и став којим се исказује спремност за сарадњу, као и однос учитеља према детету који му даје до знања да уважава његове способности и да га цени као личност (71).

Најчешћа грешка коју праве учитељи у односима према родитељима је у томе што их позивају онда када се појави неки проблем и то чине јавно пред другим родитељима. То има за последицу погоршање положаја детета у породици и слабљење мотивације родитеља за сарадњу са школом и наставником. Велики број истраживања објављених у свету и код нас школски успех и успех у другим активностима повезују са мотивом постигнућа. У томе важну улогу има оцењивање, али не у смислу оцене као одређене бројчане величине и спољашњих симбола успешности већ као скуп прецизних и релевантних података односно информација о активности и карактеристикама те активности. Тако дата оцена може да утиче на повећање нивоа аспирације, оријентацију на нове нивое успешности, развијање механизма контроле над учењем, и друго. Наставник оценом изражава своје мишљење о ученику, јавно мишљење о њему. Од оцене зависи даље напредовање ученика. Шта ће ученику заиста бити доступно не зависи искључиво од његовог интересовања као и способности, него од оцена које је добио. Оцене су дакле, повезане са избором школе, а онда са шансама за посао, статусом у средини у којој ученик живи, а у крајњем случају и материјалним положајем. Један од облика праћења напредовања ученика у школском успеху јесте оцена. Она има вишеструки значај и значење, који су варирали у зависности од развоја друштва и друштвених збивања који су постављени пред образовање (74).

У оцени као изразу постигнућа ученика присутан је низ фактора различитог порекла, као што је породична средина, шира друштвена средина, стање здравља, одређени систем мера подстицања, као и фактори који утичу на формирање личности. Дати оцену значи оценити вредност неког рада или знања које је резултат различитих елемената који заједно изражавају ниво интелигенције, упорност, способности, памћење, надареност, утицај средине и друго. Министарство просвете и спорта Републике Србије је школске 2003/04. године вратило у прве и друге разреде редовних основних школа описно оцењивање, као једини вид оцењивања, док је у осталим

разредима задржано нумеричко оцењивање. Постоје синоними за описно оцењивање као што су: формативно оцењивање, оцењивање за развој, евалуација за развој, подстицајно оцењивање, процесно оцењивање. Реформом оцењивања, као саставним делом читаве реформе образовања, покушало се да се превазиђу ранији недостаци и потешкоће у описном оцењивању или и недостаци и потешкоће оцењивања уопште (74).

При концепцији реформе пошло се од оног најбољег и највреднијег у нашој образовној традицији, настојећи да се сачувају све добре стране постојећег образовног система, истовремено пратећи промене које су актуелне последњих година. Ова реформа се добрим делом заснивала и на Белој књизи општег и стручног образовања, коју је издала Европска комисија 1995. године, али и на образовне системе у земљама чланицама Европске уније и осталим земљама Северне и Западне Европе, са посебним освртом на искуства земаља у транзицији, као и у суседним земљама. Такође су били важни образовни системи у Француској, Аустрији, Русији, Немачкој, али и у Финској, Републици Ирској и Јапану, земљама које су у врху успешности образовних система према резултатима интернационалних успеха ученика (ПИСА, ТИМС) (71).

Реформа је покушала да сагледа све аспекте наставе и све ученике у настави, а инсистирало се на континуираном праћењу ученика и континуираној едукацији наставника. Главне промене које су дефинисале оквир у којем се развио и још увек се развија нови приступ у оцењивању ученика и вредновање квалитета наставе и учења су:

1. промена концепције школског програма у којој школе и наставници добијају значајну улогу у програму и организовању наставе и рада,
2. дефинисање очекиваних исхода наставе и учења и образовних стандарда,
3. успостављање целовитог система вредновања.

Оцена (енг. Mark, франц. Notes, нем. Zensuren, рус. Оценки, отметки) је мерење ученикових постигнућа у раду, учењу и владању, које се исказују нумерички, словно или описно. Оцену треба схватити као резултат упознавања, праћења и вредновања знања, укључујући умења и навике, залагања и активности ученика (79).

#### ***1.4. Инклузивно образовање***

Опште прихваћена дефиниција инклузије не постоји, значење термина се мењало током времена. У последњих тридесетак година реализована су многа истраживања, покренуте теоријске расправе, донети нови закони. У развијеним земљама света, последњих двадесет година, присутан је тренд инклузивног образовања. Циљ инклузије је да промени школу, а не карактеристике детета. Инклузивно образовање подразумева да треба да одговори на потребе потпуно различитих ученика у редовној настави. Свим ученицима треба да буду омогућени одговарајући образовни програми адаптирани њиховим индивидуалним капацитетима и потребама деце. Филозофија инклузије се не бави само школовањем, него разматрају могућност успешног укључивања у породичне и социјалне токове живота (80).

Термин инклузија је у нашој средини ушао у ширу употребу пре нешто више од десет година, да би последњих пар година био један од можда најчешће употребљаваних термина када је реч о променама у образовању. Употреба овог термина је нарочито учестала са појавом концепта квалитетног образовања за све, па је

инклузија донекле и поистовећена са њим, што је сасвим разумљиво, јер инклузивно образовање значи могућност школе да обезбеди добро образовање свој деци, без обзира на њихове различитости (81).

Инклузивни покрет у свету настаје средином прошлог века. Кључна идеја и усмерење покрета на афирмацију, заступање и реализацију права на образовање за све формулисани су још 1948. године у Универзалној декларацији о људским правима, а затим и 1989. у Конвенцији о правима детета. Касније се овај оквир разрађује у другим документима Уједињених нација и низу других међународних докумената у којима су формулисане стратешке смернице и стандардна правила изједначавања положаја маргинализованих и искључених група, посебно у погледу остваривања права на редовно образовање (82).

Инклузивни покрет директно је проистекао из покрета за људска права. Промовисање и заштита људских права имплементирани су у међународна документа, која су бројне земље ратификовале и на тај начин се обавезале на њихово поштовање. Први у низу докумената била је Конвенција УН о правима детета (1989), за којом је уследио низ сродних докумената који постају подстицаји за развој интегришућег, а касније и инклузивног решења у образовању. Овај документ наглашава да деца са физичким и менталним сметњама у развоју имају право на пун и квалитетан живот. Иако конвенција наглашава значај оспособљавања деце са сметњама у развоју за активно учешће у заједници, она наглашава посебну, бесплатну бригу у складу са дететовим потребама и могућностима родитеља (83).

Свеобухватан скуп обавеза за инклузивно образовање међународне организације су саставиле на скупу у Саламанки 1994. године. Документ усвојен на овом скупу препознаје образовање као основно право све деце, укључујући и децу са сметњама у развоју. Он поставља захтев пред образовне системе да буду инклузивни и дизајнирани тако да узму у обзир разноликост међу децом. Договор из Саламанке такође позива међународне донаторе да подрже развој инклузивног образовања (84).

Неколико година касније, 2000. године, владе и међународне институције усвојиле су оквир Образовање за све и Миленијумске развојне циљеве за универзално основно образовање (85). Дакарски оквир генерише обавезу и консензус о шест свеобухватних циљева: бригу о раном развоју, бесплатно и обавезно основно образовање за све до 2015. године, приступ програмима за усвајање животних вештина, побољшање од 50% у писмености одраслих до 2015. године, уклањање родних неједнакости (86).

У оквиру покрета инклузије различитост у способностима и потребама има позитивну вредносну конотацију, а централна вредност јесте особа као јединствена и целовита личност, којој би друштво требало да се прилагоди. Инклузија у образовању подразумева образовање деце којој је потребна додатна подршка у локалној редовној школи заједно са вршњацима (без обзира на тип и степен ометености). Инклузивно образовање посматрано је као вишеструки систем из кога произилази мноштво начина који кореспондирају с потребама деце, а професионалцима постављају задатке формулисане Лисабонским циљевима за европско друштво засновано на знању које одликује висок ниво социјалне кохезије. Почетак 2000-их представља почетак системске имплементације инклузивног образовања у Србији (87). Њиме се уводе принципи једнакости, праведности и доступности квалитетног образовања за сву децу (чл. 3), и, што је за успех инклузивног образовања посебно важно, гарантује се

родитељима право да изаберу школу коју ће њихова деца похађати – независно од типа (извора) или степена потребе за додатном подршком. Мере подршке предвиђене за децу из група под ризиком од друштвеног искључивања које ЗОСОВ предвиђа обухватају афирмативну акцију (чл. 99) и увођење услуге личног и педагошког асистента (чл. 117), као и право на индивидуализовану додатну образовну подршку на свим нивоима образовања у виду индивидуалног образовног плана (чл. 77) (88).

Вршњачко учење се сматра значајном методом за изградњу професионалних капацитета, на пример, кроз студијске посете или рад са мобилним тимовима који могу помоћи процес промене у васпитно-образовним установама (89). Појам једнакости је кључни у контексту инклузивног образовања. Инклузија се тиче људских права, праведности, социјалне правде и борбе за недискриминацију у друштву (90). Заснована на таквим принципима, инклузија се односи на један идеал у образовању- развијање образовног система који тежи ка јединствености и у коме је различитост ученика добродошла (91).

Подршка невладиног сектора (НВО) присутна је у овој области током последње деценије. У овом периоду основан је велики број страних и домаћих невладиних организација које су подржале низ краткорочних пројеката у вези инклузивног образовања, али и инклузије у друштво генерално, организујући разне акције и радионички тип рада са родитељима, децом, стручњацима. Формиран је и знатан број домаћих невладиних организација које су организовале родитеље деце која требају посебну подршку, затим оне које су радиле на предлагању нових анти дискриминационих закона, и на увођењу инклузивних облика рада у предшколске установе и основне школе. Међу првима су о овој области, од међународних организација, били присутни Save the Children, Фонд за отворено друштво, а затим Hendicap International, UNICEF итд. Њихов циљ је био да иницирају нове облике рада и образовне праксе настојећи да подстакну државне институције да касније преузму започету активност (92).

У праксама неких других земаља, које су у том погледу искусније, можемо видети следеће:

- 1) у неким САД државама, као што је Вермонт, у специјалну школу се упусују само деца која имају тенденцију понашања која представљају ризик по сопствену или безбедност других,
- 2) највећи број опсталих специјалних школа су оне усмерене на подршку деци са сметњама из аутистичног спектра и/ли деци без остатка слуха, тј. без говора,
- 3) док је, на пример, у Новом Зеланду капацитет специјалних школа одређен спрам инциденције деце која имају изражене и комплексне потребе за додатном подршком (око 3% ученичке популације) (81).

Нагласак је на припреми и прилагођавању детета постојећем систему, а не на реструктурирању система како би се прилагодио различитим способностима деце. Правећи разлику између интегративног и инклузивног образовања, аутори истичу да инклузивно образовање представља прилагођавање школа потребама ученика, стварајући такво окружење које свима пружа једнаке шансе и могућности у образовању (93).

Нажалост, интеграција најчешће представља физичко смештање детета у редовну школу, без вођења рачуна о томе да ли је дете заиста прихваћено и укључено. Уколико дете у тако интегрисаном образовању континуирано показује неуспех и понавља

разреде, најчешће се тај неуспех приписује детету уз уобичајена објашњења: „дете није могло да прати наставу“, „дете није могло да се носи са коментарима друге деце“ и слично (94).

У прилог инклузивном образовању говоре и резултати истраживања дугорочних ефеката укључивања деце којој је потребна додатна подршка у редовна одељења, који указују да је у овом окружењу, у односу на сегрегирано, већа вероватноћа да ће ученици стећи социјални капитал који ће олакшати њихово касније запошљавање, с обзиром да им редовна школа омогућава да успоставе трајне пријатељске односе на којима касније могу градити социјалне односе који де им бити од користи у личном и професионалном животу (95).

Дакле, могли би закључити да, иако резултати истраживања нису једнозначни, ипак донекле говоре у прилог инклузивном образовању (96).

Наиме, највећи део истраживања указује на позитивне ефекте образовања деце којој је потребна додатна подршка у инклузивном окружењу у односу на сегрегирано, или пак показују изостанак ефекта врсте образовног окружења (97).

Истраживања су показала и позитивне ставове млађе деце типичног развоја према заједничком школовању што даје добар основ за његово увођење у предшколске установе. На предшколском и школском узрасту успех инклузије зависи пре свега од особа које раде са децом, односно васпитача, учитеља и наставника, али и припремљености друге деце и њихових родитеља. Наставници су кључна подршка и помоћ детету са сметњама у развоју да се суочи са изазовима које са собом носи похађање редовне наставе. Постојање овакве подршке доприноси развоју личности детета са сметњама у развоју као и развоју у целини. Од става наставника према инклузији и према деци са сметњама у развоју зависи њихова ангажованост, квалитет односа који ће се успоставити како са дететом тако и са његовим родитељима, као и став типичних вршњака и њихових родитеља према детету са сметњама у развоју (98).

Поједине учитељице су уверене да је за наставу са хетерогеним групама деце најважније поседовати специјална знања која су на својим студијама стекли специјални едукатори, те да су им потребне посебне, специфичне наставне методе за рад са децом са сметњама у развоју (13). Наставници у току свог иницијалног образовања, имају мало или нимало прилике да стекну макар базичне компетенције за инклузивно образовање (разумевање принципа разноврсности и компетенције за његово активно уграђивање у праксу, разумевање сопствене одговорности за (не)успех у погледу образовних, социјалних и афективних исхода, разумевање принципа једнакости права на учешће и учење, стратегија диференциране наставе – “индивидуализације”, мултикултуралност...). Ове тешкоће су везане, пре свега за чињеницу да:

- 1) до 2009. и новог ЗОСОВ-а велики број предметних наставника није имао приступ наставничком образовању током својих основних студија,
- 2) тамо и где га је било, оно није било довољно и није било праћено адекватном праксом,
- 3) где га је било довољно (наставници разредне наставе), недостајале су компетенције самих едукатора наставника за инклузивно образовање (12).

Законска регулатива усмерена на успостављање система иницијалног образовања свих наставника, којом се обезбеђује имплементација новог законског захтева од минимум тридесет кредита педагошко-психолошког и методичког образовања уз

додатних шест кредита школске праксе је већ иницирана и имплементирана кроз Темпус пројекат на свим државним универзитетима. Почетком 2010. године Министарство просвете Републике Србије покренуло је програм рационализације у просвети, који је за циљ имао смањење броја одељења, и у оваквим околностима неке школе су препознале укључивање деце са посебним потребама у своја одељења. Опредељење и истрајност у настојањима да свако дете добија образовање и васпитање до максималне могуће мере у редовном одељењу локалне редовне школе, уз подршку усмерену на креирање најмање рестриктивног окружења (98).

Према Митлеру инклузивна школа је кључ за инклузивно друштво у ком ће различитости бити добродошле и чиниће део искуства сваког детета у заједници. Овај став не смемо да изгубимо из вида, јер како каже Дучић: „Циљу стиже само онај ко га има” (95).

Ученик са сметњама у развоју и инвалидитетом стиче основно образовање и васпитање по правилу у школи заједно са осталим ученицима, а када је то у најбољем интересу ученика у школи за ученике са сметњама у развоју (12).

У оквиру осамдесет две редовне школе у Србији као и у шест средњих школа постоји 314 посебних одељења које похађају ученици са сличним сметњама у развоју (96). Наставу у овим одељењима најчешће реализују стручњаци из области специјалног образовања, али и наставници других образовних профила. Због инклузивног приступа образовању постоји тенденција гашења оваквих одељења у оквиру редовних школа, након што деца која их похађају заврше своје школовање (97).

Резултати истраживања сугеришу ниску праведност и ефективност сегрегираниог образовања. Аргумент ниске праведности сегрегираниог образовања се ослања на податке који говоре о оправдано високом проценту ученика из маргинализованих група који су похађали школе за ученике са сметњама у развоју. „Нажалост, онако како су биле замишљене, специјалне школе нису испуниле очекивања. Иако су ове школе првенствено биле намењене образовању деце са тешкоћама у интелектуалном развоју, тежим сензорним оштећењима (вида и слуха) и тежим облицима телесног инвалидитета под заштићеним условима, ускоро се испоставило да у њима има превише деце из социјално и културно неразвијених средина.” (99).

Овај податак је посебно алармантан уколико се има у виду да је на основу Пописа из 2011. удео ромске заједнице у укупној популацији био 2,05%, односно око 6% према проценама експерата (на основу процењеног броја од 450.000 Рома). Са друге стране, различити подаци о стању пре 2009. године указују да значајан проценат деце са сметњама у развоју није био обухваћен никаквим системом образовања. у извештају ОЕЦД-а из 2007. године наводи се да је свега 15% деце са сметњама у развоју уписано у школе за ученике са сметњама у развоју, док се остала деца налазе или у редовним школама где немају додатну подршку или уопште не похађају школу. Када се говори о образовању деце којој је потребна додатна подршка, као неизоставно се поставља питање где се та деца образују. У последњих 15-ак година доминантан тренд у Европи је развој образовних политика усмерених на укључивање деце којој је потребна додатна подршка у редовне школе, што отвара питање односа редовног и специјалног образовања у одређеном образовном контексту (99).

Према прегледу Европске агенције за развој образовања деце са сметњама у развоју европске земље се према политици образовања деце којој је потребна додатна подршка могу сврстати у једну од три категорије: У прву категорију спадају земље (на

пример Италија, Португал) које су развиле политике и праксу усмерену на укључивање свих или скоро свих ученика у редовна одељења редовних школа. У случају ових система подршка је усмерена на развој редовне школе као окружења за учење и развој свих ученика. Другу категорију чине земље које имају различите приступе инклузији (на пример. Данска, Чешка, Финска), што подразумева различите услуге које представљају „мост“ између редовног и специјалног система образовања. Трећу категорију чине земље у којима постоје два одвојена образовна система/контекста (на пример Швајцарска). Деца којој је потребна додатна подршка се обично образују унутар специјалних школа или специјалних одељења, при чему је овај део образовања најчешће и дефинисан посебним законским оквиром (100).

Тако, Стратегија развоја образовања у Републици Србији до 2020. године и даље образовање посматра кроз медицински модел, наводећи стручњаке (лекаре, педијатаре, дечје психијатаре, психологе, дефектологе и педагоге) као кључне при доношењу одлуке о моделу образовања које је најпогодније за децу којој је потребна додатна подршка, занемарујући при том перспективу родитеља и самог детета (91).

Други пример проистиче из анализе коју су спровели Ковач Церовић и сарадници из 2013. године. Један од налаза јесте да упркос оријентацији образовног система ка укључивању све деце у редовне предшколске установе/школе, систем социјалних давања посредно подржава укључивање деце са сметњама у развоју у развојне групе, гарантујући овој групи деце право на одређена социјална примања, која им не би била загарантована уколико би похађала редовну предшколску групу. Односно, могли би закључити да јавне политике других сектора нису усклађене тако да подржавају инклузивно образовање (101).

Још једна, подједнако важна промена, јесте увођење индивидуалног образовног плана (ИОП) који представља незаобилазан део успешне инклузивне праксе у образовним системима других земаља (102). Деца имају право на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање у предшколској установи, основној и средњој школи с циљем постизања оптималног укључивања детета и ученика у редован образовно-васпитни рад и његово напредовање и осамостаљивање у вршњачком колективу. Индивидуални едукативни програм је писани документ за дете са сметњама у развоју који је развијен, размотрен и чија је ревизија урађена на састанцима индивидуалног едукативног програмског тима и представља едукациони програм који је направљен да задовољи јединствене потребе детета, тако да мора бити истински индивидуализован документ. Он описује индивидуализоване циљеве, акомодације, модификације и услуге које ће детету са сметњама у развоју бити пружене, као и мере којима ће се пратити њихов напредак. Ова системска промена односи се и на одређене измене у специјалним школама. До сада су ученици ових школа стицали основно образовање по посебним или прилагођеним програмима образовања (103).

Комисија за израду смерница за даљи развој школа за образовање ученика са сметњама у развоју (формирана на националном нивоу) утврдила је основне правце развоја ових институција као мултифункционалних (образовање деце са свим врстама сметњи) у којима би се за сваког ученика израђивао индивидуални образовни план (97). Право на прилагођен и обogaћен начин образовања према индивидуалном образовном плану имају ученици који похађају основну и средњу школу, и то даровити ученици, као и ученици који имају потребу за додатном подршком у образовању и васпитању због тешкоћа у приступању, укључивању, учествовању или напредовању у



образовно-васпитном раду, уколико те тешкоће утичу на реализацију општих образовно-васпитних исхода. Реч је о ученицима који имају тешкоће у учењу, сметње у развоју или инвалидитет и који живе у социјално депривираној средини (98).

При Савезу учитеља успостављен је Тим за сталну подршку (Сервис за подршку инклузивном образовању) наставницима, члановима Мреже инклузивног образовања, родитељима и свим заинтересованима у локалној заједници. Уз подршку информационог програма ФОНДА успоставља се и веб-портал као средство комуникације и стручне подршке путем размене стручне литературе и семинара и курсева за наставнике, користећи информационе технологије за чланове Мреже инклузивног образовања и Савеза учитеља (103).

## 2. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

### 2.1. Циљеви и хипотезе студије

#### 2.1.1. Главни циљеви

Студија се бавила проценом ставова професора разредне наставе, родитеља и ученика према инклузивном образовању.

Секундарни циљеви:

1. Испитати ставове професора разредне наставе према инклузивном образовању.
2. Утврдити структуру, динамику и функционалност породице ученика типичног развоја и деце са сметњама у развоју.
3. Испитати ставове родитеља ученика типичног развоја према инклузивном образовању.
4. Идентификовати социодемографске карактеристике родитеља (пол, ниво образовања, материјални статус) који утичу на ставове према инклузивном образовању.
5. Испитати ставове родитеља деце са тешкоћама у развоју према инклузивном образовању.
6. Утврдити разлике у ставовима родитеља ученика типичног развоја и родитеља деце са тешкоћама у развоју према инклузивном образовању.
7. Испитати ставове ученика типичног развоја према деци са тешкоћама у развоју.
8. Утврдити да ли постоје промене у ставовима професора разредне наставе, родитеља и ученика према инклузивном образовању у односу на истраживање спроведено 2017. године.

#### 2.1.2. Хипотезе

1. Професори разредне наставе испољавају позитивне ставове према инклузивном образовању.
2. Постоје разлике у ставовима према инклузивном образовању између родитеља ученика типичног развоја и родитеља деце са тешкоћама у развоју.
3. Родитељи ученика типичног развоја исказују елементе забринутости за положај своје деце у инклузивним групама.
4. Социодемографске карактеристике родитеља (пол, ниво образовања, брачни статус, материјални статус) значајно утичу на њихове ставове према инклузивном образовању.
5. Ученици типичног развоја испољавају негативне ставове према деци са сметњама у развоју.
6. Забележене су значајне промене у ставовима професора разредне наставе, родитеља и ученика према инклузивном образовању у односу на истраживање спроведено 2017. године

## **2.2. Врста студије**

Истраживање припада групи опсервационих студија, студија пресека.

## **2.3. Популација која се истражује**

Популацију на којој ће се вршити истраживање ће чинити професори разредне наставе, родитељи ученика типичног развоја, родитељи деце са тешкоћама у развоју и ученици типичног развоја нижих разреда основне школе.

## **2.4. Узорковање**

Истраживање је спроведено у три основне школе (ОШ „Јосиф Панчић“, ОШ „Драгојло Дудић“, ОШ „Бранко Ћопић“) на територији Београда, као и у Заводу за психофизиолоше поремећаје и говорну патологију „др Цветко Брајовић“ Београд, након добијања сагласности директора основних школа и Етичког одбора Завода за психофизиолоше поремећаје и говорну патологију „др Цветко Брајовић“ Београд. Истраживање је обављено у школској 2021/2022. години, а за компарацију резултата је коришћено истраживање спроведено у школској 2017/2018. години. Узорак су чинили професори разредне наставе, родитељи ученика типичног развоја, ученици типичног развоја нижих разреда основне школе (узраста 7-11 година) и родитељи деце са тешкоћама у развоју чија су деца узраста 7-11 година и на третману су у Заводу за психофизиолоше поремећаје и говорну патологију „др Цветко Брајовић“ у Београду. Испитаници су пре почетка истраживања били упознати са циљем и процедуром истраживања и дали писану сагласност за учешће у студији.

## **2.5. Инструменти коришћени у току истраживања**

Као инструмент истраживања, коришћени су следећи упитници (Упитник за наставнике, Упитник за родитеље и Упитник за ученике). Упитник за наставнике и Упитник за ученике су преузети из Магистарске тезе Студен Рајке (14) која представља део пројекта „Образовање за друштво знања“ Института за Педагошка истраживања у Београду. Упитник за наставнике испитује у којој мери су наставници разредне наставе спремни да прихвате децу са сметњама у развоју, њихова искуства у раду са децом са сметњама у развоју и њихове предлоге који би допринели успешнијем раду са децом са тешкоћама у развоју. Такође упитник садржи и петостепену скала која се састоји од 22 тврдње које се односе на значај појединих психолошко-педагошких мера за успешно реализовање инклузивне наставе и факторе који могу бити отежавајући за инклузивни процес. Упитник за ученике испитује ставове ученика типичног развоја према деци са сметњама у развоју (спремност да прихвате децу са тешкоћама у развоју, да се друже са њима, да им помогну у току наставе и у ваннаставним активностима).

Упитник за родитеље преузет је из докторске дисертације Николић Радмиле (15) и садржи питања која се односе на: а) социоекономски статус породице; б) родитељску заинтересованост за школски успех деце; в) родитељску заинтересованост за помоћ деци у школском учењу; г) родитељску ангажованост у формирању радних навика за учење код деце; д) родитељску подршку деци у упознавању шире околине.

## **2.5. Варијабле које се мере у студији**

### **2.5.1. Независне варијабле:**

1. Социодемографске карактеристике родитеља (пол, структура породице, ниво образовања, материјални статус).
2. Социодемографске карактеристике професора разредне наставе (пол, дужина радног стажа)
3. Социодемографске карактеристике ученика (пол, разред који похађају, успех у школи, наставни план и програм који похађају).

### **2.5.2. Зависне варијабле:**

1. Ставови професора разредне наставе према инклузивном образовању (спремност за инклузију, процена услова за инклузију, тешкоће и предности инклузивног образовања, пружање подршке деци и родитељима за инклузивно образовање, значај примена психолошко-педагошких мера за успешно реализовање инклузивне наставе, процена фактора који могу бити отежавајући за инклузивни процес).
2. Ставови родитеља ученика типичног развоја према инклузивном образовању (позитиван, негативан, без става, заинтересованост за школски успех деце, ангажованост у формирању радних навика за учење код деце, ниво подршке коју пружају деци при учењу и социјалној комуникацији).
3. Ставови родитеља ученика са тешкоћама у развоју према инклузивном образовању (позитиван, негативан, без става, заинтересованост за школски успех деце, ангажованост у формирању радних навика за учење код деце, ниво подршке коју пружају деци при учењу и социјалној комуникацији).
4. Ставови ученика типичног развоја према деци са тешкоћама у развоју (позитиван, негативан, без става, спремност да прихвате децу са тешкоћама у развоју, да се друже са њима, да им помогну у току наставе и у ваннаставним активностима).

## **2.6. Снага студије и величина узорка**

Употребом статистичког програма G\*Power 3.1. за хи-квадрат ( $\chi^2$ ) тест, уз прихваћене вредности вероватноће грешке првог типа  $\alpha = 0,05$  и снагу студије од 0,95, укупна величина узорка процењена је на 1300 испитаника (16).

## **2.7. Статистичка обрада података**

За приказивање података коришћене су дескриптивне методе: табелирање, графичко приказивање, мере централне тенденције и мере варијабилитета. У статистичкој обради података, континуалне варијабле су презентоване као средња вредност  $\pm$  стандардна девијација, а категоријске као пропорција испитаника са одређеним исходом. Хи-квадрат ( $\chi^2$ ) тест је коришћен за упоређивање разлика у учесталости категоријских варијабли. За утврђивање повезаности између социодемографских, независних и зависних варијабли коришћена је се корелациона анализа и анализа варијансе (ANOVA). Повезаност зависних варијабли и низа независних варијабли испитивана је биваријантном и мултиваријантном логистичком регресијом. Ризик се оцењивао помоћу величине OR (odds ratio), са 95% интервалом

поверења. Статистички значајним сматрали су се сви резултати где је вероватноћа мања од 5% ( $p < 0.05$ ). Сви статистички прорачуни су урађени помоћу комерцијалног, стандардног програмског пакета SPSS, верзија 18.0. (The Statistical Package for Social Sciences software (SPSS Inc, version 18.0, Chicago, IL)).

### 3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

#### 3.1. Ставови професора разредне наставе према инклузивном образовању

Дистрибуција професора разредне наставе у све три школе у којима је обављено истраживање је следећа: 26 (40,6%) наставника испитано је у ОШ „Јосиф Панчић“, 21 (32,8%) у ОШ „Драгојло Дудић“ и 17 (26,6%) наставника у ОШ „Бранко Ћопић“.

У укупном узорку од 64 професора разредне наставе, мушкарци су чинили 31,3% од укупног броја, док су жене чиниле 68,7%. Просечна старост испитаника била је  $43,1 \pm 8,4$  године. Највише испитаника било је старосне доби између 40 и 49 година (39,4%), док је најмање испитаника било у групи старијих од 60 година (3,9%). Укупно 23,4% професора имало је стаж до 5 година, 29,7% стаж од 5 до 9 година, трећина од 10 до 14 година, а 12,5% стаж преко 15 година.

Највећи проценат њих, 60,9%, сматра да инклузивно образовање захтева селективан приступ према врсти и тежини развојне патологије, 20,3% сматра да је то неопуштиво право сваког детета, док 18,8% сматра да је утопија (графикон 4).

Готово трећина професора (31,3%) изјавила је да је у досадашњем педагошком раду имала искуства са децом са сметњама у развоју, док је нешто више од половине њих (54,7%) ретко имало ово искуство. Само сваки пети наставник основних школа (20,3%) позитивно се изјаснио да у школи постоје услови за инклузију деце са сметњама у развоју. Као најчешће проблеме које су имали у васпитно-образовном раду са овом категоријом ученика, наставници разредне наставе навели су отежано усвајање градива (82,8%) и остваривање емоционалне контроле за 17,2%. Сваки трећи наставник (32,8%) сматра да је инклузија корисна за децу са сметњама у развоју, (29,7%) њих сматра да школе немају услове за инклузивно образовање, док сваки четврти наставник (25,0%) сматра да инклузија није добра. Сваки други професор (56,3%) сматра да би деца са сметњама у развоју била успешнија у савладавању градива у специјалној школи, док њих 43,8% сматра да би била успешнија у редовној школи, али да постоје школе које одговарају материјалним и организационим стандардима најразвијенијих земаља. Посматрано по полу, ставови наставника нису показали статистички значајну разлику, док према радном искуству постоје разлике када је реч о ставовима према инклузивном образовању, о потешкоћама у раду са децом са сметњама у развоју и о предностима инклузивног образовања (табела 1).

**Табела 1. Социодемографске карактеристике наставника разредне наставе и ставови према инклузивном образовању**

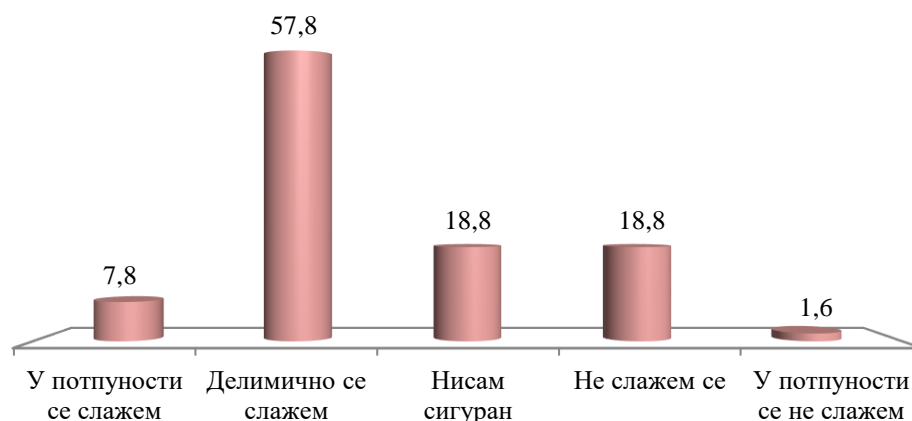
Варијабле	Укупно	Пол		p*	Радни стаж				p*
		Мушки	Женски		До 5 година	5-9 година	10-14 година	15 и више година	
<b>Ставови према инклузивном образовању</b>									
Инклузивно образовање захтева селективан приступ према врсти и тежини развојне патологије	60.9	25.0	18.2	0.765	20.0	52.6	0	0	<0.001
Инклузивно образовање је неопуштиво право сваког детета	20.3	60.0	61.4		73.3	42.1	90.9	0	

Инклузивно образовање је утопија	18.8	15.0	20.5		6.7	5.3	9.1	100.0	
<b>Искуство у раду са децом са сметњама у развоју</b>									
Имао је искуства са децом са сметњама у развоју	31.3	50.0	22.7		20.0	52.6	27.3		
Заиста ретко	54.7	35.0	63.6	0.069	66.7	47.4	50.0		0.138
Они нису имали искуства овог типа	14.0	15.0	13.6		13.3	0	22.7		
<b>Услови за инклузивно образовање у школи</b>									
У школи постоје услови за инклузивно образовање	20.3	25.0	18.2		13.3	42.1	13.6	0	
Не постоје услови за инклузивно образовање у школи	79.7	75.0	81.8	0.530	86.7	57.9	86.4	100.0	0.034
<b>Потешкоће у раду са децом са сметњама у развоју</b>									
Отежано усвајање материјала	82.8	90.0	79.5		93.3	100.0	77.3	37.5	
Потешкоће у вршењу емоционалне контроле	17.2	10.0	20.5	0.304	6.7	0	22.7	62.5	<0.001
<b>Предности инклузивног образовања за децу са сметњама у развоју</b>									
Инклузија је корисна за децу са сметњама у развоју	32.8	40.0	29.5		33.3	63.2	18.2	0	
Школе немају услове за инклузивно образовање	42.2	40.0	43.2	0.676	60.0	31.6	50.0	12.5	<0.001
Инклузија није добра	25.0	20.0	27.3		6.7	5.3	31.8	87.5	
<b>Да ли је редовна или специјална школа боља за ученике са сметњама у развоју</b>									
Деца са сметњама у развоју била би успешнија у специјалној школи	56.3	55.0	56.8		66.7	68.4	45.5	37.5	
Деца са сметњама у развоју била би успешнија у редовној школи	43.8	45.0	43.2	0.892	33.3	31.6	54.5	62.5	>0.263

\* Chi-square test

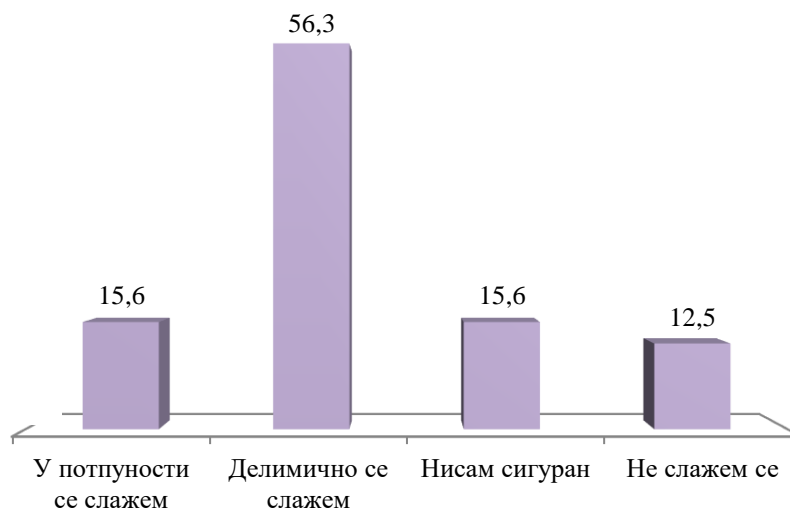
На питање да ли подржавају иницијативу да се деца са сметњама у развоју, када је то могуће, укључе у редовну школу, више од половине професора разредне наставе се изјаснило да се делимично слаже са тим, док сваки пети није сигуран да је то добро и исто толико се не слаже да је то добро. У потпуности се слаже тек 7,8% професора разредне наставе (графикон 1).

**Графикон 1. Да ли подржавате иницијативу да се деца са сметњама у развоју, када је то могуће, укључе у редовну школу?**



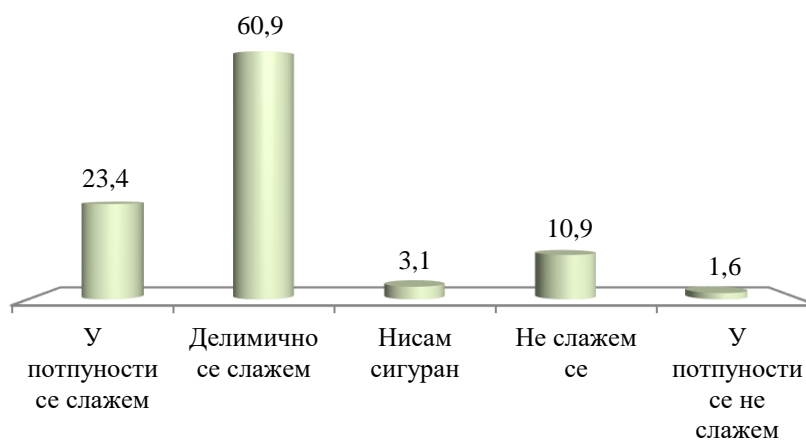
Да укључивање деце са сметњама у развоју има позитиван утицај на сву децу у групи, у потпуности се сложило 15,6% професора разредне наставе, а више од половине њих се у потпуности слаже са тим (графикон 2).

**Графикон 2. Укључивање деце са сметњама у развоју има позитиван утицај на сву децу у групи ?**



Да су по већини особина, деца са сметњама у развоју су једнака деци без сметњи у развоју се у потпуности сложио сваки четврти професор разредне наставе, док се сваки трећи у потпуности слаже да од заједничког школовања деце са сметњама у развоју и деце типичног развоја, корист је обострана - деца са сметњама у развоју имала би прилику да се постепено навикавају на живот у средини неометених особа, док би неометена деца могла да се ослободе предрасуда према деци са сметњама у развоју (графикон 3 и 4).

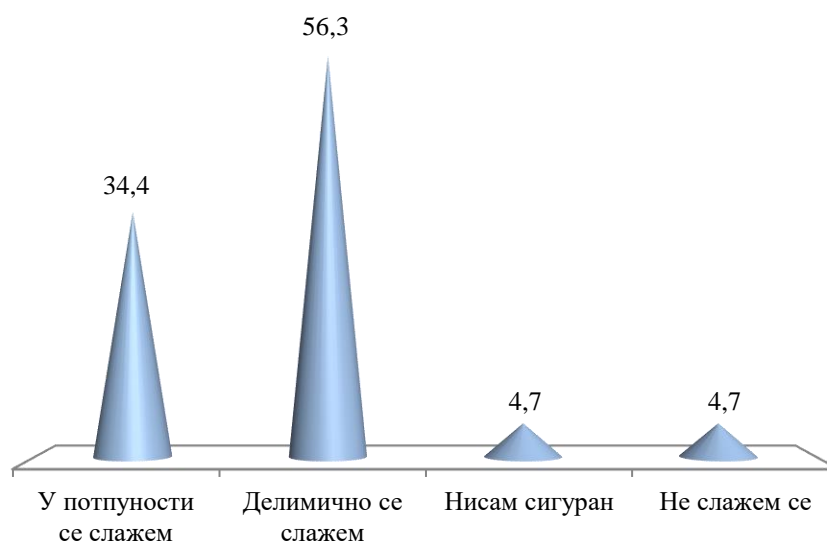
**Графикон 3. По већини особина, деца са сметњама у развоју су једнака деци без сметњи у развоју**



**Графикон 4. Од заједничког школовања деце са сметњама у развоју и деце типичног развоја, корист је обострана - деца са сметњама у развоју имала би прилику да се**

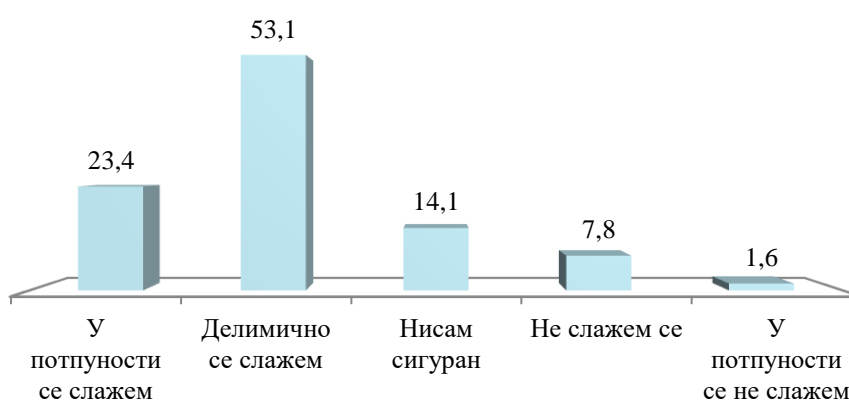


*постепено навикавају на живот у средини неометених особа, док би неометена деца могла да се ослободе предрасуда према деци са сметњама у развоју?*



Да би дете са сметњама у развоју у редовном одељењу Основне школе негативно утицати на успех читавог одељења јер би наставници би били преокупирани децом са сметњама у развоју, те би се потпуно занемарили остатак разреда, делимично се сложило више од половине професора разредне наставе (53,1%), а сваки четврти се у потпуности слаже са том констатацијом (графикон 5).

**Графикон 5. Дете са сметњама у развоју у редовном одељењу Основне школе може негативно утицати на успех читавог одељења – наставници би били преокупирани децом са сметњама у развоју, те би се потпуно занемарили остатак разреда?**



Тестирани хи квадрат тестом, сви ставови професора разредне наставе према деци са сметњама у развоју појединачно, показују статистичку значајност ( $p < 0.001$ ), табела 2.

**Табела 2. Ставови професора разредне наставе према деци са сметњама у развоју**

<i>Понуђена питања</i>	<i>У потпуност и се слажем</i>	<i>Делимично се слажем</i>	<i>Нисам сигуран</i>	<i>Не слажем се</i>	<i>У потпуност и се не слажем</i>	<i>p*</i>
Да ли подржавате иницијативу да се деца са сметњама у развоју, када је то могуће, укључе у редовну школу?	7.8	57.8	18.8	18.8	1.6	< 0.001
Укључивање деце са сметњама у развоју има позитиван утицај на сву децу у групи?	15.6	56.3	15.6	12.5	0	< 0.001
По већини особина, деца са сметњама у развоју су једнака деци без сметњи у развоју?	23.4	60.9	3.1	10.9	1.6	< 0.001
Од заједничког школовања деце са сметњама у развоју и деце типичног развоја, корист је обострана	34.4	56.3	4.7	4.7	0	< 0.001
Дете са сметњама у развоју у редовном одељењу Основне школе може негативно утицати на успех читавог одељења -наставници би били преокупирани децом са сметњама у развоју, те би се потпуно занемарили остатак разреда	23.4	53.1	14.1	7.8	1.6	< 0.001

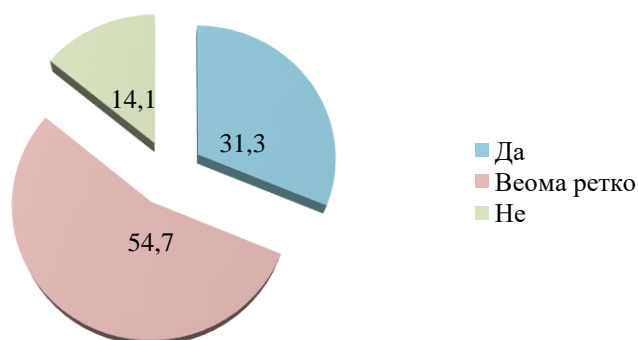
Сваки други професор разредне наставе сматра да када би код постојале школе које одговарају материјалним и организационим стандардима најразвијенијих земаља, деца са сметњама у развоју би успешније савладавала градиво у редовној школи (графикон 6).

**Графикон 6. Када би код постојале школе које одговарају материјалним и организационим стандардима најразвијенијих земаља, деца са сметњама у развоју би успешније савладала градиво у редовној школи**

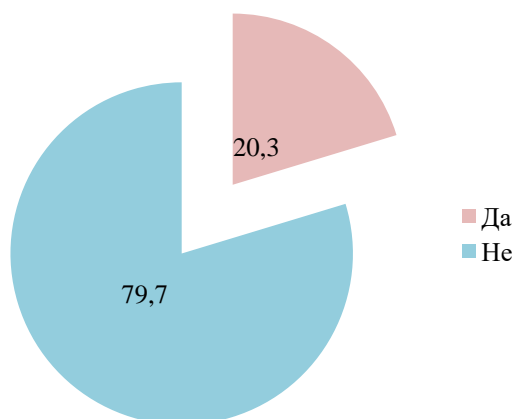


Тек сваки трећи професор разредне наставе је имао искуство у раду са децом са сметњама у развоју, а 54,7% веома ретко. Никада искуство у раду са оваквом децом није имало 14,1% професора. Само сваки пети професор разредне наставе сматра да у школи постоје услови за укључивање деце са сметњама у развоју, док више од две трећине њих је другачијег става (графикон 7 и 8). Најчешћи проблеми које су професори разредне наставе имали у васпитном и образовном раду са децом са сметњама у развоју су остваривање емоционалне контроле у 82,8%, а тешко усвајање градива у 17,2% (графикон 9).

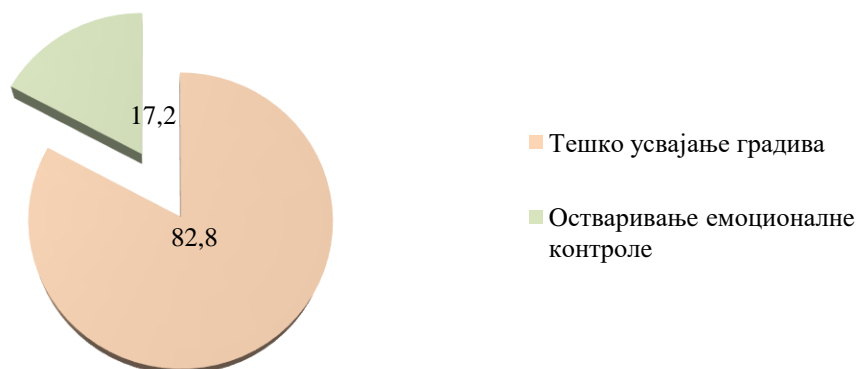
**Графикон 7. Да ли сте у свом досадашњем педагошком раду, имали искуства са децом са сметњама у развоју?**



**Графикон 8. Да ли сматрате да у Вашој школи постоје услови за укључивање деце са сметњама у развоју?**

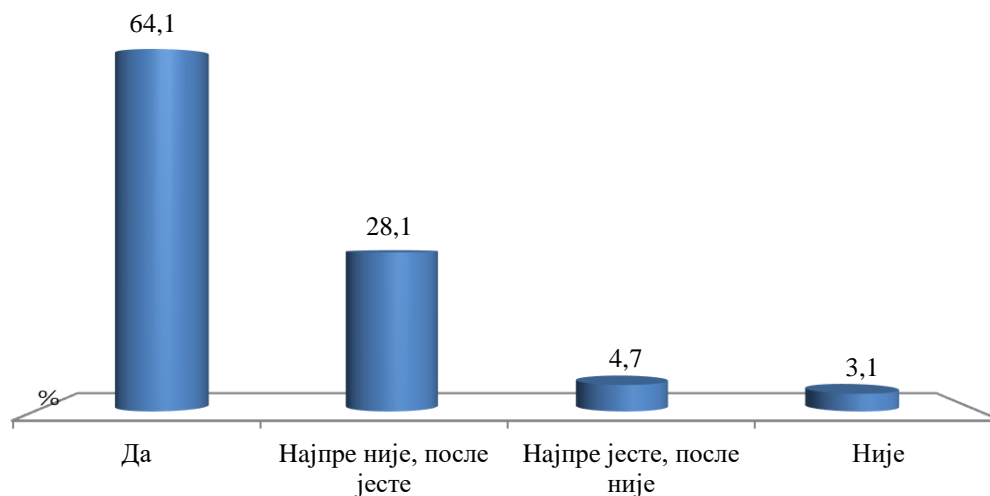


**Графикон 9. Најчешћи проблеми које су професори разредне наставе имали у васпитном и образовном раду са децом са сметњамна у развоју**



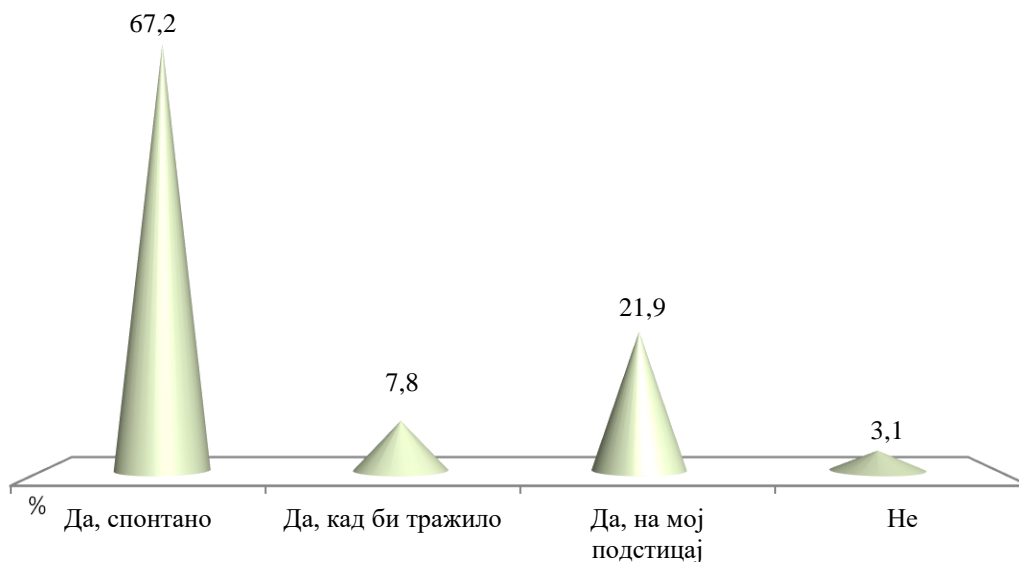
Готово две трећине професора је проценило да је дете са сметњама у развоју било прихваћено од стране својих вршњака, а нешто мање од једне трећине се изјаснило да најпре јесте, а после није, док је обрнут случај забележен код 4,7% вршњака (графикон 10).

**Графикон 10. Да ли је дете са сметњама у развоју, у одељењу, било прихваћено од својих вршњака?**



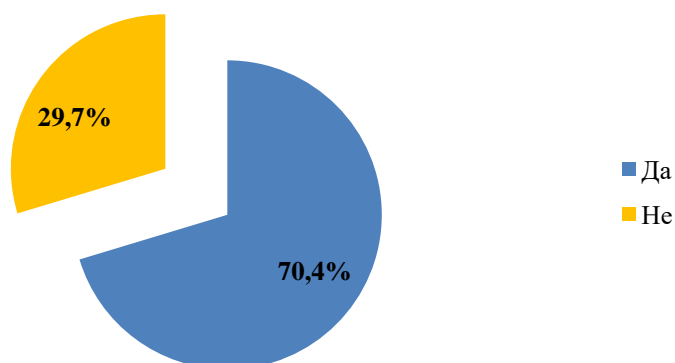
Спонтано су деца из одељења помагала ученику са сметњама у развоју у 67,2%, док је на подстицај професора разредне наставе то чинио сваки пети ученик типичног развоја (графикон 11).

**Графикон 11. Да ли су деца из одељења помагала ученику са сметњама у развоју?**

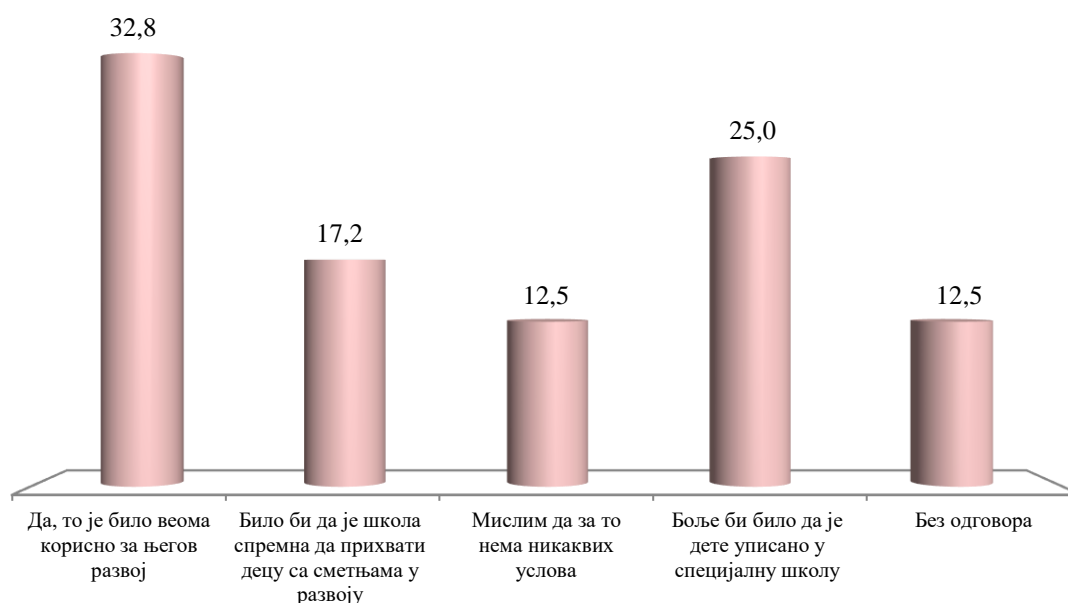


Две трећине деце са сметњама у развоју и деце типичног развоја нуде помоћ једни другима или траже једни од других када је то потребно (графикон 12). Сваки трећи професор сматра да је за дете са сметњама у развоју било добро што је уписано у редовну школу са својим вршњацима, док сваки четврти сматра да би било боље да је у специјалној школи (графикон 13).

**Графикон 12. Да ли обе групе, деца са сметњама у развоју и деца типичног развоја нуде помоћ једни другима или траже једни од других када је то потребно?**



**Графикон 13. Да ли сматрате да је за дете са сметњама у развоју било добро што је било уписано у редовну школу са својим вршњацима?**



У табелама 3 и 4 су приказани фактори који би по мишљењу професора олакшали као и они који би отежали инклузивно образовање. Сви наведени фактори су показали високу статистичку значајност. Редуковање преобимних наставних програма, увођење посебних програма за подстицање развоја деце са сметњама у развоју, прилагођавање наставних садржаја способностима ове деце- индивидуална настава, примена активних, интерактивних и партиципативних метода, мањи број ученика у одељењу, пружање континуиране стручне помоћи наставнику од стране дефектолога, подстицање учешћа свих ученика на часу, развијање разумевања различитости код ученика, у свакој учионици где има деце са сметњама у развоју треба да ради један специјални педагог поред наставника, учење кроз заједнички рад на часу, адекватна

адаптација простора, организовање семинара за наставнике за рад са децом са сметњама у развоју су фактори које су професори навели да би олакшали инклузивно образовање, а отпор остале деце према деци са сметњама у развоју исмевање, ругање, игнорисање и слично, отпор родитеља деце типичног развоја према инклузији, недовољна припремљеност наставника за рад са децом са сметњама у развоју, недовољна мотивисаност наставника да прихвате додатне обавезе у раду, постојећи васпитно-образовни систем који је сувише тежак и за осталу децу, недовољна припремљеност школа за прихватање деце са сметњама у развоју, недостатак финансијских средстава да се спроведе темељна реформа школства су фактори које су професори наводили као отежавајуће за инклузивно образовање. Сваки од одговора тестиран хи квадрат тестом показује статистички значајну разлику ( $p < 0,001$ ).

**Табела 3. Фактори који би олакшали инклузивно образовање**

<i>Понуђени одговори</i>	<i>Веома мало</i>	<i>Мало</i>	<i>Делимично</i>	<i>Много</i>	<i>Веома много</i>	<i>p*</i>
Редуковање преобимних наставних програма	4.7	1.6	10.9	17.2	65.6	< 0.001
Увођење посебних програма за подстицање развоја деце са сметњама у развоју	1.6	0	9.4	25	64.1	< 0.001
Прилагођавање наставних садржаја способностима ове деце- индивидуална настава	17.2	0	18.8	0	64.1	< 0.001
Примена активних, интерактивних и партиципативних метода	1.6	1.6	28.1	26.6	42.2	< 0.001
Мањи број ученика у одељењу	1.6	1.6	12.8	18.8	65.6	< 0.001
Пружање континуиране стручне помоћи наставнику од стране дефектолога	1.6	0	3.1	14.1	81.3	< 0.001
Настава се планира тако да сви ученици могу да уче	3.1	0	18.8	35.9	42.2	< 0.001
Подстицање учешћа свих ученика на часу	1.6	6.3	28.1	26.6	37.5	< 0.001
Развијање разумевања различитости код ученика	1.6	6.3	14.1	18.8	59.4	< 0.001
У свакој учионици где има деце са сметњама у развоју треба да ради један специјални педагог поред наставника	1.6	0	1.6	9.4	87.5	< 0.001
Учење кроз заједнички рад на часу	3.1	3.1	17.2	31.3	45.3	< 0.001
Креирање индивидуалног образовног плана за свако дете са сметњама у развоју	1.6	3.1	1.6	9.4	84.4	< 0.001
Адекватна адаптација простора	7.8	1.6	3.1	25	62.5	< 0.001
Организовање семинара за наставнике за рад са децом са сметњама у развоју	10.9	0	23.4	0	65.6	< 0.001

**Табела 4. Фактори који би отежали процес инклузивног образовања у пракси**

<i>Понуђени одговори</i>	<i>Веома мало</i>	<i>Мало</i>	<i>Делимично</i>	<i>Много</i>	<i>Веома много</i>	<i>p*</i>
--------------------------	-------------------	-------------	------------------	--------------	--------------------	-----------

Отпор остале деце према деци са сметњама у развоју исмевање, ругање, игнорисање и сл.	12.5	4.7	14.1	26.6	42.2	< 0.001
Отпор родитеља деце типичног развоја према инклузији	7.8	4.7	14.1	29.7	43.8	< 0.001
Недовољна припремљеност наставника за рад са децом са сметњама у развоју	1.6	3.1	14.1	32.8	48.4	< 0.001
Недовољна мотивисаност наставника да прихвате додатне обавезе у раду	7.8	3.1	17.2	28.1	43.8	< 0.001
Постојећи васпитно-образовни систем који је сувише тежак и за осталу децу	1.6	4.7	14.1	32.8	46.9	< 0.001
Недовољна припремљеност школа за прихватање деце са сметњама у развоју	1.6	1.6	9.4	45.3	42.2	< 0.001
Недостатак финансијских средстава да се спроведе темељна реформа школства	1.6	0	10.9	21.9	65.6	< 0.001

У табели 5 приказани су одговори професора разредне наставе на питање да ли подржавају иницијативу да се деца са сметњама у развоју, када је то могуће, укључе у редовну школу, у две временске тачке. У 2021. години у односу на 2017. годину, селективни приступ је постао значајно мање заступљен, а виђење укључивања деце са сметњама у развоју у редовне школе је почело да се посматра више као утопија. Иако је у 2012. било више оних који су у потпуности подржавали инклузију, не можемо рећи да се ситуација у 2021. години поправила – напротив, ставови према инклузији се показују као негативнији.

**Табела 5. Дистрибуција одговора професора разредне наставе према томе да ли подржавају иницијативу да се деца са сметњама у развоју, када је то могуће, укључе у редовну школу, у две временске тачке**

Година	Да		Селективни приступ		Утопија	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
2017.	8	17.0	33	70.2	6	12.8
2021.	4	23.5	7	41.2	6	35.3

Одговори наставника разредне наставе по питању услова за прихватање деце са сметњама у развоју у редовне школе могу се видети у табели 6. У периоду од 5 година инклузивне праксе у нашој земљи нису се побољшали услови за укључивање деце са сметњама у развоју у основне школе. Приликом одговора на наведено питање из анкете наставници су се, наравно, усредили на школу у којој раде, тако да добијени одговори указују да се услови за укључивање деце са сметњама у развоју разликују од школе до школе. Иако је већи број наставника из наше студије сматрао да би деца са сметњама у развоју успешније савлада градиво у редовној школи (55,3% у 2017. години), није био занемарљив број оних наставника који виде специјалну школу као



боље образовно решење за децу са сметњама у развоју (44,7%). Приметно је, такође, да је у 2021. години процентуално више наставника видело редовну школу као бољу средину за ученике са сметњама у развоју у односу на 2017. годину.

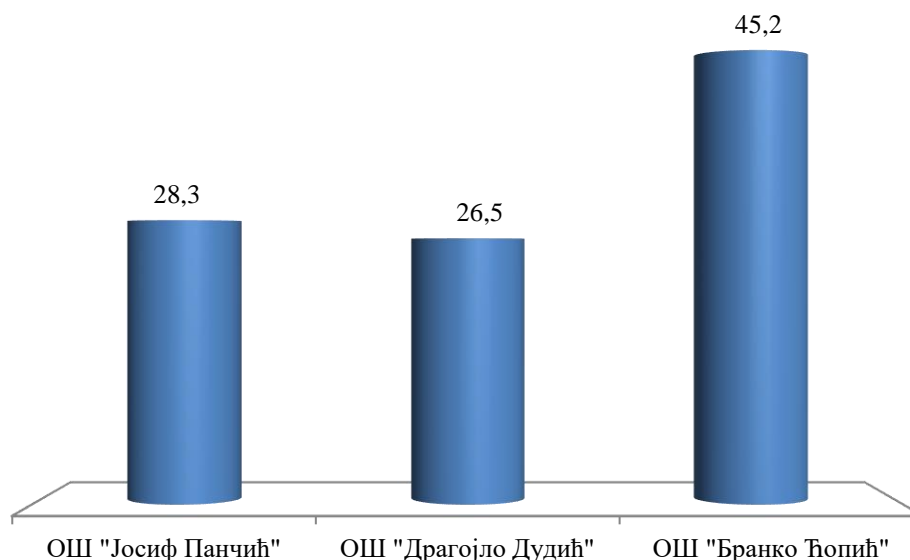
**Табела 6. Дистрибуција одговора наставника разредне наставе на питање да ли сматрају да у школи постоје услови за укључивање деце са сметњама у развоју, у две временске тачке**

Година	ДА		НЕ	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
2017.	26	55.3	21	44.7
2021.	10	58.8	7	41.2

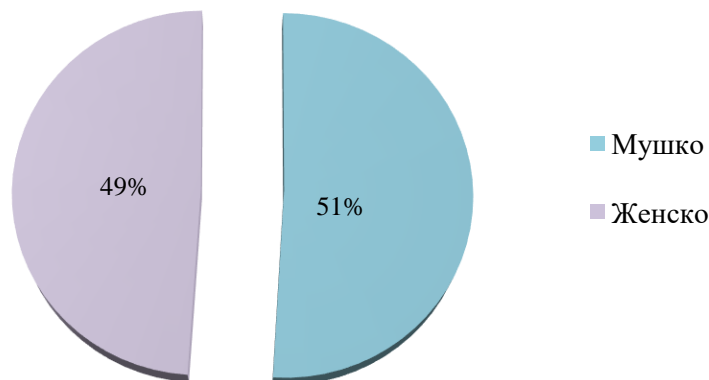
### 3.2. Ставови ученика типичног развоја према инклузивном образовању

Дистрибуција анкетираних ученика по школама и по полу приказана је на графиконима 14 и 15. Ученика мушког пола има незнатно више у анкетираном узорку (51%).

**Графикон 14. Дистрибуција анкетираних ученика по школама**

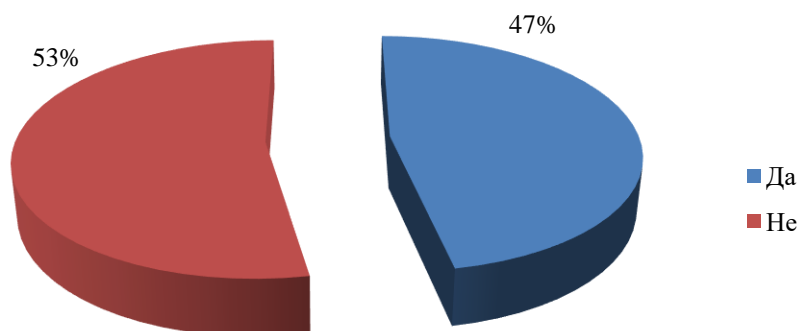


**Графикон 15. Дистрибуција анкетираних ученика по полу**

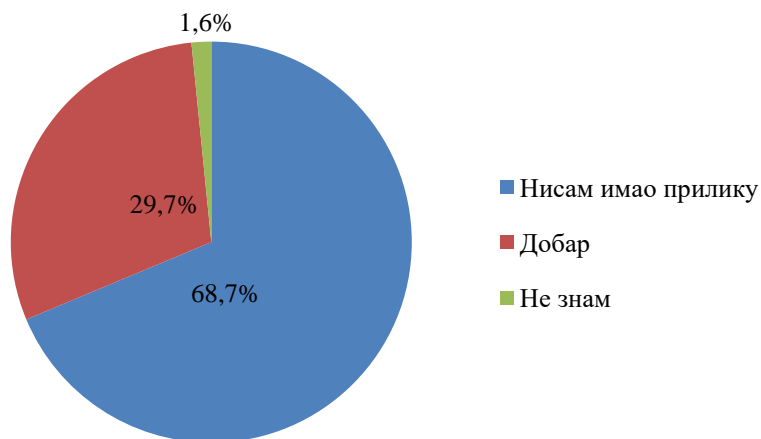


Нешто мало испод половине анкетираних ученика се изјаснило да познаје ученике са тешкоћама у развоју (графикон 16). Сваки трећи се изјаснио да је имао добар однос према њему, сваки четврти се изјаснио да се другови из одељења добро односе према таквом ученику, а на питање како се наставници односе према ученику са сметњама у развоју, трећина се изјаснила да је тај однос добар, а 1,2% да га опомињу (графикони 17, 18 и 19).

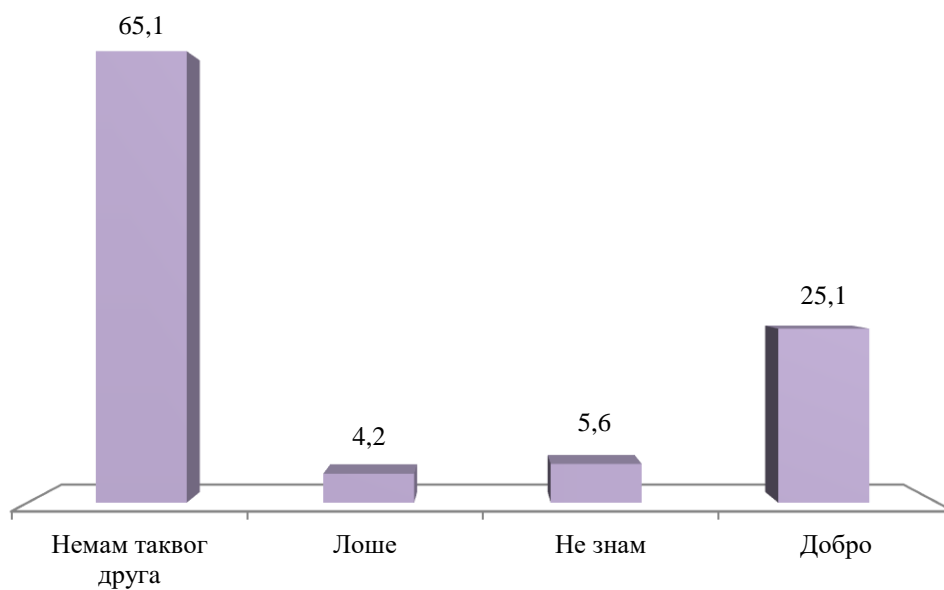
**Графикон 16. Да ли си у досадашњем школовању имао прилике да упознаш ученика са сметњама у развоју?**



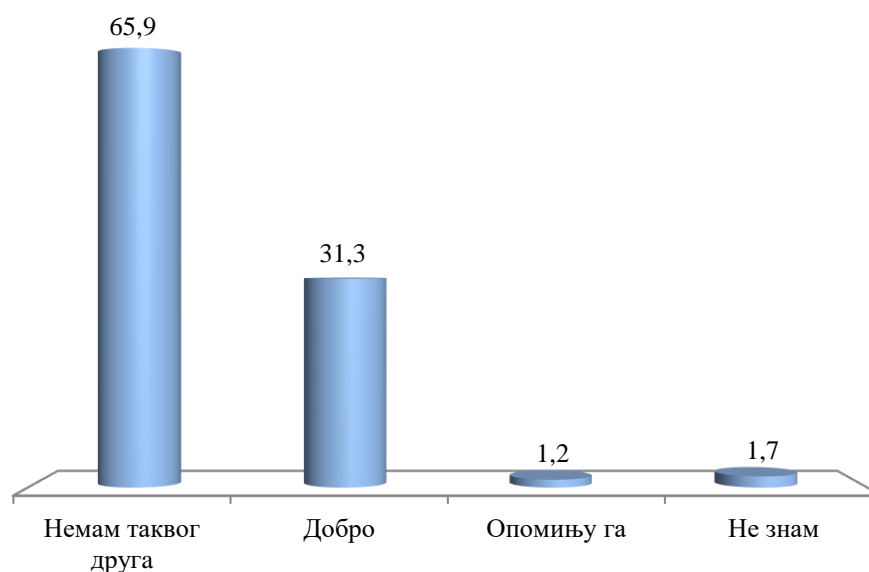
**Графикон 17. Ако си имао прилике, какав је био твој однос према њему?**



**Графикон 18.** *Како се твоји другови из одељења односе према таквом ученику?*



**Графикон 19.** *Како се твоји наставници односе према ученику са сметњама у развоју?*



Ставови ученика у вези са питањима о њиховом односу са децом са тешкоћама у развоју, приказани су у табели 7. Из приложене табеле се види да су њихови ставови у високом проценту позитивни. Две трећине се изјаснило да помаже другарима/ другарицама са посебним потребама и мислим да им увек треба помоћи у свему, да се добро осећају када знају да су помогли другару/ другарици са сметњама у развоју и да се лепо друже са другарима/ другарицама са сметњама у развоју, јер су они међусобно равноправни. Сваки други ученик се изјаснио да је више пута пожелело да будем најбољи друг/ другарица са једним таквим учеником, да заједно седе и учествују у наставним активностима и да да му пруже помоћ у току и изван наставе. Све наведене тврдње имају високу статистичку значајност ( $p < 0,001$ ).

**Табела 7. Ставови ученика према деци са тешкоћама у развоју**

<b>Питања</b>	<b>У потпуности се слажем</b>	<b>Делимично се слажем</b>	<b>Не могу да одлучим</b>	<b>Не слажем се</b>	<b>Уопште се не слажем</b>	<b><math>p^*</math></b>
<i>Познајем другаре/ другарице са сметњама у развоју и дружим се са њима лепо</i>	69	12.9	11.1	2.3	4.7	< 0.001
<i>Помажем другарима/ другарицама са посебним потребама и мислим да им увек треба помоћи у свему</i>	78.7	11.4	5.8	1.8	2.3	< 0.001
<i>Добро се осећам када знам да сам помогао/ла другару/ другарици са сметњама у развоју</i>	84	7.7	5.8	1.1	1.5	< 0.001
<i>Дружимо се лепо са другарима/ другарицама са сметњама у развоју, јер су они равноправни као и сви ми</i>	75.3	12.4	6.4	2.8	3.1	< 0.001
<i>Више пута сам пожелело/ла да будем најбољи/ најбоља друг/ другарица са једним таквим учеником, да заједно седимо и учествујемо у наставним</i>	58.2	15.3	10.2	6	10.4	< 0.001

<i>активностима</i>						
<i>Желим да заједно радимо и да му пружим помоћ у току и изван наставе</i>	42.8	24	5.7	13.1	14.4	< 0.001

У табели 8 приказани су резултати који показују да је у две временске тачке посматрања, однос ученика типичног развоја према деци са сметњама у развоју у 2017. години и у 2021. години, са статистички значајним променама. У 2021. у односу на 2017. у погледу следећих критеријума: „познајем децу са сметњама у развоју и добро се дружим са њима“, „дружимо се лепо са децом са сметњама у развоју јер смо равноправни“, „желим да заједно радимо и да помогнем и ван наставе“ и „волео/ла бих да упознам дете са сметњама у развоју“. У погледу прва два наведена аспекта односа, установљено је повећање позитивности става у 2017. у односу на 2021. годину, док је за друга два аспекта обрнута ситуација. Дакле, у 2017. години деца типичног развоја желела су више да се друже и на настави и ван наставе са децом са сметњама у развоју, док су желела мање да раде са њима и мање њих је изразило жељу да упозна такво дете него што су то желели у 2017. години.

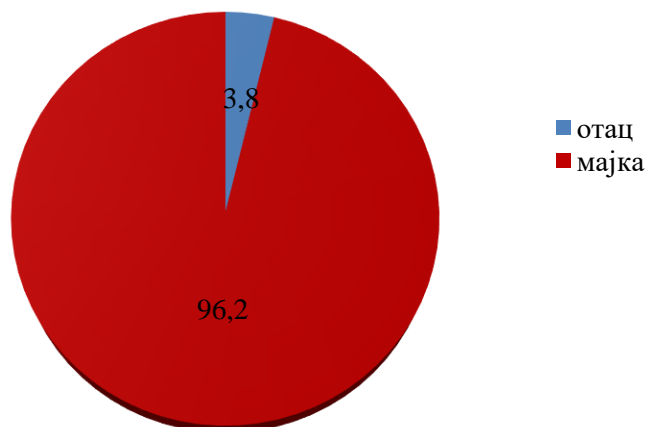
**Табела 8. Однос ученика типичног развоја према деци са сметњама у развоју у две временске тачке**

<i>Став према инклузији</i>		<b>N</b>	<b>Аритметичка средина</b>	<b>Стандардна девијација</b>	<b>P*</b>
<i>Познајем децу са сметњама у развоју и добро се дружим са њима</i>	2017.	586	1.47	.859	< 0.001
	2021.	612	1.74	1.239	
<i>Помажем деци са сметњама у развоју и мислим да им увек треба помоћи</i>	2017.	586	1.33	.799	< 0.001
	2021.	612	1.42	.900	
<i>Добро се осећам кад знам да сам помогао детету са сметњама у развоју</i>	2017.	586	1.30	.769	< 0.001
	2021.	612	1.27	.734	
<i>Дружимо се лепо са десом са сметњама у развоју јер смо равноправни</i>	2017.	586	1.40	.887	< 0.001
	2021.	612	1.52	1.019	
<i>Желим да будем друг детета са сметњама у развоју</i>	2017.	586	2.00	1.385	< 0.001
	2021.	612	1.90	1.339	
<i>Желим да заједно радимо и да помогнем и ван наставе</i>	2017.	586	1.81	1.200	< 0.001
	2021.	612	1.54	1.104	
<i>Волео/ла бих да упознам дете са сметњама у развоју</i>	2017.	586	1.59	.506	< 0.001
	2021.	612	1.49	.503	

### 3.3. Ставови родитеља према инклузивном образовању

У укупном узорку од 1126 анкетираних родитеља, мајке су биле заступљене у значајно већем броју (96,2%), графикон 20.

Графикон 20. Дистрибуција родитеља по полу



Дистрибуција образовног статуса родитеља деце типичног развоја и деце са сметњама у развоју дата је у табели 9. На основу приказаних резултата, можемо закључити да је највећи број родитеља био средњешколског образовања. Када посматрамо разлике између родитеља деце типичног развоја и родитеља деце са сметњама у развоју, установљено је да су оне статистички значајне ( $p < 0,001$ ). Иако је дистрибуција образовног статуса била веома слична за обе категорије испитаника, показало се да је у групи родитеља деце са сметњама у развоју било статистички значајно више факултетски образованих родитеља и мање родитеља са средњом стручном спремом у односу на групу родитеља деце типичног развоја (33% наспрам 25% факултетски образованих родитеља; 47,6% наспрам 52% родитеља са средњом школом).

Табела 9. Дистрибуција образовног статуса родитеља деце типичног развоја и родитеља деце са сметњама у развоју

Образовни статус	Родитељи деце типичног развоја					Родитељи деце са сметњама у развоју				
	Мајке		Очеви		p*	Мајке		Очеви		p*
	N	%	N	%		N	%	N	%	
Основна школа	19	1.8	18	2.1	< 0.001	2	3.2	0	0	< 0.001

<i>Средња школа</i>	531	49.4	479	55.3	< 0.001	29	46.0	20	50.0	< 0.001
<i>Виша школа</i>	193	17.9	129	14.9	< 0.001	9	14.3	5	12.5	< 0.001
<i>Факултет</i>	292	27.1	198	22.9	< 0.001	20	31.7	14	35.0	< 0.001
<i>Магистратура</i>	31	2.9	29	3.3	< 0.001	2	3.2	1	2.5	< 0.001
<i>Докторат</i>	10	0.9	13	1.5	< 0.001	1	1.6	0	0	< 0.001
<i>Укупно</i>	1076	100.0	866	100.0	< 0.001	63	100.0	40	100.0	< 0.001

Брачни статус родитеља приказан је табелом 10. У обе испитиване категорије породица највећи број родитеља је изјавио да је у браку. Поређењем група, можемо приметити да су родитељи деце са сметњама у развоју чешће у браку ( 94,4% ) у односу на родитеље деце типичног развоја (89,3%), као и да су ређе разведени у односу на родитеље деце типичног развоја (8,4%). Разлике између наведене две групе родитеља су статистички значајне ( $p < 0,001$ ).

**Табела 10. Дистрибуција брачног статуса родитеља деце типичног развоја и родитеља деце са сметњама у развоју**

	Родитељи деце типичног развоја					Родитељи деце са сметњама у развоју				
	Мајке		Очеви		p*	Мајке		Очеви		p*
	N	%	N	%		N	%	N	%	
<i>Брачни статус</i>										
<i>Удата/ожењен</i>	947	85.5	842	94.0	< 0.001	67	94.4	67	94.4	< 0.001
<i>Разведен(а)</i>	116	10.5	52	5.8	< 0.001	4	5.6	4	5.6	< 0.001
<i>Удовац/удовица</i>	14	1.3	2	0.2	< 0.001	0	0	0	0	< 0.001
<i>Самохрани родитељ</i>	30	2.7	0	0	< 0.001	0	0	0	0	< 0.001
<i>Укупно</i>	1107	100.0	896	100.0	< 0.001	71	100.0	71	100.0	< 0.001

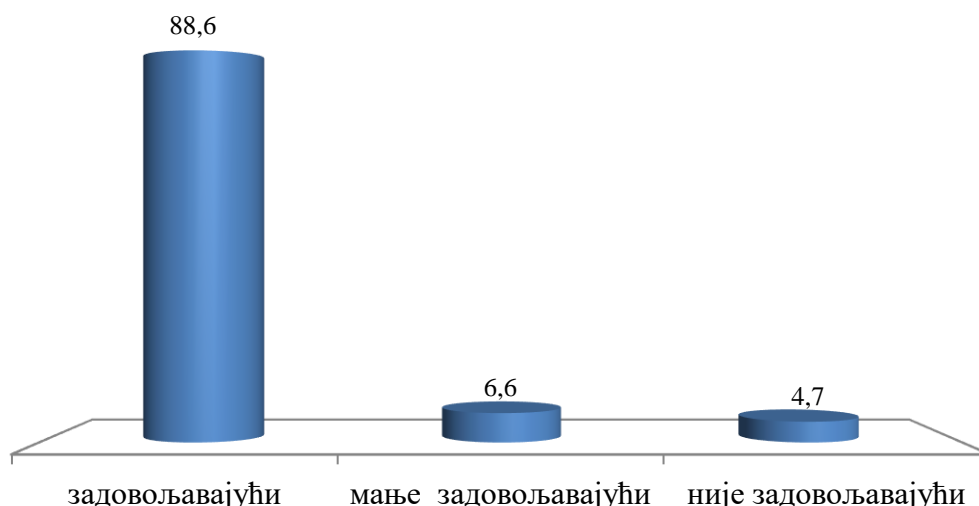
Дистрибуција образовног статуса родитеља деце типичног развоја и деце са сметњама у развоју дата је у табели 11. На основу приказаних резултата, можемо закључити да је највећи број родитеља био средњешколског образовања – око половине целокупног узорка (без обзира на то да ли су у питању очеви или мајке и да ли су у питању родитељи деце типичног развоја или родитељи деце са сметњама у развоју). Када посматрамо разлике између родитеља деце типичног развоја и родитеља деце са сметњама у развоју, на основу резултата Хи-квадрат теста установљено је да су оне статистички значајне,  $p < 0.01$ . Иако је дистрибуција образовног статуса била веома слична за обе категорије испитаника, показало се да је у групи родитеља деце са сметњама у развоју било статистички значајно више факултетски образованих родитеља и мање родитеља са средњом стручном спремом у односу на групу родитеља деце типичног развоја (33% наспрам 25% факултетски образованих родитеља; 47,6% наспрам 52% родитеља са средњом школом).

**Табела 11. Дистрибуција образовног статуса родитеља деце типичног развоја и родитеља деце са сметњама у развоју**

Образовни статус	Родитељи деце типичног развоја						Родитељи деце са сметњама у развоју					
	Мајке		Очеви		Укупно		Мајке		Очеви		Укупно	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Основна школа	19	1.8	18	2.1	37	1.9	2	3.2	0	0	2	1.9
Средња школа	531	49.4	479	55.3	1010	52.0	29	46.0	20	50.0	49	47.6
Виша школа	193	17.9	129	14.9	322	16.6	9	14.3	5	12.5	14	13.6
Факултет	292	27.1	198	22.9	490	25.2	20	31.7	14	35.0	34	33.0
Магистратура	31	2.9	29	3.3	60	3.1	2	3.2	1	2.5	3	2.9
Докторат	10	0.9	13	1.5	23	1.2	1	1.6	0	0	1	1.0
Укупно	1076	100.0	866	100.0	1942	100.0	63	100.0	40	100.0	103	100.0

Социекономски услови породица су у највећем проценту 88,6% били задовољавајући, графикон 21.

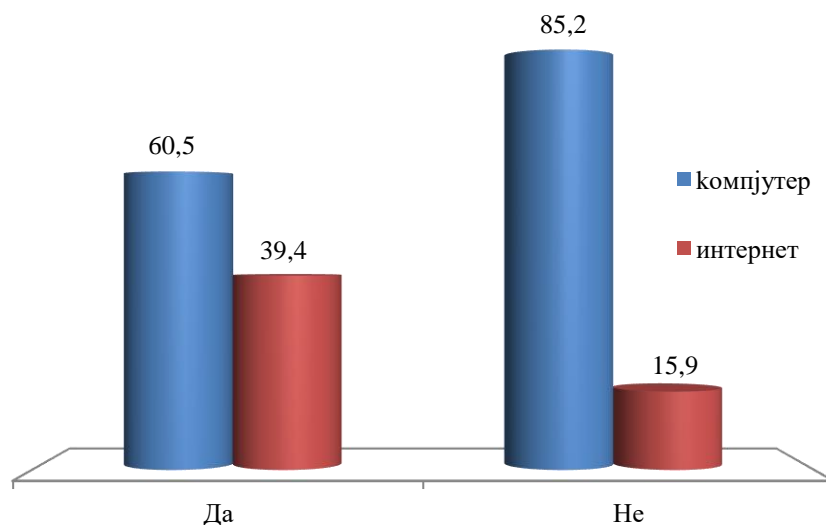
**Графикон 21. Социекономски статус породице**



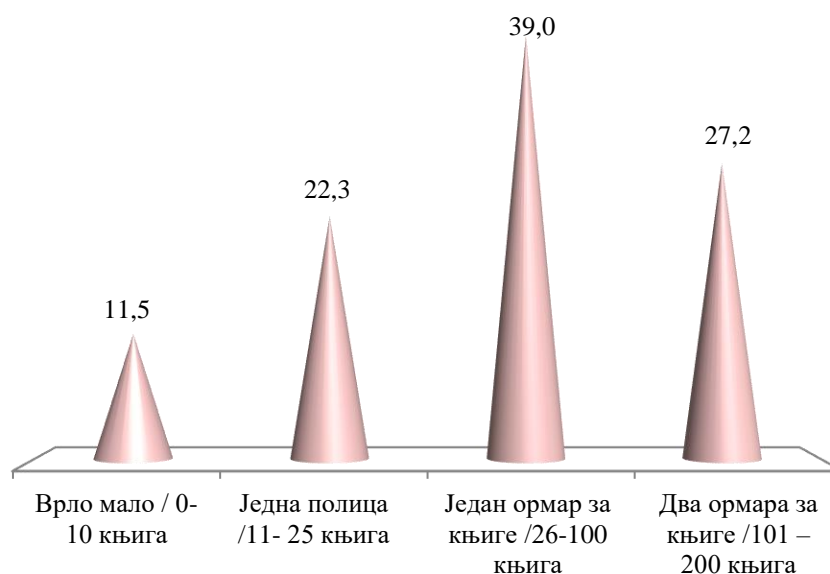
Компјутер за потребе учења користи 60% ученика, а интернет 39,4%. Нешто мало више од трећине родитеља се изјаснило да имају кућну библиотеку од 26-100 књига, а сваки девети да имају веома мало књига 0-10, графикон 21 и 22.



**Графикон 21. Да ли ваше дете користи компјутер и интернет код куће за потребе школског учења?**



**Графикон 22. Колико приближно имате књига код куће (не рачунајте часописе, новине ни школске књиге)?**



Родитељи су се изјаснили да веома много помажу деци при изради домаћих задатака. Редовно проверавају да ли дете уредно извршава своје школске обавезе, Сарађују са наставницима јер мисле да је то неопходно за постизање бољег школског успеха детета, Редовно се интересују за домаће задатке које дете има, Редовно пружају детету неопходну помоћ у изради домаћих задатака, табела 12.

**Табела 12. Да ли помажете детету у изради домаћих задатака?**

<b>Да ли помажете детету у изради домаћих задатака?</b>	<b>Веома мало</b>	<b>Мало</b>	<b>Делимично</b>	<b>Много</b>	<b>Веома много</b>
<i>Редовно проверавам да ли моје дете уредно извршава своје школске обавезе</i>	8	0.8	2.3	23.6	65.2
<i>Сарађујем са наставницима јер мислим да је то неопходно за постизање бољег школског успеха детета</i>	8.5	2.3	4.5	24.2	60.5
<i>Редовно се интересујем за домаће задатке које моје дете има</i>	7.7	0.6	1.2	13.2	77.2
<i>Редовно пружам детету неопходну помоћ у изради домаћих задатака</i>	8.5	3.9	3.1	23.1	61.3

На питање како то чине, у највећем проценту су одговорили да редовно помажу детету при учењу или заједно читају и понављају лекцију. Само 7,5% родитеља се изјаснило да не поажу детету при школском учењу, табела 13.

**Табела 13. Како помажете детету у изради домаћих задатака?**

<b>Како помажете детету у изради домаћих задатака?</b>	<b>Да</b>	<b>Не</b>
Редовно помажем детету при учењу	63	37
Објашњавам оно што је остало нејасно у школи	28.4	71.3
Прочитам му лекцију, па заједно понављамо	68.9	31.1
Проверавам шта је научио/ла након самосталног рада	7.5	92.5
Не помажем детету при школском учењу	7.5	92.5

На питање ко највише помаже деци у изради домаћих задатака, у највећем проценту то чини мајка, а знатно ређе отац, сетра или брат, друг или другарица, баба или деда, табела 14.

**Табела 14. Ко помаже детету у изради домаћих задатака?**

<b>Понуђени одговори</b>	<b>Вашем детету, у ситуацији када не може да савлада неки део школске грађе, највише помаже:</b>	<b>Вашем детету, у развијању радних навика највише је помогао:</b>
Мајка	71.9	68.5
Отац	11.3	13.1
Сестра или брат	7.1	5.3
Наставник	6.7	9.3

Друг или другарица	2.5	2.4
Баба или деда	0.4	1.4

Родитељи су се изјаснили да инсистирњем на доследности распореда у извршавању обавеза након повратка из школе, Наградом за редовно извршавање обавеза, Казном за неизвршавање обавеза развијају радне навике код свог детета. Било је и оних који су се изјаснили да не учествују у развијању навика на неки посебан начин (62,5%), табела 15.

**Табела 15. На који начин развијате радне навике код Вашег детета?**

На који начин развијате радне навике код Вашег детета?	Да	Не
Инсистирам на доследности распореда у извршавања обавеза након повратка из школе	49.1	50.8
Наградом за редовно извршавање обавеза	49.4	50.6
Казном за неизвршавање обавеза	34.1	65.9
Не развијам их посебно	62.5	37.5
Нешто друго	7	93

Трећина родитеља укључује децу у своје свакодневне активности (37,8%), сваки четврти родитељ одводи дете на различита културна и спортска дешавања, док 22,7% њих каже да је дете укључено у радионице које се организују ван његове школе. Да је дете у потпуности упознато са дешавањима у његовом друштвеном окружењу изјаснило се 32,3% родитеља, табела 16.

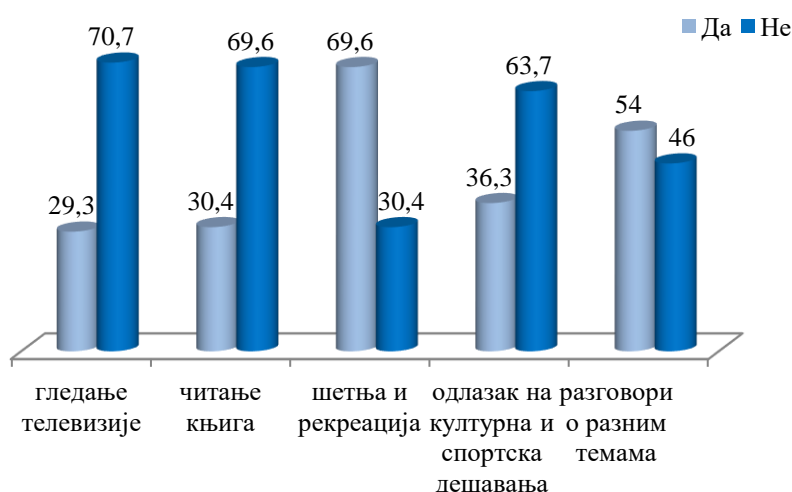
**Табела 16. Укљученост детета у друштвене и породичне активности**

<b>Понуђени одговори</b>	<i>Веома мало</i>	<i>Мало</i>	<i>Делимично</i>	<i>Много</i>	<i>Веома много</i>
<i>Моје дете је у потпуности упознато са дешавањима у његовом друштвеном окружењу</i>	8.8	3.3	11.6	44	32.3

Укључујем дете у своје свакодневне активности /одлазак на пијацу, у продавницу и сл/	9.1	5.5	7.3	40.2	37.8
Редовно одводим дете на различита културна и спортска дешавања	10.3	8.6	13.7	41.8	25.6
Дете је укључено у радионице које се организују ван његове школе	25.5	16.5	11.6	23.7	22.7

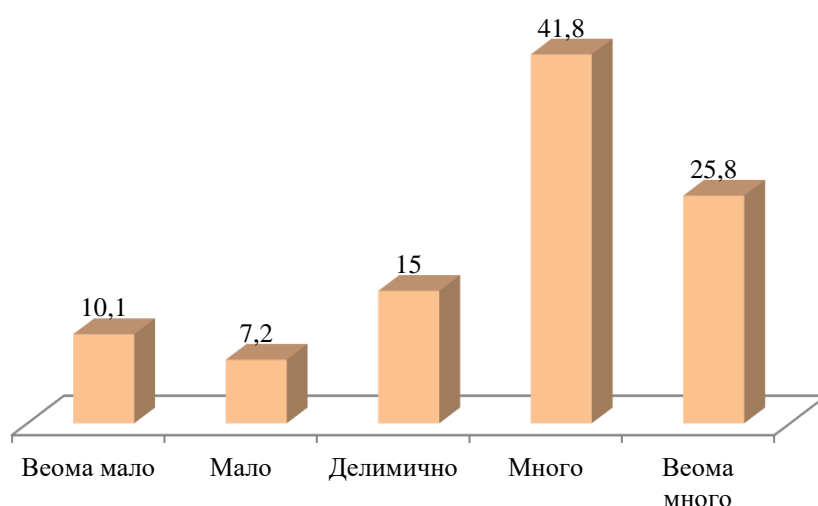
Шетња и рекреација као и разговори о разним темама су најчешће активности које доминирају у слободном времену које родитељи проводе заједно са својим дететом, графикон 23. Гледање телевизије и читање књига у слободно време је заступљено у нижем проценту, као и одлазак на културна и спортска дешавања.

**Грфикон 23. Које активности доминирају у слободном времену које проводите заједно са својим дететом ?**



Сваки четврти родитељ се изјаснио да веома много покушава да приближи догађаје који су детету недоступни, док делимично то чини 15% родитеља, графикон 24. Начин на који то чине су у највећем проценту разговори о тим догађајима (88,6%), заједничким читањем књига, часописа и новина (36,8%), коришћењем интернета (35,2%) и гледањем филмова (20%), табела 17.

**Графикон 24. Покушај родитеља да редовно приближи детету догађаје који су му недоступни**

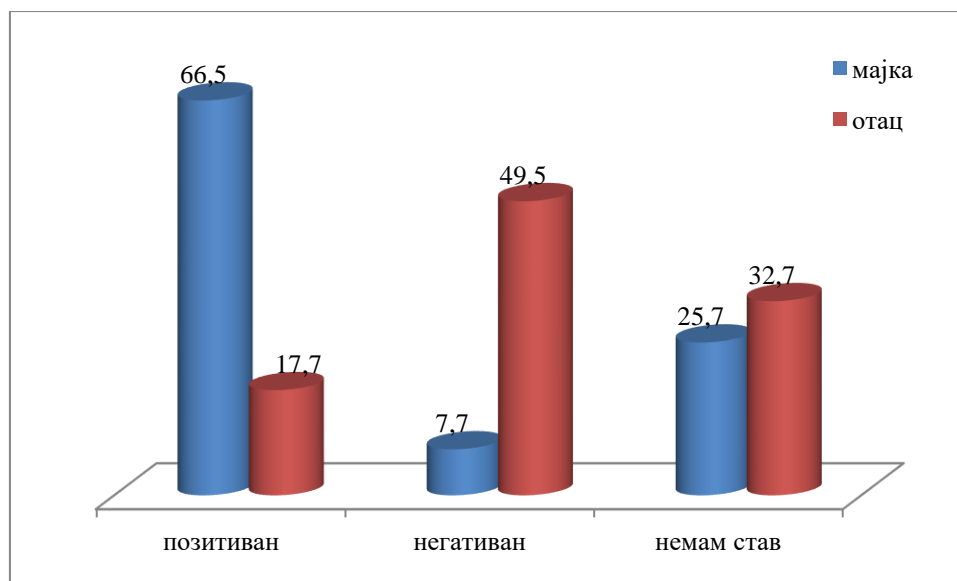


**Табела 17. На који начин покушавате да приближите детету догађаје који су му недоступни?**

<b>На који начин покушавате да приближите детету догађаје који су му недоступни?</b>	<b>Да</b>	<b>Не</b>
<i>Разговором о тим догађајима</i>	88.6	11.3
<i>Заједничким читањем књига, часописа и новина</i>	36.8	63.2
<i>гледањем филмова</i>	20	80
<i>Не трудим се да му приближим догађаје су му недоступни, за то служи школа</i>	6.3	93.6
<i>Коришћењем интернета</i>	35.2	64.8

Интересантан је податак да су мајке чешће имале позитиван став према инклузији у односу на очеве (66,5% према 17,7%), графикон 25. Разлика је статистички значајна ( $p < 0,001$ ).

**Графикон 25. Став родитеља према инклузији**



Став родитеља према инклузији је у 2017. години био је на граници између негативног и позитивног док се у 2021. години став родитеља према инклузији показао као нешто негативнији, табела 18. Установљено је да су разлике у ставу родитеља према инклузији у годинама посматрања статистички значајне ( $p < 0.001$ ).

**Табела 18. Ставови родитеља према инклузији у 2017. и 2021. год.**

Став према инклузији	N	Аритметичка средина	Стандардна девијација	p*
2017. године	586	1.56	.921	< 0.001
2021. године	540	1.34	1.051	< 0.001

Табела 19 приказује упоредни приказ ставова мајки и очева према инклузији у 2017. односно 2021. години. Показало да су мајке 2021. године имале позитивнији став према инклузији него у 2017. години са почетком инклузивног процеса у нашој земљи. Налази студије показали су да су очеви имали позитивнији став према инклузији 2017. године него што је то био случај у 2021. години.

**Табела 19. Ставови мајки и очева према инклузији у 2017. и 2021.**

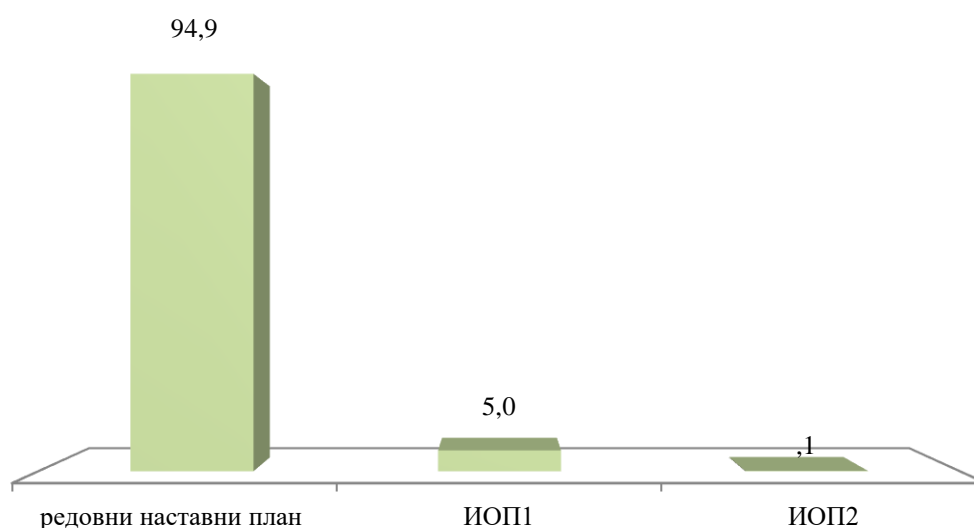
Став према инклузији	N	Аритметичка средина	Стандардна девијација	p*

Мајке	2012. године	586	1.45	.809	< 0.001
	2017. године	498	1.69	1.006	< 0.001
Очеви	2012. године	586	1.61	.863	< 0.001
	2017. године	498	1.13	1.152	< 0.001

### 3.4. Социодемографске карактеристике породице и школски успех ученика типичног развоја и ученика са сметњама у развоју

Графиконом 26 приказана је дистрибуција ученика који похађају редовни наставни план програм и инклузивни образовни програм 1 и 2.

**Графикон 26. Дистрибуција ученика који похађају редовни наставни план програм и инклузивни образовни програм 1 и 2**



Посматрањем успеха ученика према социодемографским карактеристикама породице, евидентирани су следећи резултати: брачни статус родитеља разматран је био значајни фактор који утиче на успех ученика. Табела 20 приказује процечне оцене ученика типичног развоја у односу на брачни статус родитеља. Најбољи успех су остваривала деца из комплетних породица. Установљено је да су разлике у просечној оцени према брачном статусу родитеља статистички значајне,  $p < 0,001$ .

**Табела 20. Минимум, максимум, аритметичка средина и стандардна девијација оцена ученика типичног развоја у односу на брачни статус родитеља**

Брачни статус	N	Минимум	Максимум	Аритметичка средина	Стандардна девијација	p*
---------------	---	---------	----------	---------------------	-----------------------	----

<i>Удата/ожењен</i>	624	3.00	5.00	4.70	.431	< 0.001
<i>Разведен(а)</i>	81	3.00	5.00	4.56	.550	< 0.001
<i>Удовац/удовица</i>	10	4.00	5.00	4.40	.460	< 0.001
<i>Самохрани родитељ</i>	25	4.00	5.00	4.54	.498	< 0.001
<i>Укупно</i>	740	3.00	5.00	4.68	.451	< 0.001

Што се резултата код деце са сметњама у развоју тиче, ту нису добијени очекивани резултати. Изостанак ефекта вероватна је последица два узрока: веома малог подузорка разведених родитеља и непостојање удоваца/удовица и самохраних родитеља у оквиру узорка родитеља деце са сметњама у развоју (табела 21.). Статистички значајне разлике између две постојеће подгрупе брачног статуса, а у погледу просечне оцене деце, изостале су ( $p=0.626$ ).

**Табела 21. Минимум, максимум, аритметичка средина и стандардна девијација оцена ученика са сметњама у развоју у односу на брачни статус родитеља**

<b>Брачни статус</b>	<b>N</b>	<b>Минимум</b>	<b>Максимум</b>	<b>Аритметичка средина</b>	<b>Стандардна девијација</b>
<i>Удата/ожењен</i>	66	2.00	5.00	4.50	.770
<i>Разведен(а)</i>	3	4.00	5.00	4.67	.577
<i>Укупно</i>	69	2.00	5.00	4.51	.760

И код деце типичног развоја и код деце са сметњама у развоју девојчице показују бољи школски успех (табела 23 и 24). Међутим, није установљено да су разлике између девојчица и дечака по питању школског успеха у групи деце са сметњама у развоју статистички значајне ( $p=0.664$ ).

**Табела 23. Минимум, максимум, аритметичка средина и стандардна девијација оцена ученика типичног развоја у односу на пол ученика типичног развоја**

<b>Ниво образовања</b>	<b>N</b>	<b>Минимум</b>	<b>Максимум</b>	<b>Аритметичка средина</b>	<b>Стандардна девијација</b>
<i>Мушки</i>	428	3.00	5.00	4.62	.518
<i>Женски</i>	423	3.00	5.00	4.71	.445

**Табела 24. Минимум, максимум, аритметичка средина и стандардна девијација оцена ученика са сметњама у развоју у односу на пол ученика са сметњама у развоју**



<i>Ниво образовања</i>	<b>N</b>	<b>Минимум</b>	<b>Максимум</b>	<b>Аритметичка средина</b>	<b>Стандардна девијација</b>
<i>Мушки</i>	34	3.00	5.00	4.15	.702
<i>Женски</i>	17	3.00	5.00	4.24	.664

Поред пола ученика, значајно је поменути утицај школе која се похађа. Подаци у табели 25 показују да бољи школски успех имају деца која похађају три редовне основне школе (ОШ „Јосиф Панчић“, ОШ „Бранко Ћопић“ и ОШ „Драгојло Дудић“) у односу на децу која су тренутно на неком од третмана у Заводу за психофизичке поремећаје и говорну патологију „Проф. др Цветко Брајовић“. Разлике у школском успеху показале су се као статистички значајне на нивоу од  $p < 0.01$ . Овакав налаз није изненађујући с обзиром на то да деца која се налазе на третманима у поменутом заводу много времена посвећују својој терапији и рехабилитацији те вероватно имају веома мало времена за учење и школске обавезе. Такође, један од могућих узрока нижих просечних оцена деце на третману може бити наставни план и програм који није довољно прилагођен за превазилажење изазова које носе патологије са којима се ова деца свакодневно боре.

**Табела 25. Минимум, максимум, аритметичка средина и стандардна девијација оцена ученика који похађају редовну школу (у ОШ „Јосиф Панчић“, ОШ „Бранко Ћопић“, ОШ „Драгојло Дудић“) и ученика који су на третманима у Заводу за психофизичке поремећаје и говорну патологију „Проф. др Цветко Брајовић“**

<i>Институција</i>	<b>N</b>	<b>Минимум</b>	<b>Максимум</b>	<b>Аритметичка средина</b>	<b>Стандардна девијација</b>	<b>p*</b>
<i>ОШ „Јосиф Панчић“, ОШ „Бранко Ћопић“, ОШ „Драгојло Дудић“</i>	851	2.50	5.00	4.66	.485	< 0.001
<i>Завод за психофизичке поремећаје и говорну патологију „Проф. др Цветко Брајовић“</i>	51	3.00	5.00	4.18	.684	< 0.001

Истражујући социоекономски статус као важну карактеристику породичне средине, установљено је да је школски успех код деце типичног развоја најбољи у оним породицама у којима је социоекономски статус процењен као задовољавајућ (у односу на незадовољавајућ) – табела 26. Разлике у просечној оцени према социоекономском статусу породице процењене су као статистички значајне  $p < 0,001$ .

**Табела 26. Минимум, максимум, аритметичка средина и стандардна девијација оцена ученика типичног развоја у односу на процењени социоекономски статус**

<i>Социоекономски статус</i>	<b>N</b>	<b>Минимум</b>	<b>Максимум</b>	<b>Аритметичка средина</b>	<b>Стандардна девијација</b>
------------------------------	----------	----------------	-----------------	----------------------------	------------------------------

Задовољавајућ	741	3.00	5.00	4.67	.478
Мање задовољавајућ	58	2.00	5.00	4.66	.571
Незадовољавајућ	13	4.00	5.00	4.33	.449
Укупно	812	2.00	5.00	4.66	.486

С обзиром на то да су установљене статистички значајне разлике између просечних оцена ученика за различите категорије социо економског статуса, подаци су додатно анализирани оруђима које пружа анализа варијансе како би се увиделе финије разлике између група (post hoc тестови где је коришћена Фишера LSD процедура). Резултати су приказани у табели 27.

**Табела 27. Разлике у просечној оцени ученика типичног развоја по категоријама процењеног социо економског статуса**

Социо економски статус		Разлике у просеку (И-Ј)	Стандардна грешка	Sig.
И	Ј			
Задовољавајућ	Мање задовољавајућ	.01	.066	.925
	Незадовољавајућ	.34*	.136	.012
Мање задовољавајућ	Незадовољавајућ	.33*	.149	.024

Установљено је да су разлике у просечним оценама биле присутне између породица чији је социо економски статус процењен као задовољавајућ и породица чији је социоекономски статус процењен као незадовољавајућ. Такође, биле су присутне статистички значајне разлике у просечним оценама деце између незадовољавајућег и мање задовољавајућег социоекономског статуса. Обе установљене разлике биле су значајне на нивоу  $p < 0,05$ .

За разлику од школског успеха деце типичног развоја, школски успех деце са сметњама у развоју није био различит за различите категорије процењеног социоекономског статуса (табела 28). Нису установљене статистички значајне разлике између просечних оцена за различите категорије социоекономског статуса ( $p=0.041$ ).

**Табела 28. Минимум, максимум, аритметичка средина и стандардна девијација оцена ученика са сметњама у развоју у односу на процењени социоекономски статус**

Социо економски статус	N	Минимум	Максимум	Аритметичка средина	Стандардна девијација
Задовољавајућ	60	3.00	5.00	4.53	.724

Мање задовољавајућ	7	2.00	5.00	4.29	1.113
Незадовољавајућ	1	4.00	4.00	4.00	/
Укупно	68	2.00	5.00	4.50	.763

У табели 29 приказана је дистрибуција родитеља деце типичног развоја и родитеља деце са сметњама у развоју у погледу њихове процене сопственог социоекономског статуса.

**Табела 29. Дистрибуција процене социоекономског статуса родитеља деце типичног развоја и родитеља деце са сметњама у развоју**

	Родитељи деце типичног развоја						Родитељи деце са сметњама у развоју					
	Мајке		Очеви		Укупно		Мајке		Очеви		Укупно	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Социоекономски статус</b>												
Задовољавајућ	960	91.8	738	82.8	1698	87.6	32	82.1	18	81.8	50	82.0
Мање задовољавајућ	72	6.9	70	7.9	144	7.4	6	15.4	3	13.6	9	14.7
Незадовољавајућ	14	1.3	83	9.3	97	5.0	1	2.5	1	4.6	2	3.3
Укупно	1046	100.0	891	100.0	1939	100.0	39	100.0	22	100.0	61	100.0

Код родитеља деце типичног развоја социоекономски статус је и код мајки и код очева процењен углавном као задовољавајућ. Слични резултати добијени су и код родитеља деце са сметњама у развоју – већина родитеља деце са сметњама у развоју (и мајки и очева) проценила је свој социоекономски статус као задовољавајући. Међутим, значајно већи број родитеља деце са сметњама у развоју у односу на родитеље деце типичног развоја проценио је свој социоекономски статус као мање задовољавајућ (14,7% родитеља деце са сметњама у развоју у односу на 7,4% родитеља деце типичног развоја).

Као индиректни показатељи социоекономске ситуације у породици размотрени су коришћење рачунара и могућност коришћења интернета за потребе учења детета (резултати су приказани у табели 30.).

**Табела 30. Дистрибуција одговора родитеља у погледу могућности коришћења компјутера и интернета за потребе учења код породица са децом типичног развоја и породица са децом са сметњама у развоју**

	Породице са децом типичног развоја				Породице са децом са сметњама у развоју			
	Компјутер се користи?		Интернет постоји?		Компјутер се користи?		Интернет постоји?	
	N	%	N	%	N	%	N	%

ДА	485	60.0	688	78.5	38	90.5	60	89.6
НЕ	323	40.0	188	21.5	4	9.5	7	10.4
УКУПНО	808	100.0	876	100.0	42	100.0	67	100.0

Установљено је да у породицама са децом типичног развоја више од половине деце користи рачунар за учење, док је то случај код чак 90% деце са сметњама у развоју. Установљене разлике између породица показале су се као статистички значајне на нивоу ( $p < 0,01$ ). Прикључак за интернет који се може користити у сврхе учења постоји код око 79% породица са децом типичног развоја и код око 90% породица са децом са сметњама у развоју. Наведене разлике такође су се показале статистички значајним ( $p < 0,01$ ). Дакле, деци са сметњама у развоју су од велике користи у процесу учења помоћна средства попут рачунара и интернета.

Табеле 31 и 32 показују нам просечне оцене ученика типичног развоја и ученика са сметњама у развоју у односу на то да ли користе рачунар за потребе учења. Ни код деце типичног развоја, а ни код деце са сметњама у развоју нису установљене статистички значајне разлике у просечној оцени у зависности од тога да ли деца користе рачунар приликом учења или не. Коришћење рачунара није кључно за постизање бољег школског успеха код деце.

**Табела 31. Минимум, максимум, аритметичка средина и стандардна девијација оцена ученика типичног развоја у односу на то да ли ученици користе рачунар за потребе учења**

Коришћење рачунара	N	Минимум	Максимум	Аритметичка средина	Стандардна девијација
ДА	485	3.00	5.00	4.69	.482
НЕ	7	3.00	5.00	4.63	.494

**Табела 32. Минимум, максимум, аритметичка средина и стандардна девијација оцена ученика са сметњама у развоју у односу на то да ли ученици користе рачунар за потребе учења**

Коришћење рачунара	N	Минимум	Максимум	Аритметичка средина	Стандардна девијација
ДА	38	3.00	5.00	4.16	.718
НЕ	4	3.00	5.00	4.00	.817

За разлику од коришћења рачунара за потребе учења, постојање прикључка за интернет који се може користити за потребе учења код деце типичног развоја изгледа да доводи до промене у просечној оцени на крају године. Као што се може видети у табели 33, она деца која имају прикључак за интернет, имају и бољи успех у школи. Разлика у просечној оцени за децу типичног развоја која немају интернет и ону која имају интернет показала се као статистички значајна на нивоу од  $p < 0,01$ .

**Табела 33. Минимум, максимум, аритметичка средина и стандардна девијација оцена ученика типичног развоја у односу на то да ли у породици постоји прикључак за интернет**

Интернет	N	Минимум	Максимум	Аритметичка	Стандардна	p*
----------	---	---------	----------	-------------	------------	----

<i>постоји</i>				средина	девијација	
ДА	688	4.00	5.00	4.69	.478	< 0.001
НЕ	188	3.00	5.00	4.55	.527	< 0.001

Наведене разлике су изостале за децу са сметњама у развоју, с обзиром на то да није установљена статистички значајна разлика између просечних оцена (табела 34). Коришћење рачунара не значајно утиче на висину просечне оцене код ученика типичног развоја а ни код ученика са сметњама у развоју али је могућност коришћења интернета довела до промена у оценама ученика типичног развоја (иако није код ученика са сметњама у развоју).

**Табела 34. Минимум, максимум, аритметичка средина и стандардна девијација оцена ученика са сметњама у развоју у односу на то да ли у породици постоји приључак за интернет**

<i>Интернет постоји</i>	N	Минимум	Максимум	Аритметичка средина	Стандардна девијација
ДА	60	3.00	5.00	4.52	.701
НЕ	7	3.00	5.00	4.57	1.134

Нису установљене статистички значајне разлике између породица са децом типичног развоја и породица са децом са сметњама у развоју у погледу величине библиотеке ( $p > 0.05$ ). Као што се може видети у табели 35, величина породичне библиотеке идентична је у обе групе породица. Иако је деци са сметњама у развоју од велике користи у учењу помоћно средство попут компјутера или интернета, изгледа да то није случај са количином књига у породичној библиотеци.

**Табела 35. Дистрибуција одговора родитеља у погледу величине кућне библиотеке породица са децом типичног развоја и породица са децом са сметњама у развоју**

<i>Величина породичне библиотеке (број књига)</i>	Породице са децом типичног развоја		Породице са децом са сметњама у развоју	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<i>Врло мало</i>	703	6.6	5	8.2
<i>Једна полица</i>	253	23.6	12	19.7
<i>Орман</i>	439	41.0	25	41.0
<i>Два ормана</i>	308	28.8	19	31.1
<i>Укупно</i>	1070	100.0	61	100.0

Разлике у просечним оценама у зависности од величине породичне библиотеке показале су се као статистички значајне ( $p=0.000$ ). У популацији ученика типичног развоја просечне оцене зависне од величине породичне библиотеке, веће оцене имају они ученици који код куће поседују већу породичну библиотеку него они који имају мању породичну библиотеку.

**Табела 36. Минимум, максимум, аритметичка средина и стандардна девијација оцена ученика типичног развоја у односу на величину породичне библиотеке**

<i>Величина породичне библиотеке (број књига)</i>	<b>N</b>	<b>Минимум</b>	<b>Максимум</b>	<b>Аритметичка средина</b>	<b>Стандардна девијација</b>	<b>p*</b>
<i>Врло мало</i>	50	3.00	5.00	4.33	.554	0.000
<i>Једна полица</i>	197	3.00	5.00	4.61	.461	0.000
<i>Орман</i>	323	2.00	5.00	4.67	.509	0.000
<i>Два ормана</i>	236	3.00	5.00	4.76	.433	0.000

У табели 37 приказане су, поред додатних показатеља, и просечне оцене ученика са сметњама у развоју у зависности од величине породичне библиотеке. Можемо приметити потпуно супротан тренд у односу на ученике типичног развоја – изгледа да се оцене смањују како се повећава величина породичне библиотеке код ученика са сметњама у развоју. Међутим, установљене просечне оцене по категоријама величине породичне библиотеке тј. број књига није се показао као статистички значајан ( $p=0,585$ ).

**Табела 37. Минимум, максимум, аритметичка средина и стандардна девијација оцена ученика са сметњама у развоју у односу на величину породичне библиотеке**

<i>Величина породичне библиотеке (број књига)</i>	<b>N</b>	<b>Минимум</b>	<b>Максимум</b>	<b>Аритметичка средина</b>	<b>Стандардна девијација</b>
<i>Врло мало</i>	3	4.00	5.00	4.67	.577
<i>Једна полица</i>	8	3.00	5.00	4.25	.707
<i>Орман</i>	16	3.00	5.00	4.06	.681
<i>Два ормана</i>	15	3.00	5.00	4.07	.799

У табели 38 приказано је на који начин се просечне школске оцене деце типичног развоја и деце са сметњама у развоју разликују у односу на образовни статус родитеља. Просечне оцене код деце типичног развоја биле су нешто више у односу на просечне оцене деце са сметњама у развоју. Код деце типичног развоја установљено је да бољи школски успех имају она деца чији су родитељи образованији – деца родитеља који имају високо образовање показала су најбољи школски успех (4,76). Наведене разлике показале су се статистички значајним на нову од 0,01.

**Табела 38. Просечне оцене ученика типичног развоја у односу на образовни статус родитеља**

<i>Ниво образовања родитеља</i>	<b>N</b>	<b>Минимум</b>	<b>Максимум</b>	<b>Аритметичка средина</b>	<b>Стандардна девијација</b>	<b>p*</b>
<i>Основно</i>	14	3.00	5.00	4.21	.536	<0.01
<i>Средње</i>	399	2.00	5.00	4.58	.513	<0.01
<i>Високо</i>	398	3.00	5.00	4.76	.434	<0.01
<i>Укупно</i>	811	2.00	5.00	4.66	.487	<0.01

У табели 39 приказане су разлике у просечној оцени ученика типичног развоја по категоријама образовног статуса за мајке, док је у табели 40 приказана идентична структура за очеве. Када се посматрају просечне оцене ученика у односу на образовни статус очеве, може се закључити да су добијени слични резултати као и код мајки. Наиме, установљено је да статистички значајно ниже просечне оцене остварују они ученици чији су очеви завршили средњу школу у односу на оне ученике чији су очеви завршили вишу школу или више до тога (факултет или магистарске студије). Такође, постоји и значајна разлика у просечној оцени између ученика чији су очеви завршили основну школу и ученика чији су очеви завршили вишу школу или више од тога (факултет или магистарске студије). Изостале су статистички значајне разлике у просечној оцени ученика чији су очеви завршили основну школу и ученика чији су очеви завршили средњу школу. Резултати који се односе на докторске студије су такође изостали код очеве (иако су били присутни код мајки).

**Табела 39. Разлике у просечној оцени ученика типичног развоја по категоријама образовног статуса мајки**

<i>Ниво образовања мајки</i>		<b>Разлике у просеку (И-Ј)</b>	<b>Стандардна грешка</b>	<b>p*</b>
<i>Основно</i>	Средње	-.37*	.129	.004
	Више	-.51*	.133	.000
	Факултет	-.56*	.131	.000
	Магистратура	-.61*	.161	.000
	Докторат	-.76*	.220	.001
<i>Средње</i>	Више	-.14*	.046	.003
	Факултет	-.19*	.040	.000
	Магистратура	-.24*	.102	.017
	Докторат	-.40*	.181	.029
<i>Више</i>	Факултет	-.06	.051	.273

<i>Факултет</i>	Магистратура	-11	.107	.321
	Докторат	-.26	.184	.161
<i>Магистратура</i>	Магистратура	-.05	.104	.631
	Докторат	-.20	.183	.267
	Докторат	-.15	.205	.458

**Табела 40. Разлике у просечној оцени ученика типичног развоја по категоријама образовног статуса очева**

<i>Ниво образовања очева</i>		Разлике у просеку (И- Ј)	Стандардна грешка	p*
<i>И</i>	<i>Ј</i>			
<i>Основно</i>	Средње	-.14	.133	.296
	Више	-.31*	.140	.029
	Факултет	-.30*	.140	.031
	Магистратура	-.45*	.167	.007
	Докторат	-.27	.189	.149
<i>Средње</i>	Више	-.17*	.054	.002
	Факултет	-.16*	.047	.001
	Магистратура	-.31*	.106	.004
	Докторат	-.13	.139	.336
<i>Више</i>	Факултет	-.01	.062	.895
	Магистратура	-.14	.114	.204
	Докторат	-.03	.145	.827
<i>Факултет</i>	Магистратура	-.15	.110	.167
	Докторат	-.02	.142	.869
<i>Магистратура</i>	Докторат	-.18	.171	.303

Код деце са сметњама у развоју установљена је нешто другачија ситуација. Наиме, просечне оцене ових ученика нису биле највише онда када су родитељи били високог образовања – напротив, највише просечне оцене имала су деца родитеља који су стекли основно образовање. Међутим, овакав издвојен налаз добијен је на јаком малом подузорку јер је само двоје родитеља деце са сметњама у развоју завршило основну школу. Свакако, боље просечне оцене имала су деца оних родитеља који су



стекли високо образовање у односу на децу родитеља који су стекли средње образовање.

**Табела 41. Просечне оцене ученика са сметњама у развоју у односу на образовни статус родитеља**

<i>Ниво образовања</i>	<b>N</b>	<b>Минимум</b>	<b>Максимум</b>	<b>Аритметичка средина</b>	<b>Стандардна девијација</b>
<i>Основно</i>	2	4.00	5.00	4.50	.707
<i>Средње</i>	20	3.00	5.00	4.00	.459
<i>Високо</i>	22	3.00	5.00	4.27	.883
<i>Укупно</i>	44	3.00	5.00	4.16	.713

## 4. ДИСКУСИЈА

Инклузивно образовање подразумева квалитетно образовање за све ученике, уважавајући њихову различитост у погледу образовних потреба (1). Укључивање ученика са сметњама у развоју у типичне школе са својим вршњацима део је глобалног покрета за људска права, који се односи на могућност да ученици са сметњама у

развоју могу у потпуности да учествују у свим активностима које чине савремено друштво (2).

Историја инклузивног образовања датира још од Конференције у Саламанки 1994. која је дала значајан напредак и отворила простор за динамичнији приступ школа према свој деци, без посматрања на њихово физичко, интелектуално, социјално, емоционално, језичко или друго стање, као и систем образовања оријентисан према ученицима са различитим потребама, чиме је постављена образовна платформа инклузивног (3). Неопходност инклузивног образовања је потврђена на Унесковој светској конференцији о образовању за посебне потребе (4). Принципи инклузивног образовања поново су изнесени на Светском образовном форуму у Дакару 2000. године, (5) а потом потврђени у Миленијумској декларацији (6). (Неколико година касније у Малаги, Савет Европе (7) је прогласио да је образовање основно средство које омогућава деци инвалидитетом да се интегришу у друштво и успостави законодавни оквир за укључивање образовања ученика са посебним потребама) образовања ученика са посебним потребама)

Бројне студије су показале да инклузивно образовање има предност за когнитивни, социјални и афективни развој ученика. Такође показују да инклузивно образовање, у поређењу са сегрегираним образовањем, нуди више могућности за развој социјалних, емоционалних и бихевиоралних вештина деце којој је потребна додатна подршка, али и деце типичног развоја кроз развој разумевања и прихватања различитости (9, 10, 104). Резултати различитих истраживања показали су да ученици без потешкоћа имају позитивне ставове, позитивна уверења, спремност да прихвате ученике са сметњама у развоју и имају позитиван став према заједничкој настави са њима, што је веома важан фактор за успешну инклузију (105, 106) .

Такође је потврђено да су наставници кључне особе за спровођење инклузивног образовања и да њихови позитивни ставови играју значајну улогу у успешном спровођењу ове образовне промене (107). Међутим, док је утицај ставова наставника на предлог политике укључења широко познат, мало је студија која се бави факторима који обликују ове ставове. Само неколико студија је открило да фактори као што су старост, пол, године радног стажа, обука, искуство са инклузивним образовањем и врста инвалида ученика утичу на ставове наставника према инклузивном образовању (108, 109, 110).

Евидентан је значај имплементације инклузије у образовни систем заједно са повезивањем раног инклузивног образовања са образовним исходима деце са сметњама у развоју (20). Бројне земље су направиле значајан напредак у овој области, кроз законску регулативу која регулише пружање услуга деци са сметњама у развоју (111). Међутим, до сада добијени подаци указују да у неким земљама деца са сметњама у развоју и даље похађају специјалне школе и често су искључена из образовног система. Да би се унапредио систем инклузије, локална и национална политика морају бити прецизно осмишљене са јасно дефинисаним циљевима, док школско окружење мора да пружи адекватну подршку деци са сметњама у развоју (112).

Наставници су препознати као кључни актери и њихов однос према инклузији је од велике важности за успешну примену стратегија инклузивног образовања, али факторима који утичу на ове ставове није посвећена довољна пажња у студијама које се спроводе на нашим просторима. Упркос чињеници да је у овој области већ

предузето суштинско дјеловање, имплементација инклузивног образовања у пракси наилази на бројне потешкоће. Наши наставници истичу да је инклузивно образовање неутуђиво право сваког детета, истичу његову корисност у разумевању индивидуалних разлика међу децом, али и истичу да редовне школе немају услове ни капацитете да ван инклузивног образовања.

Поред тога, друга истраживања показују да наставници оправдавају концепт инклузивног образовања у смислу дечјих права (113, 114), али и изражавају забринутост због бројних изазова са којима се тренутно суочавају у свакодневном раду са децом са сметњама у развоју. Недостатак стручних компетенција уз недостатак адекватних услова за развој успешне инклузивне образовне праксе главни су разлози које наводе наставници који представљају велику сметњу успешној имплементацији инклузивног образовања (115), на шта указују и налази нашег истраживања.

Занимљиво је да резултати добијени из неколико студија показују да су одређени родно специфични обрасци препознатљиви када су у питању ставови наставника према инклузивном образовању, при чему учитељице показују позитивнији став према инклузивном образовању, док друга истраживања указују да нема родно специфичних разлика у формирању поменути ставови (108, 109).

Што се тиче старосне важности, нека истраживања показују да старост наставника нема значајан утицај на формирање њихових ставова према инклузивном образовању (110), док друга истраживања показују да старији наставници имају негативније ставове према инклузији (108). Поред тога, они указују да програми обуке инклузивног образовања позитивно утичу на ставове млађих наставника, што је вероватно последица чињенице да су старији наставници ретко похађали курсеве о инклузивној настави или им уопште није омогућено релевантно стручно усавршавање. (116). Резултати нашег истраживања показују да секс нема значајан утицај на њихов став према инклузивном образовању.

Друга студија је истакла да је недостатак самопоштовања наставника у погледу подучавања ученика са сметњама у развоју повезан са њиховим формирањем негативних ставова према инклузији (117), док је студија која је узела у обзир факторе као што су тип и величина школске зграде и његове учионице употпуњене карактеристикама ученика као што су пол или да ли је дете добило подршку у академским или неакадемским областима школског образовања – указало је да поменути фактори нису имали значајне ефекте на ставове наставника према инклузивном образовању (118).

Наша студија је показала да су наставници пријавили да би процес инклузије могао бити лакше олакшан прилагођавањем учионице праћеном смањењем величине одељења. Међутим, нисмо узели у обзир карактеристике ученика са сметњама у развоју у погледу њиховог пола и нивоа школског постигнућа у инклузивној средини, што би могло бити предмет нашег будућег истраживања.

Узимајући у обзир чињеницу да су наставници укључени у нашу студију навели недовољно планирање наставног плана и програма за наставу деце са сметњама у развоју, више је него евидентно колико је неопходно увести посебне курикулумске програме за инклузивно образовање. Наглашавају да треба спровести реформу прекомерне наставе и наставних планова и програма, уз прилагођавање наставних садржаја способностима ове деце и примену активних, интерактивних и партиципативних наставних метода. Поред тога, указали су на неопходност

континуираног пружања стручне помоћи наставнику од стране дефектолога/стручњака, као што су дефектолози и социјални педагози.

Велики број истраживачких доказа говори у прилог чињеници да је управо пружање подршке наставницима позитивно утицало на њихов став према инклузији, указујући да је након завршетка програма обуке за инклузију ниво позитивних ставова наставника према инклузији био већи, значајно подигнута. Поред тога, они су нагласили да различите врсте социјалне подршке (као што је информациона, инструментална или емоционална подршка) могу да пруже различити актери (колеге, супервизори, итд.) (119, 120).

Ипак, налази других студија су открили да у случају да су деца или одрасли са сметњама у развоју међу члановима породице наставника или њиховим круговима пријатеља, наставници су били отворенији за прихватање концепта инклузије, као и да су само знање које поседују о специфичан инвалидитет њихових ученика позитивно је утицао на њихов став према инклузији (118).

Фрејзерова је испитивала спремност наставника да у своје школе односно редовна одељења прихвате децу са сметњама у развоју. Разматрајући добијене податке ова ауторка показује да би наставници најлакше прихватили оне ученике у инклузији код којих је делимично оштећена перцепција, а основне перцептивне функције сачуване (63).

Најмања спремност је испољена за децу која имају говорне поремећаје као и за децу која својим понашањем ометају наставу. Нарочито је изражен отпор према деци са сметњама у развоју која имају агресивно понашање (119). У другом истраживању које је реализовала Фрејзерова такође се показало да спремност наставника да прихвате децу са сметњама у развоју зависи од врсте и тежине развојне сметње. Тако су наставници најмање спремни да прихвате децу са сензорним поремећајима, док се ситуација мења када су у питању деца са моторичким поремећајима, емоционалним и хроничним проблемима (93).

Наставници углавном испољавају позитивније ставове према ученицима са лакшим развојним сметњама које подразумевају очуваност интелектуалних способности. Интензивнији контакт са ученицима који имају тешкоће, искуство у раду са њима и боља информисаност о њиховим специфичностима, утичу на позитивније ставове наставника према њима (120). Стога, разочаравајућа ситуација по питању општег става наставника разредне наставе према инклузији која је добијена у нашем истраживању могла би се додатно истражити уколико би се приликом процена става наставника узели у обзир врста и степен „сметње у развоју“ са којом се деца за инклузију суочавају.

Образовни актери уочавају различите тешкоће у актуелној реализацији инклузивног образовања: недостатак адекватних услова у школама, велики број ученика у одељењу, недовољна обученост и нестручност наставника због неблаговремене и недовољне едукације; тешкоће у погледу вредновања ученика – неусклађеност правилника са потребама инклузивног образовања; недостатак техничких средстава, дидактичког материјала, литературе и информација за децу са сметњама у развоју; не мотивисаност и предрасуде наставника; недостатак подршке стручњака који би помогли у реализацији инклузије; неадекватна сарадња са родитељима, недовољно развијена сарадња наставника са стручним сарадницима,

колегама и локалном заједницом, такође отежава рад са децом са сметњама у развоју у редовној школи (121, 122).

Дакле, за инклузију у правом смислу речи, значајни су и услови у којима се она спроводи. Конкретно, у нашем истраживању испитани су услови за инклузију, искуство у раду са децом са сметњама у развоју тј. обученост наставника и услови у којима би, према мишљењу наставника, инклузија требало да се спроводи.

Показано је да се услови за укључивање деце са сметњама у развоју у редовне школе нису значајно променили у 2017. години у односу на 2012. годину. Дакле, у периоду о пет година инклузивне праксе у нашој земљи нису се нимало побољшали услови за инклузију и укључивање деце са сметњама у развоју у редовне школе. Веома често намеће се питање архитектонских баријера као и њиховог отклањања, као и озбиљна питања везана за организацију живота у друштву генерално. Организација живота је уређена према стандардима особа без сметњи у развоју, што нам показује да деца која имају различиту патологију, за постизање истих циљева као њихови вршњаци типичног развоја треба да уложе много више напора и труда како би премостили различите друштвене, психосоцијалне, физичке и друге препреке (123). Поједина истраживања такође показују да, према мишљењу већине учитеља који су у истраживању учествовали, није дошло до значајнијих промена у реализацији инклузивног образовања од увођења законске регулативе (124). У истраживању које су спровели Ђелић и сарадници 2010. године основни налази показују да учитељи постојеће капацитете школа за инклузивно образовање процењују као неповољне, да се појам сметњи у развоју и учењу разуме у суженом значењу, да се маргинализује улога школе као носиоца развоја инклузивног друштва, те да учитељи нису довољно информисани о новим законским обавезама и да се постојећи видове подршке недовољно користе (123).

Када говоримо о радном искуству наставника разредне наставе са децом са сметњама у развоју, добијени резултати у нашем истраживању показали су да је више од половине испитаних наставника веома ретко имало искустава у раду са децом са сметњама у развоју. Иако се инклузија у Србији примењује од 2009. године у све више школа, у нашем истраживању у 2017. години било је процентуално више наставника који никада нису имали искуство у раду са децом са сметњама у развоју, што је би се могло тумачити као веома критична појава. Портер и сарадници наводе да наставници у специјалним школама нису у довољној мери припремљени за ову нову улогу, наглашавају да не постоје емпиријски подаци који потврђују да су специјалне школе спремне за ову улогу (125). У извештају који су припремили Варе и сарадници наводи се да бројни фактори утичу на успешност успостављања везе између специјалних и редовних школа. На основу прегледа литература они су издвојили као најзначајнији фактор планирање и координацију, истичу да сви фактори и облици сарадње о којима се говори у литература имају значајне импликације на ресурсе који су потребни (126).

Као што смо већ рекли, земље се међусобно разликују у погледу подршке специјалном, односно редовном образовању као контексту за образовање деце са сметњама у развоју.

Међутим, у последње време истраживачи у овој области све више нагласак стављају на доступност и квалитет подршке у различитим образовним контекстима (127). Стога, велики број земаља иде ка развоју континуума подршке који се заснива

на потенцијалима и потребама како редовних, тако и специјалних школа. Један значајан аспект овог континуума у бројним земљама (нпр. Чешка, Француска, Финска, Аустрија) су специјална одељења у редовним школама. Међутим, како показује преглед литература, ово је уједно један од аспеката специјалног образовања о којима се најмање зна (94). Овоме делом доприноси и разноврсност назива који се користе у различитим земљама, какви су ресурс собе у Грчкој, специјалне јединице и функционалне група у САД, јединице за подршку учењу и јединице за усмеравање ученика у Енглеско, при чему по својој улози они нису увек истоветни специјалним одељењима редовних школа у Србији (95).

Већина наставника из наше студије сматрала је да би деца са сметњама у развоју успешније савлада градиво у редовној школи, али је скоро половина наставника сматрала специјалне школе бољим образовним решењем за децу са сметњама у развоју. Без обзира на ово, охрабрујућа је чињеница да је 2021 године више наставника сматрало редовну школу бољом средином него што је то био случај 2017. године.

Деценија примене инклузије сигурно да је имала утицаја на промену ове врсте става. Истраживање које су обавили стручњаци из Центра за евалуацију 2006. године показује да је најчешће заступан став да у редовним школама не постоје адекватни услови за образовање деце са сметњама у развоју различите етиологије за разлику од специјалних школа где су услови много бољи (мањи број ученика у одељењу, боља обученост и већа стручност наставника и стручних сарадника са овом категоријом деце, као и прилагођени планови и програми за рад). Такође, био је и присутан и страх да би инклузија довела до гашења специјалних школа и да би запослени у тим школама могли да одстану без посла (128).

Промена структуре ученика у специјалним школама, са једне стране, а са друге стране мењање улоге специјалних школа, отвара питање компетенција наставника у овим школама да се да овим променама носе (125, 126).

За сада не постоји податак о припремљености дефектолога у школама и одељењима за ученике са сметњама у развоју у Србији за рад у новонасталом окружењу, с обзиром да их иницијално образовање, као уосталом ни наставнике, није припремало за рад у окружењу у ком постоји и препознаје се широк спектар потреба за подршком.

Подстицање позитивних ставова наставника према деци са сметњама у развоју важно је из два разлога. Прво, прихваћеност од стране наставника утиче на то да се дете са сметњама у развоју осећа пријатно у школи, да радо похађа школу и да је мотивисаније за усвајање наставних садржаја. Друго, као што смо видели, позитивни ставови наставника се у великој мери преносе и на другу децу, што ствара услове за квалитетнију интеракцију обе групе деце. Уколико наставници развију позитивне ставове већа је вероватноћа за чешће и квалитетније интеракције ученика са сметњама у развоју и њихових вршњака без сметњи. Ако су ставови наставника према деци са сметњама у развоју негативни то може директно утицати на смањену учесталост и квалитет вршњачких интеракција ученика са сметњама у развоју и типичних вршњака. Стварање услова за квалитетно укључивање деце са сметњама у развоју у редован образовни систем захтева развијање прихватајућег става, не само наставника већ и ученика, чији се позитивни ставови сматрају нарочито важним за успешну социјализацију деце са сметњама у развоју.

Наставници морају активно да учествују у процесу имплементације инклузије и морају бити спремни да се носе са свим новим изазовима који се појављују на сваком нивоу образовног система. Пре свега им је потребна адекватна подршка, сарадња, обезбеђивање стручног искуства и конкретна припрема индивидуалних часова у циљу постизања што квалитетнијег нивоа инклузивног образовања. Мултидисциплинарни рад, професионални развој, ставови и перцепција наставника, уз адекватну сарадњу са члановима породице њихових ученика и пружање позитивне подршке ученицима – играју значајну улогу у инклузивном образовању (35).

Укључивање деце са посебним потребама представља јединствен изазов за друштва широм света. Стога је потребно предузети конкретне акције у свим друштвима у циљу спровођења адекватног и квалитетног инклузивног образовања за ову групу деце. Образовне институције треба да трансформишу и прилагоде своје образовне програме како би одговориле на овај нови растући изазов, док би наставници требало да искористе своје позитивне ставове према инклузивном образовању како би преузели водећу улогу (36).

Анализом резултата ставова професора разредне наставе у две временске тачке уочено је да у 2017. години је селективни приступ постао значајно мање заступљен и инклузија је значајно почела да се посматра као утопија. Такође, много мање наставника је у 2017. години у потпуности подржао инклузију.

У нашој студији установљено је да је однос ученика типичног развоја према деци са сметњама у развоју приближно исти у 2017. години и у 2021. години, али је дошло до значајних промена у односу према деци са сметњама у развоју у 2021. у односу на 2017. у погледу следећих критеријума: „познајем децу са сметњама у развоју и добро се дружим са њима“, „дружимо се лепо са децом са сметњама у развоју јер смо равноправни“, „желим да заједно радимо и да помогнем и ван наставе“ и „волео/ла бих да упознам дете са сметњама у развоју“.

У погледу прва два наведена аспекта односа, установљено је повећање позитивности става у 2021. у односу на 2017. годину, док је за друга два аспекта обрнута ситуација. Дакле, у 2021. години деца типичног развоја желе више да се друже и на настави и ван наставе са децом са сметњама у развоју, док желе мање да раде са њима и да мање њих упознају него што су желели у 2017. години. Како поједина истраживања показују степен позитивних ставова вршњака према детету са сметњама у развоју у великој мери зависи од степена позитивних ставова наставника према овој деци (129).

Однос ученика типичног развоја према ученику са сметњама у развоју значајно утиче и на једну и на другу страну. У нашем истраживању је установљено да када је дете већ имало прилику да упозна ученика са сметњама у развоју, однос према ученику са сметњама у развоју углавном је био процењен као добар од стране ученика типичног развоја (у 97% случајева у 2017. години и у 92% случајева у 2021. години). Однос наставника према деци са сметњама у развоју процењен је и на нивоу деце типичног развоја.

На питање односа наставника према детету са сметњама у развоју у одељењу, ученици типичног развоја су давали одговоре да нема таквог ученика (у 2017. њих 400, односно 355 у 2021. години). Овај податак нам говори да се у периоду од 2012. до 2017. године није много променила атмосфера што се тиче инклузивне праксе. Велики број деце потврдио је да се наставници добро односе према ученику са

сметњама у развоју (око 30% у обе временске тачке). У 2017. и 2021. години однос другова према ученицима са сметњама у развоју су процењени су од стране ученика типичног развоја као веома добри. Такође, приметно је да су се односи у 2021. години погоршали у односу на 2017. годину.

Значај вршњака као подршке у учењу и развоју је препознат и у ефектима кооперативне наставе. Сарадничке групе имају позитиван ефекат на развој емпатије ученика, толеранције према различитостима, оседања прихвадености, пријатељства, самопоуздања, па чак и редовног похађање наставе (130).

Оно што је посебно потребно истаћи када се говори о настави/учењу деце којој је потребна додатна подршка, јесте демонстрирање наставничких очекивања, у чему значајну улогу има начин на који наставник даје повратну информацију ученику о процесу и продуктима учења. Дакле, социјална интеракција и вршњачка подршка у образовању ученика којима је потребна додатна подршка имају изузетан значај, како за учење, тако и за развој социјалних и комуникацијских вештина, које су од изузетног значаја за касније осамостаљивање и укључивање у живот заједнице. Услови за све ово се стварају на лицу места – у самом одељењу.

Један сегмент нашег истраживања односио се на успех ученика типичног развоја и ученика са тешкоћама у развоју. Посматран је са аспекта демографских карактеристика ученика и социодемографских породице.

У истраживању Шимшић-Шашић и Кларин, које је поред Хрватске и Македоније, обухватило и Босну и Херцеговину, закључено је да бољи школски успех имају ученице од ученика, ученици који живе у граду у односу на оне коју живе у селу, ученици чији су родитељи образованији, запослени и ученици бољих материјалних прилика у породици (99). Наше истраживање је показало повезаност између пола ученика типичног развоја и њиховог школског успеха – девојчице постижу бољи школски успех него дечаки. Многе студије показују и потврђују овај резултат. И код деце са сметњама у развоју девојчице показују бољи школски успех. Бројна истраживања везана за полне разлике у школском успеху ученика, показала су да девојчице надмашују дечаке у школском успеху и у већини школских предмета (101, 99). Класична објашњења оваквих резултата ишла су у смеру већих дисциплинских проблема дечака у школи и мање редовних обављања школских обавеза или пак боље прилагођености девојчица на школу и наставни процес, односно њихове веће склоности конформизму (103). Други су аутори објашњење разлика тражили у различитим когнитивним способностима девојчица и дечака. Иако дечаки и девојчице не показују разлике у општим интелектуалним способностима, они се разликују у специфичним факторима интелигенције (101). Једно од објашњења бољег постигнућа школског успеха девојчица јесте и то да се школске оцене у знатној мери темеље и на субјективној процени наставника, која увелико зависи од понашања ученика, што на одређени начин погодује девојчицама које су просечно мирније и послушније од дечака (131).

Међу бројне чиниоце који утичу на успех ученика убрајају се: ученичке способности, мотивација, претходна знања и друго, породичне услове (образовни ниво родитеља, атмосфера у породици, материјалне прилике, могућности и спремност родитеља да пружи детету потребну помоћ). Наш образовни систем не се може похвалити високим постигнућима ученика – напротив, и међународна истраживања и национална тестирања, као и резултати завршних испита документују исподпросечна



постигнућа ученика са забрињавајуће високим процентом ученика у зони изразито ниских постигнућа. То не изненађује, с обзиром на транзициони период у којем се Србија налази и захтев за прилагођавањем нашег образовања потребама тржишне привреде и информационог друштва, за шта је потребно време (132).

Без обзира, школски успех ученика зависи у великој мери од породичне средине (знања родитеља, стамбене прилике, величина породице, број деце у породици и слично) (93). Резултати у нашој средини указују на повезаност школског неуспеха ученика са околностима у којима је самохрана мајка, са лошим социјално економским статусом и одсуством активног учешћа у процесу васпитања свога детета. Новија истраживања у нашој средини указала су на значајну повезаност величине породице и школског успеха ученика, као и на то да потпуна породица, у којој су присутна оба родитеља, представља оптимални контекст за висока школска постигнућа (95). Од породичних тешкоћа које утичу на школски успех деце и понашање у школи, наставници и родитељи у оквиру истраживања „Образовање за друштво знања“ су издвојили поремећене породичне односе и ванредне животне околности као што су: развод, рађање детета, тешка болест или смрт чланова породице, неквалитетан однос дете – родитељ, социјално-економски проблеми у породици и нижи образовни ниво родитеља. Породица односно породична средина и њен допринос образовању се оглед у квалитета односа дете родитељ (љубав, разумевање, помагање, праћење, подстицање, усмеравање, заинтересованост родитеља за дете). Посебно се истиче улога родитеља у формирању навика и позитивних ставова према раду. Наглаша се да домаћи послови као свакодневно спремање стана, куповина ситних намирница и слично, развијају код деце навiku уредности, подстичу развој стваралаштва и радозналости. Учесће деце у породичним пословима развија код њих осећање радозналости (133).

Стога, један од циљева нашег истраживања био је утврђивање значаја породичне средине за школски успех ученика типичног развоја и ученика са сметњама у развоју у нижим разредима основне школе. Остваривање овог циља смо остварили кроз утврђивање повезаности школског успеха и различитих чинилаца породичне средине: брачни, образовни, социоекономски статус родитеља, постојање рачунара за потребе учења и прикључка за интернет које дете може користити у сврхе учења и величина породичне библиотеке.

Утицај породичних фактора у инклузивном образовању у Србији није довољно истражен. Резултати истраживања саопштени у иностранству, због специфичности наше средине, могу се применити само у методолошке сврхе за унапређење домаћих истраживања. Прегледом литературе о проучавању функционисања деце у инклузивном школском контексту указује на сложеност ове проблематике, како по питању истраживања ове области, тако и по питању терминологије која се користи. Утицај породичне динамике се остварује кроз обезбеђивање прилика за активно укључивање, кроз породичне навике и провођење времена у заједничким рекреативним или слободним активностима, нарочито неформалним. Са друге стране, у претходним истраживањима мањи број предиктора партиципације је нађен у формалним активностима из разлога што су оне детерминисане постојањем и доступношћу сервиса, али и преференцијама детета и родитеља (75).

Структура добијених резултата у нашем истраживању показује да је значајно мањи одзив испитаника мушког пола у обе групе. Већа заступљеност мајки може се објаснити чињеницом да се мајке више брину и воде рачуна о образовању и васпитању

своје деце од очева, у неким случајевима су очеви на били привременом раду ван земље или нису били мотивисани и заинтересовани да одговарају на упитник.

Степен образовања родитеља у савременом друштву постаје све више важан чинилац учениковог школског успеха и успешности уопште (85). Степен и ниво образовања како мајки тако и очева фактор су који су значајно повезани са образовним аспирацијама, односом према школи и коришћењу ваншколског времена (134). Иако образовање оба родитеља представља значајне предикторе, у свим је истраживањима образовање мајке нешто важнији предиктор, вероватно због традиционално већег ангажмана мајки у образовном процесу, поготово у нашим основним школама (135).

У нашем истраживању највећи број родитеља био је средње школског образовања, при чему је дистрибуција образовног статуса родитеља била прилично слична за родитеље деце типичног развоја и родитеље деце са сметњама у развоју. Показало се да је у групи родитеља деце са сметњама у развоју било више факултетски образованих родитеља и мање родитеља са средњом школом него што је то случај са родитељима деце типичног развоја.

Утврђено је да су просечне оцене код деце типичног развоја биле нешто више у односу на просечне оцене деце са сметњама у развоју. Код деце типичног развоја боље просечне оцене имају она деца чији су родитељи образованији: најбољи школски успех остварила су она деца чији су родитељи имали високо школско образовање (у односу на основно и средње). На основу увида у доступну литературу резултати у нашем истраживању прилично се слажу са резултатима у овим истраживањима. Овакви резултати најчешће се поткрепљују тврдњама да су образованији родитељи у већој могућности да осигурају боље образовање својој деци, да постављају веће захтеве пред дете, преносе ставове и уверења о важности школовања, помажу деци у учењу и на тај начин могу пренети когнитивне компетенције, укључују се у процес образовања и сарађују са школом (136, 137).

Код деце са сметњама у развоју установљена је нешто другачија ситуација. Просечне оцене нису биле највише онда када су родитељи били високог образовања, већ су највише просечне оцене имала деца родитеља који су стекли основно образовање. Међутим, овај резултат добијен је на јаком малом подузорку јер је само двоје родитеља деце са сметњама у развоју завршило основну школу. Свакако, боље просечне оцене имала су деца оних родитеља који су стекли високо образовање у односу на децу родитеља који су стекли средње образовање.

Када је реч о родитељима и школској средини, истраживања показују да је мајка не само централна фигура, односно примарни родитељ када је реч о гајењу и васпитању деце у породици, већ да је она централна фигура када је реч о ангажовању везаном за школовање и школску средину, да долази на родитељске састанке, да комуницира са наставницима и слично (138). Управо мајка је родитељ који је више укључен у питања везана за школу, одласке у школу, праћење домаћих задатака детета и друго (139).

Према мишљењу неких страних аутора, испитивање образовног нивоа родитеља треба усмерити на образовни ниво мајке и то из неколико разлога: од нивоа образовања мајке зависи свакодневни стил породице, мајке се већином ангажују око свакодневних школских активности детета, чак и када очеви имају утицај на развој детета, тај утицај је „утицај другог реда” (47).

У нашем истраживању, просечне оцене ученика чије су мајке завршиле основну школу су значајно ниже од просечних оцена ученика чије су мајке завршиле средњу школу или више од тога. Такође, разлике су присутне и између ученика чије мајке су завршиле средње школе и ученика чије мајке су завршиле више од средње школе. Нису установљене статистички значајне разлике у просечним оценама ученика чије су мајке завршиле више од више школе. Дакле, просечне оцене ученика нису биле зависне од тога да ли су мајке завршиле вишу школу, факултет, магистарске или докторске студије. Ипак, степен образовања мајке који је виши од основног образовања доприноси повећању просечне оцене детета. Када се посматрају просечне оцене ученика у односу на образовни статус очева, добијени су слични резултати као и код мајки. Ниже просечне оцене остварују они ученици чији су очеви завршили средњу школу у односу на ученике чији су очеви завршили вишу школу или више до тога (факултет или магистарске студије). Такође, постоји и значајна разлика у просечној оцени између ученика чији су очеви завршили основну школу и ученика чији су очеви завршили вишу школу или више од тога (факултет или магистарске студије). Изостале су статистички значајне разлике у просечној оцени ученика чији су очеви завршили основну школу и ученика чији су очеви завршили средњу школу. Резултати који се односе на докторске студије су такође изостали код очева (иако су били присутни код мајки).

Резултати неколико досадашњих истраживања показују да очеви такође имају утицај на своју децу као и мајке као и да родитељски стилови мајке и оца постају све сличнији. Бенат наводи да очеви приступају деци на другачији начин него мајке. Чак и очеви који преузимају већину бриге за дете, чине то на другачији начин од мајки (133).

У нашем истраживању можемо констатовати да је дистрибуција према брачном статусу показала да је највише родитеља у у браку односно у брачној заједници. У поређењу са резултатима нашег истраживања могу се увидети слични резултати – око 90% деце типичног развоја живи у потпуној породици, док је то случај са око 95% деце са сметњама у развоју.

Иако су резултати прилично охрабрујући, остаје одређен удео деце од 5-10% који живи у непотпуним породицама. Непотпуне породице често су суочене са прекинутим блиским односом супружника, сложеном психолошком ситуацијом у којој деца осећају велике последице, а родитељи престају компетентно да обављају своје улоге и дужности у вези са школовањем деце, која доводи до неравнотеже у породичним односима и појаве школског неуспеха.

Подаци упућују на закључак да је за децу врло корисно ако у њиховом васпитању и образовању учествују оба родитеља јер тако лакше развијају интелигенцију и прилагодљивост која ће им касније добро доћи у животу. Истраживачи су упозорили да није довољно да очеви живе уз децу, него је потребно да се активно укључе у живот детета. Резултати одређених истраживања показују да деца чији су очеви провели више времена дружећи се с њима имају виши коефицијент интелигенције, као и да се лакше сналазе у социјалним контактима (94). Ројерс и Прајор који су испитивали утицај развода и сепарације на децу школског узраста дошли су до сазнања да деца из разведених породица имају више проблема у понашању, слабији школски успех и испољавају тенденцију раног напуштања школовања (95).

С обзиром на теоријске и практичне импликације значаја брачног статуса родитеља за школски успех деце, у нашем истраживању очекивано је да ће школски успех деце (без обзира на то да ли су у питању деца типичног развоја или деца са сметњама у развоју) бити различит за различите категорије брачног статуса. Установљено је да највише просечне оцене остварују деца типичног развоја оних родитеља који су у браку, а најниже уколико су удовци/удовице. Наведени налази нису зачуђујући с обзиром на тежину животног догађаја као што је смрт родитеља што засигурно доводи до школског умањеног успеха. Иако су и код деце са сметњама у развоју очекивани слични резултати, они су у одређеној мери изостали због тога што међу њима није било родитеља који су самохрани или разведени те није било могуће утврдити да ли су разлике у просечној оцени статистички значајне у различитим категоријама брачног статуса. Оно што је утврђено код породица са децом са сметњама у развоју јесу нешто ниже просечне оцене деце као последица родитеља у браку за разлику од нешто виших оцена уколико су у питању разведени родитељи. Међутим, ове разлике нису биле статистички значајне.

Можемо да закључимо да брачни статус родитеља типичног развоја, односно целовитост породице, битно утиче на школски успех ученика типичног развоја.

У литератури је присутан велики број истраживачких радова који указују да деца из породица нижег социоекономског статуса постижу слабији школски успех у односу на децу из породица са високим социоекономским статусом. Као један од разлога наводи се недостатак или изостанак неопходне интелектуалне стимулације услед неповољних социоекономских прилика (98). Осим тога, виши ниво образовања родитеља повезан је и са већим животним стандардом, на шта упућују резултати нашег истраживања као и истраживања Европске Уније за побољшање животних и радних услова из 2010. године, а што се у нашем истраживању огледа кроз статистички значајно боље услове за учење код куће који су евидентирани код представника родитеља. Слични налази добијени су и у нашем истраживању. Установљено је да школски успех код деце типичног развоја јесте најбољи у оним породицама у којима је социоекономски статус задовољавајућ, а најгори код оне деце где је социоекономски статус процењен као незадовољавајућ. Са друге стране, школски успех деце са сметњама у развоју није био различит за различите категорије процењеног социоекономског статуса. Овакав резултат у нашем истраживању можемо образложити чињеницом да су родитељи деце која имају сметње у развоју и која се налазе на третманима у Заводу за психофизичке поремећаје и говорну патологију „Проф. др Цветко Брајовић“ много више оптерећени болешћу свог детета, него тиме какав им је социјално економски статус и остали елементи породичне средине. Истраживања Боркерта о повезаности социоекономског статуса породице и родитељског стила са једне стране, и страх од школе, избегавање радних обавеза и социјалне омиљености са друге показују да деца вишег социоекономског статуса, уз велику подршку мајки и наставника, показују незнатан страх од школе и обрнуто, деца родитеља нижег социоекономског статуса, ако немају подршку мајки и наставника показују висок степен страха од школе и беже од школе (94). Већина истраживача ове налазе приписује, са једне стране, процесу осиромашења повезаним са једнородитељским породицама, посебно женским вођењем домаћинства и, са друге стране, недостатку људског и социјалног капитала у домаћинству. Ранија су истраживања била углавном усмерена према испитивању односа мајке и детета. Притом, занемаривао се јединствен и понекад различит утицај мајки и очеве на дечје функционисање (97).

Образовни ресурси омогућавају веома важан извор знања и они доста утичу наш школски успех ученика. Ми смо се определили у нашој студији за књиге, рачунар и интернет као изворе знања на основу којих смо пратили школски успех ученика. Међународни стандардизовани тестови образовности користе варијабле: број књига, рачунар и интернет да би помоћу њих контролисали образовни статус породице и да би се видело из каквих породица деца долазе (family background). Рачунар и интернет су у последње време незаобилазни образовни социјално-економски ресурси, јер помоћу њих ученици пишу своје радове, семинарске радове, интересују се преко интернета за информације области које их занимају и друго. У образовне социоекономске ресурсе породице у нашој студији смо користили поред компјутера и интернет, као све већу потребу деце у примени свог учења и број књига који свака испитивана породица поседује.

У нашем истраживању, ни код деце типичног развоја а ни код деце са сметњама у развоју нису установљене статистички значајне разлике у просечној оцени у зависности од тога да ли деца користе рачунар приликом учења или не. Стога, коришћење рачунара није кључно за постизање бољег школског успеха код децетипичног развоја. За разлику од коришћења рачунара за потребе учења, постојање прикључка за интернет који се може користити за потребе учења код деце типичног развоја довело је до промене у просечној оцени на крају године. Код деце са сметњама у развоју, коришћење рачунара и постојање прикључка за интернет нису утицали на висину просечне оцене.

Књиге у кућној библиотеци, односно број књига у кућној библиотеци показао се као веома битан фактор који утиче на школски успех ученика деце типичног развоја у нашој студији. Код деце са сметњама у развоју се уочио потпуно супротан тренд смањивања оцена са повећањем књига у породичној библиотеци. Међутим, разлике се нису показале као статистички значајне.

На тему о прихваћености ученика са сметњама у развоју надовезује се и питање спремности вршњака да помогну онда када је то неопходно. Једна од основних предности инклузивне наставе за децу са сметњама у развоју јесте та што им се пружа могућност да често раде у оквиру тзв. зоне наредног развоја у коју улазе кад год се суоче са ситуацијом коју не могу сама да реше већ то чине у сарадњи са вршњацима. Вршњачко учење се свакако сматра веома значајном методом рада у инклузивном образовању, Дакле, деца са сметњама у развоју која су укључена или се укључују у редовно школовање су процењена као све прихваћенија што је врло позитивно за примену инклузије на прави начин. Мање је професора који су проценили утицај деце са сметњама у развоју као екстремно негативан. Иако није било статистички значајних разлика у различитим категоријама одговора, наведене разлике су приметне јер упућују на генерални тренд јењавања ставова према деци са сметњама у развоју као негативним факторима успеха деце типичног развоја. види да су њихови ставови у високом проценту позитивни. Две трећине се изјаснило да помаже другарима/ другарицама са посебним потребама и мислим да им увек треба помоћи у свему, да се добро осећају када знају да су помогли другару/ другарици са сметњама у развоју и да се лепо друже са другарима/ другарицама са сметњама у развоју, јер су они међусобно равноправни. Сваки други ученик се изјаснио да је више пута пожелело да будем најбољи друг/ другарица са једним таквим учеником, да заједно седе и учествују у наставним активностима и да му пруже помоћ у току и изван наставе. Све наведене тврдње имају високу статистичку значајност.

Овакав резултат даје добру подршку за наставак инклузивне политике и праксе у нашој земљи у нашој популацији. Налази добијени у нашем истраживању охрабрују у идеји да ученици имају веома позитиван однос према својим вршњацима са сметњама у развоју и представља добру основу за наставак инклузивне праксе у нашој средини.

Једна од предности овог истраживања јесте компарација ставова према инклузији у две временске тачке (2017. године) и након пет година (2021. године) примене инклузивног образовања у односу на децу типичног развоја и децу са сметњама у развоју. Утврђено је да у нашем истраживању највећи број ученика похађа наставу према редовном плану и програму, као и да се између 2017. и 2021. године десила значајна промена у броју ученика који наставу похађају према ИОП-у – број ученика који наставу похађају по ИОП-у (1 и 2) се значајно повећао у 2021. и међу ученицима типичног развоја и међу ученицима са сметњама у развоју.

Ставови према инклузији у оквиру групе испитаника родитеља и ученика типичног развоја су се променом традиционалног школовања и увођењем инклузивног образовања значајно променили у наведеним групама испитаника.

Ова претпоставка тестирана је прво на узорку родитеља тако што су родитељи упитани да процене свој општи став према инклузији као позитиван или негативан.

Став родитеља према инклузији је у 2017. години био је на граници између негативног и позитивног док се у 2021. години став родитеља према инклузији показао као нешто негативнији. Установљено је да су разлике у ставу родитеља према инклузији између 2017. и 2021. године статистички значајне. Уместо очекиваних позитивних ставова према инклузији у 2021. у односу на 2017. годину, родитељи су имали негативније ставове према инклузији. Занимљиво је да су мајке 2021. године имале позитивнији став према инклузији него што је то био случај 2017. године, док су очеви позитивнији став имали у 2017. години него у 2021. години.

Родитељи су директно у прилици да остваре дубљи и шири увид у проблеме и тешкоће на које деца са сметњама у развоју наилазе у процесу учења и у складу са својим могућностима помогну, односно подрже, охрабре дете у настојањима да истрају у решавању одређених проблема и тешкоћа на које наилазе у процесу учења, затим, да на одговарајући начин информишу предметне наставнике о специфичним тешкоћама на које деца наилазе у процесу учења, да потраже заједничка решења у њиховом отклањању и тиме допринесу предупређењу неуспеха. Све су то битне претпоставке бољег школског успеха ученика са сметњама у развоју.

Иако професори разредне наставе проводе дневно неколико сати са децом са сметњама у развоју, веома често нису свесни реалних проблема са којима се ова деца редовно сусрећу. Најважније узроке треба потражити у недостатку времена да се наставник подједнако посвети сваком ученику у одељењу од тридесет ученика, затим у недовољној обучености за помоћ детету са сметњама у развоју, а веома често и у предрасудама које наставници понекад могу имати према способностима и потенцијалима ове деце.

Појединачне истраживачке студије које су се бавиле проучавањем инклузије односно увођењем деце са сметњама у развоју у редовну школу показале су значајна подстицања позитивних ставова и вредносних оријентација свих учесника васпитно-образовног процеса. Резултати студија често указују на постојање неприхватајуће

атмосфере у школама када је у питању инклузивна настава и прилично су сагласни у погледу објашњења порекла негативних ставова. Као нарочито значајне детерминанте поменути аутори у процесу инклузије у редовна одељења, издвојили су ставове наставника и ученика, од којих као директних учесника наставног процеса, у великој мери зависи успешна адаптација деце са сметњама у развоју у редовна одељења. Уважавајући међународне критеријуме, можемо да сматрамо да је праведност можда најбоља страна нашег образовног система. Један од разлога за то врло вероватно је развијена мрежа свима доступних школа која је наслеђе социјалистичког друштва. Примери других земаља показују да праведност образовања може да буде први корак и фактор повећања квалитета образовних постигнућа (на пример Пољска и Финска), што је и логично, јер праведност управо и означава тенденцију образовног система да подржи образовна постигнућа различитих група деце, као што су деца која долазе из социјално економски и образовно депривираних породичних услова, деца која имају сметње у развоју и инвалидитет, деца из дефаворизованих мањинских група, као и друге групе деце која могу да буду под ризиком од подбацивања када је реч о образовном успеху. Прилагођавање и мењање школе у правцу повећања праведности касније доводи до повећања квалитета образовања (135).

Са једне стране, нека истраживања указују да сегрегирано образовно окружење има одређене предности, какве су мањи број ученика у одељењу, посебно обучени наставници, нагласак на усвајању функционалних вештина и индивидуализоване инструкције (80). Са друге стране, значајан број међународних истраживања указује да ученици који имају потребу за додатном подршком не остварују нижа академска постигнућа у редовном него у сегрегираном образовном окружењу (136). Поред тога, истраживања показују да инклузивно образовање, у односу на сегрегирано образовање, нуди више могућности за развој социјалних, емоционалних и бихејвиоралних вештина деце којој је потребна додатна подршка, али и деце типичног развоја кроз развој разумевања и прихватања различитости (95).

Подаци континуираних посматрања часова у одељењима у које су била укључена деца са сметњама у развоју (деца са граничним интелектуалним способностима, деца са поремећајима у понашању, деца са емоционалним проблемима, као и деца маргинализованих група) потврђују схватање значаја разноврсних методичких решења за успешно спровођење инклузије (97). Дакле, наставници који су примењивали разноврсне методе рада, поштовали индивидуалност сваког ученика и уважавали његове могућности у савладавању наставних садржаја, доприносили су стварању мотивишуће атмосфере у одељењу. У школи има места за све методе, само је важна њихова усклађеност са структуром одељења, специфичности садржаја одређеног предмета, као и са циљем којим тај садржај желимо да остваримо (137).

Додатна подршка наставницима у практичном раду са ученицима који имају сметње у развоју, боља информисаност о различитим сервисима подршке које предвиђа нови закон, обезбеђивање размене искустава и примера добре праксе међу колегама кроз различите мреже подршке, значајно би допринело томе да се учитељи и наставници успешније носе са предвиђеним променама.

Значајан податак из претходних истраживања јесте да су учитељи из градова у којима је постојала Мрежа инклузивног образовања и Сервис за унапређивање инклузивне образовне праксе, позитивније процењивали квалитет постојећих врста и облика подршке за развој инклузивног образовања, позитивно су проценили и више

користили постојеће ресурсе у школама. Такође, ови учитељи су, генерално гледано, имали позитивнији став према инклузији (што је у складу са налазима ранијих истраживања у нашој земљи која показују да су наставници чије су школе учествовале у пројектима инклузивног образовања имали позитивније ставове и према деци са сметњама у развоју и према процесу инклузивног образовања). Аутори истраживања сматрају да је потребно унапредити многе елементе новог система подршке, што значи да они морају бити прецизније дефинисани, међусобно повезани и прилагођени реалним околностима (121).

Такође, потребне су и крупније системске промене које би подразумевале планирање и финансирање активности у међуресорној сарадњи, како на националном, тако и на локалном нивоу. Неопходно је на националном нивоу обезбедити помоћ за неразвијене средине како би се осигурало да свако дете остварује права на једнак начин. С обзиром на многе нејасноће везане за овај систем, неопходно је пружити додатне информације, знања и разјешњења свих елемената, како стручњацима, тако и родитељима деце са сметњама у развоју (120).

Наставници су често у ситуацији да са разним стручно оспособљеним колегама као што су педагози, психолози школа, затим на семинари стручних усавршавања, или да успомоћ различитих одлука Министарства просвете везаних за ову тему, добијају бројне препоруке на који начин треба да организују наставни час, како да се припреме за њега, које методе да примењују у одређеним ситуацијама, како да развијају социјалне и комуникацијске вештине и друго. Можда следеће речи то најбоље описују: не треба подсећати да ће наставници најнепосредније реализовати и прорадити реформске интенције а нигде нема ни њиховог мишљења ни предлога. Родитељи и локална заједница у свету све више утичу на обликовање програма основне школе али се о томе не говори и не подстичу се њихове објективније критике, сугестије (133).

Предлози наставника за бољи рад у школи са децом која имају сметње у развоју почињу од предлога за другачијим васпитним циљевима, затим другачије организована настава са одговором наставника што подразумева да је наставнику у одељењу потребно континуирано присуство асистента, адекватни уџбеници, као и присуство специјалног педагога у сваком одељењу који ради у школи или који их обилази једном недељно. Као предлог мера за бољи рад са децом са сметњама у развоју наставници су навели и адекватну адаптацију школе као и школске опрема. Један број наставника је предложио стручно усавршавање, семинаре, која би им омогућила да се детаљније упознају са карактеристикама и различитим потребама деце која имају сметње у развоју у односу на децу типичног развоја. Недовољно чести контакти и недостатак искуства у комуникацији са децом типичног развоја и одраслима утичу на смањење социјалне компетенције деце са сметњама у развоју (138).

Предности наше студије односе се на пружање увида у факторе за које се сматра да позитивно или негативно утичу на формирање позитивних ставова према инклузивном образовању. Може допринети креирању мера чији ће фокус бити на унапређењу и развоју позитивних ставова наставника према инклузивном образовању. Више је него јасно да постоји низ међусобно повезаних фактора и да сваком од њих треба посветити значајну пажњу и подвргнути га детаљној анализи. Међутим, наша студија је наишла на одређена ограничења. Наиме, узорком су обухваћени само наставници из градских средина, док наставници из суседних приградских и сеоских



средина нису били обухваћени истраживањем. Поред тога, у истраживање нису укључени следећи фактори: општи ставови наставника према особама са инвалидитетом у друштву у целини и могуће културолошке разлике међу њима. Такође, нисмо узели у обзир степен њихове забринутости или стреса изазваног стварним физичким контактом са децом са сметњама у развоју, нити смо узели у обзир новчане накнаде за њихов рад. Нисмо разматрали ставове ученика и њихових родитеља према инклузивном образовању, истраживања у овој области биће значајна компонента будућих истраживачких студија, посебно због чињенице да су наставници укључени у нашу студију већ истицали да су следећи фактори отежала процес инклузије у образовању: отпор друге деце према деци са сметњама у развоју и отпор родитеља деце типичног развоја према инклузији. Све наведене чињенице су указивале на неопходност и препоруке за наша будућа истраживања. Због наше тренутне студије, покренута су бројна питања која ће бити део наших будућих истраживачких подухвата. Да би се гарантовало несметано укључивање деце са посебним образовним потребама, потребне су различите студије овог типа како би се идентификовали фактори који ометају инклузивно образовање како би се формулисале стратегије које могу унапредити укључивање деце са интелектуалним и развојним сметњама у образовни систем. Развијање политика које подржавају такве стратегије могло би побољшати имплементацију. Стручњаци из различитих средина треба да се удруже како би идентификовали практична решења за изазове стварања инклузивног окружења за децу са посебним потребама. Улагање више ресурса и времена у развој и спровођење политика специјалног образовања може промовисати успешно инклузивно образовање. Имплементација инклузивног образовања је јако комплексан процес и ако га будемо сагледали из различитих углова створили смо могућност да резултате садашњег и наших будућих истраживања преточимо у националне програме и програме и мера којима би се постигло образовање едукација.

Да би се гарантовала несметана инклузија деце са сметњама у развоју, потребне су различите студије овог типа како би се идентификовали фактори који ометају инклузивно образовање како би се формулисале стратегије које могу унапредити укључивање деце са интелектуалним и развојним сметњама у образовни систем. Развијање политика које подржавају такве стратегије могло би побољшати ову имплементацију. Требало би да се окупе стручњаци специјализовани за различите области како би идентификовали практична решења за изазове стварања инклузивног окружења за децу са посебним потребама. Улагање више ресурса и времена у развој и спровођење политика специјалног образовања може промовисати успешно инклузивно образовање. Имплементација инклузивног образовања је веома сложен процес и ако се посматра из различитих перспектива, могли бисмо створити могућност да се резултати свих досадашњих истраживања, као и сви будући резултати истраживања, искористе као основа за покретање националних програма и стратегије инклузивног образовања. Наша студија представља само полазну основу наших тежњи да процес инклузивног образовања на нашим просторима учинимо што квалитетнијим и свеобухватнијим.

## 5. ЗАКЉУЧАК

Испитивањем ставова ученика, родитеља и професора разредне наставе према инклузивном образовању, дошли смо до следећих резултата:

Професори разредне наставе у највећем проценату 60,9%, сматрају да инклузивно образовање захтева селективан приступ према врсти и тежини развојне патологије, 20,3% сматра да је то неутуђиво право сваког детета, док 18,8% сматра да је то утопија.

Готово трећина професора (31,3%) изјавила је да је у досадашњем педагошком раду имала искуства са децом са сметњама у развоју, док је нешто више од половине њих (54,7%) ретко имало ово искуство.

Само сваки пети професор разредне наставе (20,3%) позитивно се изјаснио да у школи постоје услови за инклузију деце са сметњама у развоју.

Као најчешће проблеме које су имали у васпитно-образовном раду са овом категоријом ученика, професори разредне наставе навели су отежано усвајање градива (82,8%) и остваривање емоционалне контроле за 17,2%.

Сваки трећи (32,8%) сматра да је инклузија корисна за децу са сметњама у развоју, (29,7%) њих сматра да школе немају услове за инклузивно образовање, док сваки четврти (25,0%) сматра да инклузија није добра.

Сваки други професор (56,3%) сматра да би деца са сметњама у развоју била успешнија у савладавању градива у специјалној школи, док њих 43,8% сматра да би била успешнија у редовној школи, али да постоје школе које одговарају материјалних и организационих стандарда најразвијенијих земаља.

Посматрано по полу, ставови професора нису показали статистички значајну разлику, док према радном искуству постоје разлике када је реч о ставовима према инклузивном образовању, о потешкоћама у раду са децом са сметњама у развоју и о предностима инклузивног образовања.

Да ће дете са сметњама у развоју у редовном одељењу Основне школе негативно утицати на успех читавог одељења јер би професори били преокупирани децом са сметњама у развоју, те би се потпуно занемарили остатак разреда, делимично се сложило више од половине професора разредне наставе (53,1%), а сваки четврти се у потпуности слаже са том констатацијом.

Сваки други професор разредне наставе сматра да када би код постојале школе које одговарају материјалним и организационим стандардима најразвијенијих земаља, деца са сметњама у развоју би успешније савладала градиво у редовној школи.

Готово две трећине професора је проценило да је дете са сметњама у развоју било прихваћено од стране својих вршњака, а нешто мање од једне трећине се изјаснило да најпре јесте, а после није, док је обрнут случај забележен код 4,7% вршњака.

Редуковање преобимних наставних програма, увођење посебних програма за подстицање развоја деце са сметњама у развоју, прилагођавање наставних садржаја способностима ове деце- индивидуална настава, примена активних, интерактивних и партиципативних метода, мањи број ученика у одељењу, пружање континуиране стручне помоћи наставнику од стране дефектолога, подстицање учешћа свих ученика на часу, развијање разумевања различитости код ученика, у свакој учионици где има деце са сметњама у развоју треба да ради један специјални педагог поред наставника, учење кроз заједнички рад на часу, адекватна адаптација простора, организовање семинара за наставнике за рад са децом са сметњама у развоју су фактори које су професори навели да би олакшали инклузивно образовање, а отпор остале деце према деци са сметњама у развоју исмевање, ругање, игнорисање и слично, отпор родитеља деце типичног развоја према инклузији, недовољна припремљеност наставника за рад са децом са сметњама у развоју, недовољна мотивисаност наставника да прихвате додатне обавезе у раду, постојећи васпитно-образовни систем који је сувише тежак и за осталу децу, недовољна припремљеност школа за прихватање деце са сметњама у развоју, недостатак финансијских средстава да се спроведе темељна реформа школства су фактори које су професори наводили као отежавајуће за инклузивно образовање.

Иако је већи број наставника из наше студије сматрао да би деца са сметњама у развоју успешније савлада градиво у редовној школи (55,3% у 2017. години), није био занемарљив број оних наставника који виде специјалну школу као боље образовно решење за децу са сметњама у развоју (44,7%). Приметно је, такође, да је у 2021. години процентуално више наставника видело редовну школу као бољу средину за ученике са сметњама у развоју у односу на 2017. годину.

Нешто мало испод половине анкетираних ученика се изјаснило да познаје ученике са тешкоћама у развоју. Сваки трећи се изјаснио да је имао добар однос према њему, сваки четврти се изјаснио да се другови из одељења добро односе према таквом ученику, а на питање како се наставници односе према ученику са сметњама у развоју, трећина се изјаснила да је тај однос добар, а 1,2% да га опомињу.

Ставови ученика у вези са питањима о њиховом односу са децом са тешкоћама у развоју су у високом проценту позитивни. Две трећине се изјаснило да помаже другарима/ другарицама са посебним потребама и мислим да им увек треба помоћи у свему, да се добро осећају када знају да су помогли другару/ другарици са сметњама у развоју и да се лепо друже са другарима/ другарицама са сметњама у развоју, јер су они међусобно равноправни. Сваки други ученик се изјаснио да је више пута пожелело да будем најбољи друг/ другарица са једним таквим учеником, да заједно седе и учествују у наставним активностима и да да му пруже помоћ у току и изван наставе.

У две временске тачке посматрања, однос ученика типичног развоја према деци са сметњама у развоју у 2017. години и у 2021. години, са статистички значајним променама. У 2017. години деца типичног развоја желела су више да се друже и на настави и ван наставе са децом са сметњама у развоју, док су желела мање да раде са њима и мање њих је изразило жељу да упозна такво дете него што су то желели у 2017. години.

Родитељи су се изјаснили да веома много помажу деци при изради домаћих задатака. Редовно проверавају да ли дете уредно извршава своје школске обавезе, Сарађују са наставницима јер мисле да је то неопходно за постизање бољег школског успеха детета, Редовно се интересују за домаће задатке које дете има, Редовно пружају

детету неопходну помоћ у изради домаћих задатака. У највећем проценту то чини мајка, а знатно ређе отац, сетра или брат, друг или другарица, баба или деда.

Родитељи су се изјаснили да инсистирњем на доследности распореда у извршавању обавеза након повратка из школе, Наградом за редовно извршавање обавеза, казном за неизвршавање обавеза развијају радне навике код свог детета. Било је и оних који су се изјаснили да не учествују у развијању навика на неки посебан начин.

Шетња и рекреација као и разговори о разним темама су најчешће активности које доминирају у слободном времену које родитељи проводе заједно са својим дететом. Гледање телевизије и читање књига у слободно време је заступљено у нижем проценту, као и одлазак на културна и спортска дешавања.

Трећина родитеља укључује децу у своје свакодневне активности (37,8%), сваки четврти родитељ одводи дете на различита културна и спортска дешавања, док 22,7% њих каже да је дете укључено у радионице које се организују ван његове школе. Да је дете у потпуности упознато са дешавањима у његовом друштвеном окружењу изјаснило се 32,3% родитеља.

Сваки четврти родитељ се изјаснио да веома много покушава да приближи догађаје који су детету недоступни, док делимично то чини 15% родитеља, графикон 24. Начин на који то чине су у највећем проценту разговори о тим догађајима (88,6%), заједничким читањем књига, часописа и новина (36,8%), коришћењем интернета (35,2%) и гледањем филмова (20%).

Интересантан је податак да су мајке чешће имале позитиван став према инклузији у односу на очеве.

Иако је установљена је извесна позитивност ставова родитеља према инклузији, поређењем њихових ставова у две временске тачке (2017. и 2021. година), утврђено је да су родитељи имали негативније ставове након пет година примене инклузије у Србији.

Резултати студије указали су на значајне разлике у школском успеху деце у зависности од структуре, динамике и функционалности породице код деце типичног развоја, али су наведене разлике изостале код породица деце са сметњама у развоју.

Установљене су више просечне оцене деце која живе у породицама чији је социо економски статус процењен као задовољавајући у односу на оне породице чији је социо економски статус процењен као незадовољавајући. Образовни статус родитеља, је имао утицај на школски успех и код деце са сметњама у развоју и код деце типичног развоја.

Можемо закључити да као друштво још нисмо довољно спремни за потпуно спровођење инклузије у редовним школама. Након деценије примене инклузивног образовања и даље се налазимо у транзитивном периоду који као такав намеће многа прелазна решења. Резултати ове студије показују да је потребно још доста труда и рада за увиђање значаја различитих фактора који утичу на развој деце са сметњама у развоју што у оквиру редовних школа, што у оквиру породичне средине. Такође, неопходно је додатно поради на спровођењу инклузије. Потребно је веће залагање свих структура у друштву за постизање задовољавајућих резултата када је инклузија у

питању у нашој земљи, са сва три важна аспекта инклузивног обаразовања – са аспекта породичне средине, наставника разредне наставе и са аспекта самих ученика типичног развоја.

## 6. ЛИТЕРАТУРА

1. UNESCO. 2009. Policy guidelines on inclusion in education. Paris: UNESCO. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>.
2. Rajšli-Tokoš E. Education of children with disabilities. *Norma*, 2020;25(1):31-42.
3. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation and Ministry of Education and Science, Spain. 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special-Needs Education (Adopted by the World Conference on Special-Needs Education: Access and Quality, Salamanca, 7-12 June 1994).
4. UNESCO. Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A challenge and a Vision. UNESCO; Paris: 2003.
5. The Dakar Framework for Action. 2000. Education for All: Meeting Our Collective Commitments. Dakar, Senegal.
6. Bhaskara R.D. Discovery Publishing House; New Delhi: 2003. World Education Forum.
7. Council of Europe . Council of Europe; Strasbourg: 2003. Malaga Ministerial Declaration on People with Disabilities: Progressing towards Full Participation as Citizens.
8. Council of Europe . Council of Europe; Strasbourg: 2006. Action Plan to Promote the Rights and Full Participation of People with Disabilities in Society: Improving the Quality of Life of People with Disabilities in Europe 2006-2015.
9. Magyar A, Krausz A, Kapás ID, Habók A. Exploring Hungarian teachers' perceptions of inclusive education of SEN students. *Heliyon* 2020;6(5):e03851.
10. van Kessel R, Hrzic R, Cassidy S, Brayne C, Baron-Cohen S, Czabanowska K, Roman-Urrestarazu A. Inclusive education in the European Union: A fuzzy-set qualitative comparative analysis of education policy for autism. *Soc Work Public Health*. 2020;36(2):286-299.
11. Закон о Јавном здрављу, Службени гласник Републике Србије бр.15/2016.
12. Закон о основама система образовања и васпитања, Службени гласник Републике Србије бр.72/2009, 52/11 и 55/13.72/2009, 52/11 и 55/13, 88/2017,27/2018, 10/2019.
13. Мацура С. Инклузивно образовање, квалитено образовање за све. Факултет Педагошких наука, Универзитет у Крагујевцу, Јагодина; 2015.
14. Freeman, S., Alkin, M. Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Classroom and Special Education Setting. *Remedial and Special Education* 2000;21:3-18.
15. World Health Organization International Classification of Functioning, Disability and Health, 2001.
16. OECD Diversity, inclusion and equity: Insights from special needs provision. *Education Policy Analysis*, 2003.
17. Вујасић М, Лазаревић Е, Ђевић Р. Инклузивно образовање: од законске регулативе до практичне реализације. *Теме* 2015;39(1).
18. Мрше С, Јеротијевић М. Приручник за планирање и писање индивидуалног образовног плана. Београд, Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, 2012.
19. Стошљевић Ј, Рапаић Д, Николић С. Соматопедија. Научна књига, Београд, 1990.
20. Савић ЈБ, Ивановић П. Сурдопедагогија. Дефектолошки факултет, Београд, 1994.
21. Живковић Г. Психологија телесно инвалидних лица. Дефектолошки факултет, Београд, 1994
22. Mittler P. The Psychological Assessment of the Mental and Physical Handicaps. Fletcher, Norwich, 1976.
23. Смиљанић В. Развојна психологија. Друштво психолога Србије, Београд, 1999.

24. Фландрен Ж Л. Појам породице. У: Милић А. Рађање модерне породице. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1988.
25. Голубовић З. Процеси формирања личности у породици. У: Мучибабић М. (приредио) Породица, контроверзе и изазови. Филип Вишњић, Београд, 2010.
26. Бодрошки Спарису Б. Поступци родитеља у васпитању деце и њихов међугенерациски трансфер. Докторска дисертација, Филозофски факултет Универзитета у Београду, Београд, 2007.
27. Bowlby J. Материнска брига за дијете и душевно здравље. Заштита здравља, Загреб, 1953.
28. Милић А. Социологија породице. Чигоја, Београд, 2011.
29. Parsons T. The Present Status of "Structural-Functional, Theory in Sociology. In Talcott Parsons, Social Systems and The Evolution of Action Theory New York: The Free Press, 1975.
30. Carneiro FA, Salvador VF, Costa PA and Leal I. Family Sense of Coherence Scale: A Confirmatory Factor Analysis in a Portuguese Sample. *Front. Psychol.* 2022.12:762357.
31. Кубуровић, З Породица и психичко здравље, Теолошки институт за образовање и статистику, Београд. 1994.
32. Душанић.С Психолошка испитивања религиозности, Одсек за психологију, Филозофски факултет, Универзитет у Бања Луци, 2007.
33. Аријес Ф, Диби Ж. Историја приватног живота. Клио, Београд, 2000.
34. Mosley–Hänninen, P. Contextualising the Salutogenic Perspective on Adolescent Health and the Sense of Coherence in Families- A study among adolescents and their families in the Swedish speaking Finland. Laurea University of Applied Sciences Abstract. Master of Healthcare. 2009.
35. Groholt, E.K., Stigum, H., Nordhagen, R., Köhler, L. Is parental sense of coherence associated with child health? *European Journal of Public Health* 2003;13(3), 195–201.
36. Beresford, B. A. Resources and strategies: How parents cope with the care of a disabled child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 1994;35(1), 171–209.
37. Margalit M., Raviv A, Ankoneena D. Coping and Coherence Among Parents with Disabled Children. *Journal of Clinical Child Psychology* 1992;21 (3), 202–209.
38. Kim H, Ji J, Brooks D. Conceptual and Measurement Issues in Family Sense of Coherence: Applying Research on Family Resilience to Transracial and Inracial Adoptive Families, 2009.
39. Oelofsen, N, Richardson P. Sense of Coherence and Parenting Stress in Mothers and Fathers of Preschool Children with Developmental Disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability* 2006;31(1), 1–12.
40. Wickens L, Greeff A. Sense of Family Coherence and the Utilization of Resources by First-Year Students. *American Journal of Family Therapy* 2005;33(5), 427–441.
41. Borys, J. M. (2005). Sense of coherence in Adolescents in the Context of Parents` Attitude and Support. *Social Pedagogy*.
42. Гргин, Лацковић К. Родитељски стил руковођења и социјално понашање ученика. Зборник института за педагошка истраживања, Београд, 1982;
43. Орловић-Поткоњак Н. Породица и личност. Настава и васпитање, Београд, 1975.
44. Екермен Н. Психодинамика породичног живота. Графичка школа, Титоград, 1966.
45. Милићевић М, Карактеристике партиципације деце са церебралном парализом, Докторска дисертација, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду, Београд, 2016.
46. Hagerty S, Pocklington K, Lucas D. Integracion in Action. Educational Pupils with Special Needs in the Ordinary Shool. NFER/ Nelson, Windsor, 1982.

47. Марковић Ј, Митровић Д, Ивановић-Ковачевић С, Шобот В, Срдановић Ј. Карактеристике породичне структуре и комуникације у породицама са децом са поремећајима понашања. Актуелности из неурологије, психијатрије и граничних подручја 2008;16(3-4):24-31.
48. Le Grange D, Lock J, Loeb K, Nicholls D. Academy for eating disorders position paper: The role of the family in eating disorders. *Int J Eat Disord*, 2009.
49. Axelsson & Wilder, Axelsson, A. K., & Wilder, J. Frequency of occurrence and child presence in family activities: a quantitative, comparative study of children with profound intellectual and multiple disabilities and children with typical development. *International Journal of Developmental Disabilities* 2014; 60(1), 13–25.
50. Светозаревић С. Нови приступи у откривању психолошких фактора ризика живљења у алкохоличарским породицама Београд, Филозофски факултет Универзитета у Београду; 2013.
51. Лажетић Г, Паноски Р, Филиповић С, Светозаревић С. Значај примарне породице у рехабилитационој фази лечења зависника од психоактивних супстанци. *Психијатрија данас* 2010;42:127-35.
52. Murphy YE, Flessner CA. Family functioning in paediatric obsessive compulsive and related disorders. *Br J Clin Psychol* 2015;54(4):414-34.
53. Koutra K, Triliva S, Roumeliotaki T, et al. Impaired family functioning in psychosis and its relevance to relapse: a two year follow-up study. *Compr Psychiatry* 2015;62:1-12.
54. Hesse K, Kriston L, Mehl S, et al. The vicious cycle of family atmosphere, interpersonal self-concepts, and paranoia in schizophrenia: A longitudinal study. *Schizophr Bull* 2015; 41:1403-12.
55. Miller SM, McDaniel SH, Rolland JS, Feetham SL, editors. *Individuals, families and the new era of genetics: Biopsychosocial perspective*. New York: Norton; 2006
56. Харлок Е. Развој детета. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1971.
57. Рот Н. Мерење успеха у учењу. Рад, Београд, 1965.
58. Виготски ЛС. Основи дефектологије. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1987.
59. Стање деце у Србији 2006. Сиромаштво и социјална искљученост деце. Београд. Уницеф, 2007.
60. Olsson, Larsman & Hwang, 2008; Wang & Michaels, 2009
61. Каличанин, П. Заштита и унапређење менталног здравља у програму „Здравље све до 2000“ Психијатрија, Медицински факултет, Београд, 2002
62. Цуцућ В. Теоријски концепти здравља, Социјална медицина, 19-27. Савремена администрација, Београд, 2000
63. Olsson, Larsman & Hwang, 2008; Wang & Michaels, 2009.
64. Peck RF. *The psychology of character development*. Wiley. Social Development. New York. 1964.
65. Хрњица С. Зрелост личности. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1992.
66. Радојловић Ј. Породична средина и школски успех ученика са моторичким поремећајима. Магистарска теза, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду, 2010.
67. Маслов А Х. Мотивација и личност. Нолит, Београд, 1982.
68. Жегарац Н, Џамоња Игњатовић Т, Милановић М. Када нам недеља долази средом: Услуге за децу са сметњама у развоју и њихове породице. Београд: Факултет политичких наука: Центар за истраживања у социјалној политици и социјалном раду, 2014.
69. Axelsson, Granlund, & Wilder. Engagement in family activities: a quantitative, comparative study of children with profound intellectual and multiple disabilities and



- children with typical development. *Child: Care, Health and Development*, 2013; 39(4), 523–534.
70. Рапајић Д. Васпитање и образовање деце и омладине са хендикепом у Србији. Београдска дефектолошка школа, Београд, 2001;2–3: 1–22.
71. Антонијевић Р, Јањетовић Д. TIMSS 2003 у Србији. Институт за педагошка истраживања, Београд, 2005.
72. Martin MO, Mullis IVS, Gonzales EJ, Chrostowski SJ. TIMSS 2003 international science report: findings from IEAs trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades. Chestnut Hill, Boston College, 2004.
73. Guliford R. *Special Educational Needs*. Routledge, London, 1979.
74. Министарство просвете и спорта Републике Србије. Опште основе школског програма. Радни нацрт, Комисија за развој школског програма, Комисија за образовне области, Просветни преглед, Београд, 2003.
75. Коцић Љ. Школа по мери Едуарда Клапареда. Зборник института за педагошка истраживања 2002;34: 141–155
76. Монтесори М. Упијајући ум. ДН Центар, Београд, 2003.
77. Хавелка Н, Хебиб Е, Бауцал А. Оцењивање за развој ученика. Приручник за наставнике, Евалуација за развој, Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд, 2003.
78. Пејовић Л. Утицај студија нижих разреда основне школе према деци са тешкоћама у развоју и њиховој интеграцији у редовну школу и на прилагођеност те деце у редовну школу. Дипломски рад, Филозофски факултет, Београд, 1989.
79. Педагошки лексикон, Просветном гласник, Београд, 1991.
80. Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије., Анализа квалитета образовања у школама и одељењима за образовање деце са сметњама у развоју, Београд, 2015.
81. Конвенција УН о правима детета. 1989.
82. Изјава из Саламанке и Оквира за акцију The Salamanca statement and Framenjorkon Special needs Education, Unesco, 1994.
83. Министарство просвете Републике Србије Инклузивно образовање: Пут развоја. Национални извештај Републике Србије. Београд, 2008.
84. Дакарски оквир за акцију образовања за све: Приврженост нашим заједничким циљевима (The Dakar Framework for Action Education For All: Meeting our Collective Commitments), 2000.
85. Stewart-Gordon, J. Is inclusive education a human right? *Journal of Law, Medicine & Ethics*, 2013;41(4), 754-767.
86. Closs A, RadomanV, Nano V. Prospects for Inclusiv Education European Countries Emerging from Economic and Other Trauma: Serbia and Albania. Inclusive and Supportive Education Conference (ISEC 2005), University of Strathclyde, Glasgow, 2005.
87. Save the children, Denied a future? London, 2001.
88. Иницијатива за Инклузију Велики Мали, Републички завод за статистику и Уницеф у Србији, Београд, Уницеф, Београд, 2011.
89. Kauffman J M, Hallahan D P. Toward a comprehensive delivery system. In J.T. Goodlad and T.C. Lovitt (Eds.), *Integrating general and special education*. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1993.
90. Dyson A. Developing Inclusive Schools: Three Perspectives from England. *Die Deutsche Schule* 2010;115-129.
91. Стратегија развоја образовања у Републици Србији до 2020, Министарство просвете, науке и технолошког развоја, 2012

92. Kovač Cerović, T, Pavlović Babić, D, Jokić T, Jovanović O, Jovanović V. First comprehensive monitoring of inclusive education in Serbia: Selected findings, u: (Gutvajn, N., Vujačić, M., eds). *Challenges and Perspectives of Inclusive Education*. 15-29. Belgrade: Institute for Educational Research, 2016.
93. McCoy S, Banks J, Frawley D, Watson D, Shevlin M, Smyth F. *Understanding Special Class Provision in Ireland*. Ireland: National Council for Special Education, 2014.
94. Mitchell, D *Education That Fits: Review of International Trends in the Education of Students with Special Educational Needs*. Christchurch: University of Canterbury, 2010.
95. Omiya T, Deguchi N, Togari T, Yamazaki Y. Factors Influencing Sense of Coherence: Family Relationships, High School Life and Autism Spectrum Tendency. *Children (Basel)*. 2020;7(9):108.
96. Министарство Просвете Републике Србије 2010.
97. Kovač Cerović T, Radišić J, Stanković D. Bridging the Gap between Teachers' Initial Education and Induction: Case Study of Serbia. *Croatian Journal of Education*. 2015;17(Sp.Ed.2):43-70.
98. Хрњица и сарадници, Школа по мери детета 2. Београд: Save the Children UK, 2009.
99. Kovač Cerović T, Lakidevid Dobrid A Cenerid. Policy Impact Analysis: Providing Additional Support to Students from Vulnerable Groups in Pre-University Education. Belgrade: Unicef, Social Inclusion and Poverty Reduction Unit, Ministry of education, Science and Technological Development, 2013.
100. Гамаз Д. Ставови наставника редовних и специјалних школа према инклузији деце са посебним потребама у редовне школе. Дипломски рад, Филозофски факултет, Београд, 2004.
101. Реформа образовања ученика са посебним потребама. Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд, 2004.
102. Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање, 2010.
103. Николић Р. Проблем континуитета успеха ученика ОШ, Докторска Дисертација, Универзитет у Београду, Филозофски Факултет у Београду, Београд, 1994.
104. Molina Roldán S, Marauri J, Aubert A, Flecha R. How Inclusive Interactive Learning Environments Benefit Students Without Special Needs. *Front Psychol*. 2021;12:661427.
105. Radisavljevic-Janic SV, Bubanja IR, Lazarevic BJ, Lazarević DA, Milanović IT. Attitudes of primary school students towards inclusion in physical education classes. *Teaching and education* 2018;67 (2): 235-48.
106. Alnahdi GH, Schwab S. Special Education Major or Attitudes to Predict Teachers' Self-Efficacy for Teaching in Inclusive Education. *Front Psychol*. 2021;12:680909.
107. De Boer A, Pijl S. J, Minnaert A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *Int. J. Inclusive Educ*. 2011;15:331–353.
108. Alghazo EM, Dodeen H, Algaryouti IA. Attitudes of pre-service teachers towards persons with disabilities: predictions for the success of inclusion. *College Student Journal* 2003; 37(4):515–22.
109. Woodcock S. Trainee teachers' attitudes towards students with specific learning disabilities. *Australian Journal of Teacher Education* 2013;38(8):15–29.
110. Avramidis E, Norwich B. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education* 2002;7(2):129–47.
111. Magyar A, Krausz A, Kapás ID, Habók A. Exploring Hungarian teachers' perceptions of inclusive education of SEN students. *Heliyon* 2020;6(5):e03851.
112. Werner S, Gumpel TP, Koller J, Wiesenthal V, Weintraub N. Can self-efficacy mediate between knowledge of policy, school support and teacher attitudes towards inclusive education? *PLoS One*. 2021;16(9):e0257657.

113. Kayama M. Parental experiences of children's disabilities and special education in the United States and Japan: implications for school social work. *Soc Work.* 2010;55(2):117-25.
114. Okyere C, Aldersey HM, Lysaght R, Sulaiman SK. Implementation of inclusive education for children with intellectual and developmental disabilities in African countries: a scoping review. *Disabil Rehabil.* 2019; 41(21):2578-2595..
115. Savic VM, Prosic-Santovac DM. English language teachers' attitudes towards inclusive education. *Innovations in teaching - a magazine for modern teaching* 2017;30 (2): 141-57.
116. Forlin C, Loreman T, Sharma U, Earle C. Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education* 2009;13(2):195–209.
117. Avramidis E, Bayliss P, Burden R. A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology* 2020; 20(2):191–211.
118. Vaz S, Wilson N, Falkmer M, Sim A, Scott M, Cordier R, Falkmer T. Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *PLoS One.* 2015;10(8):e0137002.
119. Квашчев Р. Утицај способности сложених особина личности и мотивација на успех у школском учењу. *Психологија*, Београд, 1977.
120. Гашић-Павишић С. Вршњачко социјално понашање деце са сметњама у развоју. *Настава и васпитање*, Београд. 2002; 5: 452–469.
121. Толичић И, Зорман Л. Окоље ин успешност ученицев. *Државна založba Словеније*, Љубљана, 1977.
122. Бенат Г. Утјецај очев на развој и одгој дјетета, Загреб, 2009.
123. Borchert J. Empirische interuchigeven obenberiehungeven zwischen erziehungsverhalter von lehren und seiner rezeption durch die betroffener scholer im hinblick auf schulangsi, anstrenghum gstrengum und soziale belbetheit. Dortmund, 1974.
124. Sheridan SM, Kratochwill TR. *Conjoint Behavioral Consultation: Promoting Family-School Connections and Interventions.* Springer, London, 2008.
125. Јаблановић, Марушић. *TIMSS 2015: резултати и импликације.* Институт за педагошка истраживања, Филозофски факултет, Београд, 2017.
126. Steinmayr R, Spinath B. Sex differences inschool achievement: What are the roles of personalityand achievement motivation. *Eur J Pers* 2008; 22:185–209.
127. Hill NE, Taylor LC. Parenteral shool involvement and children,s academic achievement. *American Psihological Society* 2004; 13(4): 161–164.
128. Бабаровић Т, Бурушић Ј, Шакић М. Успјешност предвиђања образовних постигнућа ученика основних школа републике Хрватске. *Друштвена истраживања* 2009;18(102-103):673–95.
129. Секулић - Мајурец А. Интеграција ученика са тешкоћама у развоју у редовни одгој и претпоставка реализације. Докторска дисертација, Филозофски факултет, Загреб, 1983.
130. Daglas JWB. *The home and the shool.* Mac Gibbon and Kee. London, 1966.
131. Цотић А, и др. *Породичне прилике и успјех ученика основне школе.* Педагошки рад, Загреб, 1963.
132. Марковић М. *Рана стимулација и превенција говорно-језичких поремећаја.* ДН центар, Београд, 2007.
133. Noack P. The family context of preadolescentorientations toward education: Effects of maternalorientations and behavior. *Journal of Educational Psychology* 2004;96(4):714–22.
134. Woolfolk A. *Educational psychology (Ninth Edition).* The Ohio State University, Boston–New York 2004.

135. Малинић Д. Неуспех у школској клупи. Институт за педагошка истраживања, Београд, 2009.
136. Ковач-Церовић Т, Левков Љ, Квалитетно образовање за све: Пут ка развијеном друштву. Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд, 2002.
137. Roberts N. An exploration of underachievers in the classroom. A peer Reviewed Journal, 2004; 7(3): 1–12.
138. Ebersold, S. Inclusion of students with disabilities in tertiary education and to employment. Paris: OECD, 2011.

## 8. ПРИЛОГ

### *Прилог 1. Упитник за наставнике*

Поштовани наставници,

Пред Вама се налази упитник састављен од већег броја тврдњи и питања, којима желимо да испитамо Вашу размишљања и искуства у раду са децом са сметњама у развоју, као и могућностима инклузивног образовања ове деце. Циљ истраживања је да се утврде основне карактеристике инклузивне наставе и испита спремност наставника да прихвате децу са сметњама у развоју у редовно одељење. Молимо вас да попуњавањем овог упитника помогнете у реализацији овог истраживања. Испитивање је анонимно, а добијени резултати ће послужити само за научну анализу. Зато Вас молимо да искрено одговорите. Хвала на сарадњи!

Упитник попуњава:

а) наставник

б) наставница

Године радног стажа:

Школа: \_\_\_\_\_

Питања:

1. Да ли подржавате иницијативу да се деца са сметњама у развоју, када је то могуће, укључе у редовну школу?

а) да, то је неопућиво право сваког детета

б) сматрам да је нужан селективни приступ према врсти и тежини развојне тешкоће

в) мислим да је то утопија нашим условима

Молимо да образложите Ваш одговор:

\_\_\_\_\_

2. У одељењима основне школе могу се укључити деца са сметњама у развоју и у складу са својим могућностима савладати редовни наставни план и програм?

- а) у потпуности се слажем
- б) делимично се слажем
- в) не могу да се одлучим
- г) не слажем се
- д) у потпуности се не слажем

3. Укључивање деце са сметњама у развоју има позитиван утицај на сву децу у групи?

- а) У потпуности се слажем
- б) Делимично се слажем
- в) Не могу да се одлучим
- г) Не слажем се
- д) У потпуности се не слажем

4. По већини особина, деца са сметњама у развоју су једнака деци без сметњи у развоју?

- а) У потпуности се слажем
- б) Делимично се слажем
- в) Не могу да одлучим
- г) Не слажем се
- д) У потпуности се не слажем

5. Од заједничког школовања деце са сметњама у развоју и деце типичног развоја, корист је обострана- деца са сметњама у развоју имала би прилику да се постепено навикавају на живот у средини неометених особа, док би неометена деца могла да се ослободе предрасуда према деци са сметњама у развоју?

- а) У потпуности се слажем
- б) Делимично се слажем
- в) Не могу да одлучим
- г) Не слажем се
- д) У потпуности се не слажем

6. Дете са сметама у развоју у редовном одељењу Основне школе може негативно утицати на успех читавог одељења – наставници би били преокупирани децом са посебним потребама, те би се потпуно занемарили остатак разреда?

- а) У потпуности се слажем
- б) Делимично се слажем
- в) Не могу да одлучим
- г) Не слажем се
- д) У потпуности се не слажем

7. Када би код постојале школе које одговарају материјалним и организационим стандардима најразвијенијих земаља, деца са сметњама у развоју би?

- а) Успешније савладала градиво у редовној школи
- б) Успешније савладала градиво у специјалној школи.

8. Да ли сте, у свом досадашњем педагошком раду, имали искуства са децом са сметњама у развоју?

- а) Да, скоро у свакој генерацији
- б) Да, али веома ретко
- в) Не до сада

9. Молимо Вас, да нам укратко изнесете Ваше мишљење о:

а) евентуалним добрим странама заједничког школовања деце са сметњама у развоју и деце типчног развоја

---

б) евентуалним тешкоћама у заједничком школовању деце са сметњама у развоју и деце типчног развоја

---

10. Да ли сматрате да у Вашој школи постоје услови за укључивање деце са сметњама у развоју?

а) да б) не

11. Молимо Вас да нам наведете најчешће проблеме које сте имали у васпитном и образовном раду са овом категоријом ученика:

а) у постизању образовних циљева разумевање, усвајање градива, организација и трајање пажње и сл.

---

б) у остваривању васпитних циљева социјализација, емоционална контрола, морални развој и сл.

12. Молимо вас да, укратко, наведете ваше предлоге за бољи рад у школи са децом са сметњама у развоју.

---

---

13. Да ли је, по Вашој процени, дете са сметњама у развоју, које је било у Вашем одељењу, било прихваћено од својих вршњака?

а) Мислим да јесте

б) У прво време није, а после јесте

в) У прво време јесте, а после није



г) Није било прихваћено

14. Да ли су деца из одељења помагала ученику са сметњама у развоју?

а) Да, спонтано, када би приметили да м је потребна помоћ

б) Да, када би то дете само тражило

в) Да, али сами на мој подстицај

г) Нису

15. Да ли обе групе, деца са сметњама у развоју и деца типичног развоја нуде помоћ једни другима или траже једни од других када је то потребно?

а) да б) не

16. Да ли сматрате да је за дете са сметњама у развоју било добро што је било уписано у редовну школу са својим вршњацима?

а) Да, то је било веома корисно за његов развој

б) Било би да је школа била спремна да прихвати ову децу

в) Мислим да за то нема никаквих услова

г) Боље би било да је дете уписано у специјалну школу

д) Неки други одговор укратко навести

17. На следећој скали одредите у којој мери би наведени фактори олакшали детету са сметњама у развоју праћење редовне наставе.

1. Веома мало 2. Мало 3. Делимично 4. Много 5. Веома много

Поред сваке тврдње заокружите један од понуђених одговора од 1 - 5

1. Редуковање преобимних наставних програма	1 2 3 4 5
---	-----------

2.Увођење посебних програма за подстицање развоја деце са сметњама у развоју	1 2 3 4 5
3.Прилагођавање наставних садржаја способностима ове деце- индивидуална настава	1 2 3 4 5
4.Примена активних ,интерактивних и партиципативних метода	1 2 3 4 5
5.Мањи број ученика у одељењу	1 2 3 4 5
6.Пружање континуиране стручне помоћи наставнику од стране дефектолога	1 2 3 4 5
7.Настава се планира тако да сви ученици могу да уче- диференцирана настава на више нивоа која омогућава свим учесницима да усвајају знања и вештине у складу са својим могућностима	1 2 3 4 5
8.Подстицање учешћа свих ученика на часу	1 2 3 4 5
9.Развијање разумевања различитости код ученика	1 2 3 4 5
10.У свакој учионици где има деце са сметњама у развоју треба да ради један специјални педагог поред наставника	1 2 3 4 5
11.Учење кроз заједнички рад на часу	1 2 3 4 5
12.Креирање индивидуалног образовног плана за свако дете са сметњама у развоју	1 2 3 4 5
13.Адекватна адаптација простора	1 2 3 4 5
14.Организовање семинара за наставнике за рад са децом са сметњама у развоју	1 2 3 4 5
15.Специјализовани уџбеници ,наставна средства и слична помагала	1 2 3 4 5

18. У којој би мери, по Вашем мишљењу, следећи фактори отежали процес инклузије у пракси?

1.Отпор остале деце према деци са сметњама у развоју исмевање,ругање,игнорисање,и сл	1 2 3 4 5
2.Отпор родитеља деце типичног развоја према инклузији	1 2 3 4 5
3.Недовољна припремљеност наставника за рад са децом са сметњама у развоју	1 2 3 4 5
4.Недовољна мотивисаност наставника да прихвате додатне обавезе у раду	1 2 3 4 5
5.Постојећи васпитно- образовни систем који је сувише тежак и за осталу децу	1 2 3 4 5
6.Недовољна припремљеност школа за прихватање деце са сметњама у развоју	1 2 3 4 5
7.Недостатак финансијских средстава да се спроведе темељна реформа школства	1 2 3 4 5

Хвала на сарадњи!

## **Прилог 2. Упитник за родитеље**

Поштовани родитељи,

Пред Вама се налази Упитник путем кога се истражују могући узроци неуспеха у школи. Ваши одговори могли би у значајној мери да допринесу јаснијем виђењу овог проблема, али и предузимању адекватних мера за превенцију неуспеха у школи. На тај начин могуће је помоћи деци да добију адекватније образовање, буду припремљенији за пријем у средње школе и факултете. Упитник служи искључиво у истраживачке сврхе, а сваки податак у њему биће доступан, искључиво, истраживачком тиму. Од велике је важности да на питања одговорите у потпуности отворено, како бисмо добили што реалнију слику, а самим тим и адекватније помогли деци која се налазе у школи. Упитник попуњавају посебно мајка, посебно отац где је могуће.

Поред сваког питања/ или групе питања је назначен начин на који ћете дати одговор. Захваљујемо на сарадњи!

1. Упитник попуњава:

а) мајка

б) отац

2. Завршени ниво образовања:

мајке: а) основна школа; б) средња школа; в) виша школа; г) факултет; д) магистар наука; њ) доктор наука

оца: а) основна школа; б) средња школа; в) виша школа; г) факултет; д) магистар наука; њ) доктор наука

3. Брачни статус:

- мајке: а) удата; б) разведена; в) удовица; д) самохрани родитељ

- оца: а) ожењен; б) разведен; в) удовац; д) самохрани родитељ

3. У који разред иде ваше дете? \_\_\_\_\_

4. Пол вашег детета:

а) мушки

б ) женски

5. Да ли Ваше дете похађа наставни план и програм по :

а ) редовном плану и програму

б ) по ИОПУ 1

в) по ИОПУ 2

6. Социо-економски услови у којима живите су:

а ) задовољавајући

б ) мање задовољавајући

в ) нису задовољавајући

7. Какав став имате према инклузији:

а) позитиван

б) негативан

в) немам став

8. Да ли ваше дете користи компјутер код куће за потребе школског учења?

а) да

б) не

9. Да ли код куће имате прикључак на интернет који дете може да користи ?

а ) да

б ) не

10. Колико приближно имате књига код куће? /не рачунајте часописе, новине ни школске књиге/

- а) Врло мало / 0-10 књига /
- б) Довољно да испуни једну полицу /11- 25 /
- в ) Довољно да испуни један ормар за књиге /26-100 књига
- г) Довољно да испуни два ормара за књиге /101 – 200 књига

На даље, пред вама се налази АНКЕТА са низом тврдњи / реченица. Молимо Вас да прочитате сваку тврдњу посебно и процените колико се она односи на Вас, заокружавањем бројева. Бројеви имају следеће значење:

Потпуно нетачно

Углавном нетачно

Неодлучан сам

Углавном тачно

Потпуно тачно

Где нису тврдње и нема понуђених бројева, уписујете одговор.

АНКЕТА 1. Знам који је разред био најтежи мом детету

- мајка а/ да б/ не

- отац а/ да б/ не

2. Уколико знате, наведите који је разред био најтежи Вашем детету до сада:

- мајка: \_\_\_\_\_

- отац: \_\_\_\_\_

3. Редовно проверавам да ли моје дете уредно извршава своје школске обавезе.

- мајка 1 2 3 4 5 - отац 1 2 3 4 5

4. Сарађујем са наставницима јер мислим да је то неопходно за постизање бољег школског успеха детета.

- мајка 1 2 3 4 5 - отац 1 2 3 4 5

5. Редовно се интересујем за домаће задатке које моје дете има.

- мајка 1 2 3 4 5 - отац 1 2 3 4 5

6. Редовно пружам детету неопходну помоћ у изради домаћих задатака

- мајка 1 2 3 4 5 - отац 1 2 3 4 5

7. За који предмет (или предмете) сматрате да му је најнеопходнија помоћ у изради домаћих задатака? напишите

- мајка \_\_\_\_\_

- отац \_\_\_\_\_

8. Како помажете детету у изради домаћих задатака? Можете заокружити више одговора /

- мајка: \_\_\_\_\_ - отац: \_\_\_\_\_

а) Усмеревам га у току израде а) Усмеревам га у току израде

домаћих задатака                      домаћих задатака

б) Објашњавам оно што је остало б) Објашњавам оно што је остало

нејасно у школи                      нејасно у школи

в) Контролишем исправност в) Контролишем исправност

домаћег                                      домаћег

г) Не помажем у изради г) Не помажем у изради

домаћих задатака                      домаћих задатака

д) Нешто друго                              д) Нешто друго

---

9. Охрабрујем дете кад знам да му је тешко у школи

- мајка 1 2 3 4 5 - отац 1 2 3 4 5

10. Редовно помажем детету при учењу

- мајка 1 2 3 4 5 - отац 1 2 3 4 5

11. На који начин помажете детету при школском учењу? Можете заокружити више одговора:

- мајка:

- отац:

а) Објашњавам оно што је остало а) Објашњавам оно што је остало

нејасно у школи

нејасно у школи

б) Прочитам му лекцију, б)Прочитам му лекцију,

па заједно понављамо

па заједно понављамо

в) Проверавам шта је научио/ла в)Проверавам шта је научио/ла

након самосталног рада

након самосталног рада

г) Не помажем детету при

г) Не помажем детету при

школском учењу

школском учењу

д) Нешто друго

д) Нешто друго

---

12. Вашем детету, у ситуацији када не може да савлада неки део школске грађе, највише помаже:

- мајка: а) мајка; б) отац; в) сестра/брат; г) наставник; д) друг/другарица \_\_\_\_\_



- отац: а) мајка; б) отац; в) сестра/брат; г) наставник; д) друг/другарица \_\_\_\_\_

13. Ја инсистирам да моје дете учи увек на једном месту

- мајка 1 2 3 4 5 - отац 1 2 3 4 5

14. У развијању радних навика највише му је помогао

- мајка: а) мајка; б) отац; в) сестра/брат; г) наставник; д) неко други (ко?) \_\_\_\_\_

- отац: а) мајка; б) отац; в) сестра/брат; г) наставник; д) неко други (ко?) \_\_\_\_\_

15. Које радне навике су, према Вашем мишљењу, најважније за школски успех /Можете заокружити ви више одговора//

- мајка:

- отац:

а) редовно обнављање градива      а) редовно обнављање градива

б) редовна израда домаћих задатака      б) редовна израда домаћих задатака

в) редовно вежбање делова предмета      в) редовно вежбање делова предмета

или читавих садржаја предмета у или читавих садржаја предмета у којима је дете мање успешно      којима је дете мање успешно

г) сматрам да су све радне навике      г) сматрам да су све радне навике

важне важне

д) нешто друго (шта?)      д) нешто друго (шта)

\_\_\_\_\_

16. На који начин развијате радне навике код Вашег детета?

- мајка:

- отац:

- |   |   |
|---|---|
| а) инсистирам на доследности у<br>распореду у извршавања обавеза<br>након повратка из школе | а) инсистирам на доследности у<br>распореду у извршавању обавеза<br>након повратка из школе |
| б) наградом за редовно<br>извршавање обавеза  | б) наградом за редовно<br>извршавање обавеза  |
| в) казном за неизвршавање обавеза   | в) казном за неизвршавање обавеза   |
| г) не развијам их посебно   | г) не развијам их посебно   |
| д) нешто друго (шта?)   | д) нешто друго (шта?)   |
- 

17. Моје дете је у потпуности упознато са дешавањима у његовом друштвеном окружењу

- мајка 1 2 3 4 5

- отац 1 2 3 4 5

18. Укључујем дете у своје свакодневне активности /одлазак на пијаци, у продавницу и сл/

- мајка 1 2 3 4 5 - отац 1 2 3 4 5

19. Редовно одводим дете на различита културна и спортска дешавања

- мајка 1 2 3 4 5 - отац 1 2 3 4 5

20. Дете је укључено у радионице које се организују ван његове школе

- мајка 1 2 3 4 5 - отац 1 2 3 4 5

21. Које активности доминирају у слободном времену које проводите заједно са својим дететом ?

- мајка:

-отац:

- |   |   |
|---|---|
| а) гледање телевизије                         | а) гледање телевизије                         |
| б) читање књига                               | б) читање књига                               |
| в) шетња и рекреација                         | в) шетња и рекреација                         |
| г) одлазак на културна и<br>спортска дешавања | г) одлазак на културна и<br>спортска дешавања |
| д) разговори о неким темама                   | д) разговори о неким темама                   |

22. Редовно покушавам да приближим догађаје који су детету недоступни

- мајка 1 2 3 4 5 - отац 1 2 3 4 5

23. На који начин покушавате да приближите детету догађаје који су му недоступни?  
Можете да заокружите више одговора /

- мајка:

- отац:

- |   |  |
|---|--|
| а) разговором о тим догађајима  | а) разговором о тим догађајима   |
| б) заједничким читањем књига,<br>часописа и новина                                  | б) заједничким читањем књига,<br>часописа и новина                                       |
| в) гледањем филмова   | в) гледањем филмова  |
| г) не трудим се да му приближим<br>догађаје су му недоступни<br>(за то служи школа) | г) не трудим се да му приближим<br>догађаје који су му недоступни<br>(за то служи школа) |
| д) коришћењем интернета   | д) коришћењем интернета  |

---

Хвала на сарадњи!

### *Прилог 3. Упитник за ученике*

Поштовани ученици,

Пред Вама се налази неколико питања којима желимо да сазнамо шта мислите о заједничком дружењу и школовању са децом са сметњама у развоју. Молимо Вас да искрено одговорите на сва питања како бисте нам помогли да успешно завршимо наше истраживање. Не морате да се потписујете на упитник. Важно је да свако питање пажљиво прочитате. У првих осам питања од Вас се очекује да заокружите један од понуђених одговора, а у 9., 10., 11. и 12. питању треба да допишете одговор на линије које су за то предвиђене. Пре него што кренете на попуњавање упитника, молимо вас да поуните опште податке. ХВАЛА!

Општи подаци:

Пол: а) Женски

б) Мушки

Општи успех у школи:

Школа: \_\_\_\_\_

Питања:

1. Познајем другаре/ другарице са сметњама у развоју и дружим се са њима лепо.

а) у потпуности се слажем

б) делимично се слажем

в) не могу да одлучим

г) не слажем се

д) уопште се не слажем

2. Помажем другарима/ другарицама са посебним потребама и мислим да им увек треба помоћи у свему.

а) у потпуности се слажем

б) делимично се слажем

в) не могу да одлучим

г) не слажем се

д) уопште се не слажем

3. Добро се осећам када знам да сам помогао/ ла другару/ другарици са сметњама у развоју

а) у потпуности се слажем

б) делимично се слажем

в) не могу да одлучим

г) не слажем се

д) уопште се не слажем

4. Дружимо се лепо са другарима/ другарицама са сметњама у развоју, јер су они равноправни као и сви ми?

а) у потпуности се слажем

б) делимично се слажем

в) не могу да одлучим

г) не слажем се

д) уопште се не слажем

5. Више пута сам пожело/ла да будем најбољи/ најбоља друг/ другарица са једним таквим учеником, да заједно седимо и учествујемо у наставним активностима?

а) у потпуности се слажем

б) делимично се слажем

в) не слажем се

г) уопште се не слажем

д) не могу да одлучим

6. Желим да заједно радимо и да му пружим помоћ у току и изван наставе?

а) у потпуности се слажем

б) делимично се слажем

в) не слажем се

г) уопште се не слажем

д) не могу да одлучим

7. Да ли си у досадашњем школовању имао прилике да упознаш ученика са сметњама у развоју?

а) да

б) не

8. Ако си имао прилике, какав је био твој однос према њему?

---

9. Како се твоји другови из одељења односе према таквом ученику?

---

10. Како се твоји наставници односе према ученику са сметњама у развоју?

---

11. Ако имаш потребу да коментаришеш још нешто у вези ове теме, а ми те нисмо питали, можеш овде да напишеш

## БИОГРАФИЈА АУТОРА

Јасмина Радојловић је рођена 1972. године у Београду, где је и завршила основне студије. Дипломирала је 2001. године на Филозофском факултету Универзитета у Београду, смер Андрагогија. Завршила постдипломске студије на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду, смер соматопедија и одбранила своју Магистарску тезу под насловом „Породична средина и школски успех ученика са моторичким поремећајима” 2010. године са оценом 10.

2017. године уписује завршну, трећу годину докторских студија као Магистар дефектолошких на Факултету Медицинских наука Универзитета у Крагујевцу на катедри Превентивне медицине и спроводи истраживање и рад на Докторској дисертацији.

Поседује сертификат из области здравства и комуникације као и сертификат из психоаналитичке психотерапије деце и омладине. Завршила едукацију из исте области у трајању од 2 године.

Од 2007. године стално запослена у Високој медицинској школи струковних студија „Милутин Миланковић,, у Београду као асистент, а од 2011. године као предавач за следеће предмете: Здравствена нега у Примарној здравственој заштити, Јавно здравље, Здравствено васпитање, Здравствено законодавство, Основи андрагогије у здравству, Социјална медицина, Методика и организација здравствене неге.

**Потребни радови за пријаву завршене докторске дисертације:**

- 1. Radojlovic J,** Kilibarda T, Radevic S, Maricic M, Parezanovic Ilic K, Djordjic M, Colovic S, Radmanovic B, Sekulic M, Djordjevic O, Niciforovic J, Simic Vukomanovic I, Janicijevic K and Radovanovic S. Attitudes of Primary School Teachers Toward Inclusive Education. *Front. Psychol.* 2020;13:891930. doi: 10.3389/fpsyg.2022.891930
- 2. Simović T, Radojlović J,** Memić M. Nejednakost u zdravlju na području jedne opštine u Srbiji. *Vojnosanitetski pregled.* 2018;75(6):618-22.
- 3. Radojlović J,** Simović T, Nedović G. Poređenje stavova dece tipičnog razvoja prema deci sa smetnjama u razvoju u 2012. i 2017. godini. *Engrami.* 2019;41(2):6-20.



**Образац 1**

**ИЗЈАВА АУТОРА О ОРИГИНАЛНОСТИ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ**

Ја, Јасмина Р. Радојловић, изјављујем да докторска дисертација под насловом:

”СТАВОВИ УЧЕНИКА, РОДИТЕЉА И ПРОФЕСОРА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ ПРЕМА ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ,,

која је одбрањена на Факултету медицинских наука Универзитета у Крагујевцу представља *оригинално ауторско дело* настало као резултат сопственог истраживачког рада.

Овом Изјавом такође потврђујем:

- да сам *једини аутор* наведене докторске дисертације,
- да у наведеној докторској дисертацији *нисам извршио/ла повреду* ауторског нити другог права интелектуалне својине других лица,
- да умножени примерак докторске дисертације у штампаној и електронској форми у чијем се прилогу налази ова Изјава садржи докторску дисертацију истоветну одбрањеној докторској дисертацији.

У Крагујевцу \_\_\_\_\_, 10.5.2022. године,

Радојловић Јасмина  
потпис аутора

## Образац 2

**ИЗЈАВА АУТОРА О ИСКОРИШЋАВАЊУ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ**

Ја, Јасмина Р. Радојловић,

дозвољавам

не дозвољавам

Универзитетској библиотеци у Крагујевцу да начини два трајна умножена примерка у електронској форми докторске дисертације под насловом:

**"СТАВОВИ УЧЕНИКА, РОДИТЕЉА И ПРОФЕСОРА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ ПРЕМА ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ,,**

која је одбрањена на Факултету медицинских наука Универзитета у Крагујевцу, и то у целини, као и да по један примерак тако умножене докторске дисертације учини трајно доступним јавности путем дигиталног репозиторијума Универзитета у Крагујевцу и централног репозиторијума надлежног министарства, тако да припадници јавности могу начинити трајне умножене примерке у електронској форми наведене докторске дисертације путем *преузимања*.

Овом Изјавом такође

дозвољавам

не дозвољавам<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Уколико аутор изабере да не дозволи припадницима јавности да тако доступну докторску дисертацију користе под условима утврђеним једном од *Creative Commons* лиценци, то не искључује право припадника јавности да наведену докторску дисертацију користе у складу са одредбама Закона о ауторском и сродним правима.

припадницима јавности да тако доступну докторску дисертацију користе под условима утврђеним једном од следећих *Creative Commons* лиценци:

- 1) Ауторство
- 2) Ауторство - делити под истим условима
- 3) **Ауторство - без прерада**
- 4) Ауторство - некомерцијално
- 5) Ауторство - некомерцијално - делити под истим условима
- 6) Ауторство - некомерцијално - без прерада<sup>2</sup>

У Крагујевцу, 10.05.2022. године,

  
потпис аутора

<sup>2</sup> Молимо ауторе који су изабрали да дозволе припадницима јавности да тако доступну докторску дисертацију користе под условима утврђеним једном од *Creative Commons* лиценци да заокруже једну од понуђених лиценци. Детаљан садржај наведених лиценци доступан је на: <http://creativecommons.org.rs/>

**Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада**

Име и презиме аутора: Јасмина Р. Радојловић

Број штекера:

Студијски програм: Докторске академске студије

Наслов рада: „Ставови учесника, родитеља и професора разредне наставе према инклузивном образовању“

Ментор: Проф. др Снежана Радоваковић

Потписана Јасмина Радојловић

Изјављујем да је штампана верзија мој докторског рада истоветна електронској верзији коју сам целом намерно за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Крагујевцу**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања чактора наука, као што су **име и презиме**, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Крагујевцу.

У Крагујевцу, 10.05.2022.

Потпис аутора

Јасмина Радојловић