

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
ОДЕЉЕЊЕ ЗА ПЕДАГОГИЈУ

Мр МИЉА ВУЈАЧИЋ

**МОГУЋНОСТИ И ОГРАНИЧЕЊА ИНКЛУЗИЈЕ  
ДЕЦЕ СА ТЕШКОЋАМА У РАЗВОЈУ  
У РЕДОВНЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ**

*Докторска дисертација*

Нови Сад, 2009. године

Универзитет у Новом Саду  
Филозофски факултет

**КЉУЧНА ДОКУМЕНТАЦИЈСКА ИНФОРМАЦИЈА**

Редни број: РБР	
Идентификациони број: ИБР	
Тип документације: ТД	Монографска публикација
Тип записа: ТЗ	Текстуални штампани материјал
Врста рада: ВР	Докторска дисертација
Аутор: АУ	мр Миља Вујачић
Ментор: МН	Проф. др Оливера Гајић, ванредни професор
Наслов рада: НС	Могућности и ограничења инклузије деце са тешкоћама у развоју у редовне основне школе
Језик публикације: ЈЗ	Српски
Језик извода: ЈИ	Енглески
Земља публикавања: ЗП	Србија
Уже географско подручје: УГП	Београд
Година: ГО	2009.
Издавач: ИЗ	Ауторски репринт
Место и адреса: МС	Игњата Јоба 3
Физички опис рада: ФО	Број поглавља 10; Број страница 274
Научна област: ОБ	Педагогија
Научна дисциплина: ДИ	Методика васпитно-образовног рада
Предметна одредница/Кључне речи: ПО	Инклузија деце са тешкоћама у развоју у редовне основне школе
УДК:	
Чува се: ЧУ	Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет
Важна напомена: ВН	
Извод: ИЗ	
Датум прихватања теме НН већа: ДП	4.10.2007.
Датум одбране: ДО	
Чланови комисије: КО	Председник: _____ Члан: _____ Члан: _____

University of Novi Sad  
Faculty of Philosophy

**KEY WORDS DOCUMENTATION**

Accession number: ANO	
Identification number: INO	
Document type: DT	Monograph documentation
Type of record: TR	Print wording material
Contents code: CC	PhD thesis
Author: AU	Milja Vujačić, MSc
Mentor: MN	Olivera Gajić, PhD
Title: TI	The possibilities and limitations of the inclusion of children with developmental difficulties in regular primary schools
Language of text: LT	Serbian
Language of abstract: LA	English
Country of publication: CP	Serbia
Locality of publication: LP	Belgrade
Publication year: PY	2009.
Publisher: PB	Author's re-print
Publication place: PL	Belgrade, Ignjata Joba 3
Physical description: PD	Chapters: 10; pages: 274
Scientific field: SF	Education
Scientific discipline: SD	Methodic of educational activities
Subject/Key words: CX	Inclusion of children with developmental difficulties in regular primary school
UDK	
Holding data: HD	University of Novi Sad, Faculty of Philosophy
Note: N	
Abstract: AB	
Accepted by the Scientific Board on: ASB	4.10.2007.
Defended on: DE	
Thesis defend board: DB	President: _____ Member: _____ Member: _____

## Апстракт

У раду се разматра проблем инклузије деце са тешкоћама у развоју у редовне основне школе, кроз сагледавање основних могућности и ограничења за овај процес у нашим основним школама. У теоријском делу рада бавили смо се теоријским полазиштима истраживања, појмовним одређењима, терминологијом и класификацијом деце са тешкоћама у развоју и њиховим положајем у друштву. Дат је приказ различитих модела образовања ове деце и правних докумената који подржавају инклузију. Посебно је размотрен проблем инклузивног образовања и приказано је стање у нашој земљи у погледу образовања ове деце. Анализирани су основни аспекти инклузивног образовања: ставовско-вредносне оријентације према овој деци, улоге наставника и специфичности наставе, интеракције деце са тешкоћама у развоју и вршњака и партнерство школе и родитеља деце са тешкоћама у развоју. Дат је приказ сродних истраживања обављених у нашој земљи и окружењу. У другом делу рада приказано је истраживања које је за циљ имало утврђивање могућности и ограничења укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне основне школе на основу испитивања ставова, искустава и мишљења учитеља, наставника, директора, стручних сарадника и родитеља остале деце о овом процесу, имплицитних педагогија наставника и процена фактора који могу да олакшају или отежају овај процес. Зависне варијабле истраживања су доведене у везу са реализацијом пилот-пројекта инклузивног образовања, образовним профилем, дужином радног стажа и образовним нивоом родитеља. Указано је на кључне могућности и ограничења за укључивање деце са тешкоћама у развоју у нашим школама. Резултати указују на то да је пилот-пројекат инклузивног образовања имао позитиван утицај на ставове наставника и родитеља према овом процесу. Дате су препоруке за припрему школа и наставника као и смернице за даља истраживања у овој области. Главне практичне импликације истраживања односе се на иницијално образовање наставника и њихово даље стручно усавршавање у овој области.

*Кључне речи:* инклузија, инклузивно образовање, деца са тешкоћама у развоју, могућности, ограничења, редовне школе.

## **Abstract**

This paper discusses the problem of inclusion of children with developmental difficulties in regular primary schools through obtaining an insight into basic possibilities and limitations of this process in our primary schools. In theoretical part of the paper, we dealt with theoretical starting points for the research, definition of concepts, terminology and classification of children with developmental difficulties and their position in the society. We provided an overview of different models of education for these children and legal documents supporting the inclusion. The problem of inclusive education was given special consideration and the situation in our country regarding the education of these children was presented. The basic aspects of inclusive education were analysed: attitudinal-value orientations towards these children, roles of teachers and peculiarities of instruction, interactions of children with developmental difficulties with their peers, and partnership between school and parents of these children. We provided an overview of similar research studies published in our country and the surroundings. In the second part of the paper, we presented the research whose goal was to establish the possibilities and limitations of the inclusion of children with developmental difficulties in regular primary schools based on studying the attitudes, experiences and opinions of teachers, principals, expert associates and parents of other children about this process, the implicit pedagogies of teachers and assessment of factors that can facilitate or aggravate this process. Dependent variables in the research are linked with the implementation of the pilot-project of inclusive education, educational profile, years of service, and educational level of parents. It is pointed out to the key possibilities and limitations of the inclusion of children with developmental difficulties in our schools. The results indicate that the pilot-project of inclusive education had a positive influence on attitudes of teachers and parents towards this process. Recommendations for preparation of schools and teachers are provided, as well as the guidelines for further research in this area. The main practical implications of the research refer to the initial education of teachers and their further professional improvement in this field.

*Key words:* inclusion, inclusive education, children with developmental difficulties, possibilities, limitations, regular schools.

## САДРЖАЈ

УВОД.....	1
<b>ТЕОРИЈСКИ ДЕО РАДА</b>	
1. ТЕОРИЈСКА ПОЛАЗИШТА ИСТРАЖИВАЊА.....	5
2. ДЕЦА СА ТЕШКОЋАМА У РАЗВОЈУ.....	12
2.1. Појмовна одређења, терминологија и класификација .....	12
2.2. Социо-емоционални проблеми деце са тешкоћама у развоју.....	17
3. ОБРАЗОВАЊЕ ДЕЦЕ СА ТЕШКОЋАМА У РАЗВОЈУ.....	25
3.1. Различити модели образовања деце са тешкоћама у развоју.....	25
3.2. образовање деце са тешкоћама у развоју из угла дечијих права – међународна и правна документа која подржавају инклузију.....	27
3.3. Инклузивно образовање – појмовна одређења, исходишта, принципи и карактеристике .....	33
3.4. Интеграција и инклузија.....	44
3.5. Разлози за инклузивно образовање.....	46
3.6. Препреке за инклузивно образовање.....	50
3.7. образовање деце са тешкоћама у развоју у Србији.....	53
4. ОСНОВНИ АСПЕКТИ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА У РЕДОВНОЈ ШКОЛИ.....	63
4.1. Ставовско-вредносна орјентација према деци са тешкоћама у развоју и њиховом укључивању у редовне школе.....	64
4.2. Улоге наставника и специфичности наставе у контексту иклузивног образовања.....	70
4.3. Деца са тешкоћама у развоју и вршњаци у редовној школи.....	99
4.4. Партнерство школе и родитеља деце са тешкоћама у развоју.....	106

5. ПРЕГЛЕД СРОДНИХ ИСТРАЖИВАЊА.....	110
5.1. Карактеристике инклузивне наставе и спремност наставника и ученика да прихвате децу са посебним потребама.....	110
5.2. Процена ставова васпитача из различитих социо-културних средина у Југославији према укључивању деце са лакшим сметњама у редовне групе вртића.....	112
5.3. Укључивање деце са посебним потребама у редовне групе вртића – могућности и ефекти.....	114
5.4. Ослонци и баријере за инклузивно образовање у Србији.....	117
5.5. Истраживање Министарства просвете републике Србије и УНИЦЕФ-а.....	119
5.6. Истраживање у оквиру пилот-пројекта. »Инклузија ученика са тешкоћама у развоју у редовне основне школе– школа по мери детета«.....	121

## ЕМПИРИЈСКИ ДЕО РАДА

6. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА.....	126
6.1. Предмет истраживања.....	126
6.2. Дефинисање основних појмова.....	128
6.3. Циљ и задаци истраживања.....	129
6.4. Хипотезе.....	131
6.5. Дефинисање варијабли истраживања.....	133
6.6. Популација и узорак истраживања.....	135
6.7. Методе, технике и инструменти истраживања.....	138
6.8. Начин прикупљања и обрада података.....	141
7. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА.....	142
7.1. Улоге учитеља и наставника у процесу укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.....	142
7.1.1. Ставови учитеља и наставника према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.....	142
7.1.2. Искуства и мишљења учитеља и наставника о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.....	157

7.1.3. Имплицитне педагогије учитеља и наставника.....	170
7.1.4. Повезаност ставова учитеља и наставника према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе са њиховим имплицитним педагогијама.....	187
7.2. Улоге директора и стручних сарадника у процесу укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе .....	190
7.2.1. Ставови директора и стручних сарадника према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.....	190
7.2.2. Искуства и мишљења директора и стручних сарадника о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.....	202
7.2.3. Процена олакшавајућих и отежавајућих фактора за укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.....	209
7.2.4. Повезаност ставова директора и стручних сарадника са њиховим проценама фактора који могу да олакшају или отежају процес инклузије..	215
7.3. Улоге родитеља остале деце у процесу укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.....	218
7.3.1. Искуства и мишљења родитеља остале деце о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.....	218
8.ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ ИСТРАЖИВАЊА	235
9. КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА.....	253
10. ПРИЛОЗИ.....	263



## УВОД

Питање квалитетног образовања за сву децу последњих година у Србији покреће бројне теоријске расправе, истраживања, промене закона и реформу образовног система у целини. Посебна пажња усмерена је на образовање деце са тешкоћама у развоју. Кључни проблем је како изградити образовни систем који ће уважавати индивидуалне разлике ученика са тешкоћама у развоју а истовремено обезбедити што је могуће више њихову инклузију у складу са нашим условима и могућностима. Суочавање са овим проблемима и интенција да се они реше један је од путева ка развоју и демократизацији нашег друштва.

Актуелност овог проблема потврђује и чињеница да се у свим међународним правним документима, које је и наша земља потписала, промовише идеја инклузивног образовања. Из тог разлога, стварање услова за једнако и квалитетно образовање деце са тешкоћама у развоју представља обавезу нашег друштва.

Савремено друштво захтева промене у образовању које ће обезбедити једнаке услове за развој потенцијала и способности сваког појединца. У складу с тим, образовање деце са тешкоћама у развоју представља један од изазова савремене школе и наставе. Стварање услова за заједничко образовање деце са тешкоћама у развоју и њихових вршњака у редовним школама подразумева креирање школа по мери детета (обезбеђивање физичких услова у школама, припрема стручног кадра, нова решења у настави, отварање школе према породици и локалној заједници). Реализација поменутих активности води ка унапређивању образовно-васпитне праксе.

Анализа постојећег стања показује да је део образовног система наше земље који је намењен деци са тешкоћама у развоју нефункционалан и неефикасан у многим битним елементима. Проблеми које би требало решити у области образовања деце са тешкоћама у развоју су бројни и захтевају корените промене како у образовању тако и у осталим сегментима друштва. Подаци показују да се велики број деце са тешкоћама у развоју образује у редовним школама а да, притом, школе нису припремљене за овај процес.

У раду ћемо се бавити анализом могућности и ограничења укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне основне школе. Процес укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе је изузетно сложен и условљен је бројним факторима који се тичу не само услова у школама већ и ширег друштвеног контекста (финансијски

услови, ставови према овој деци, организација и повезивање различитих друштвених система). Сви ови фактори се у различитој мери могу позитивно или негативно одразити на квалитет укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Имајући у виду сложеност овог проблема и немогућност сагледавања утицаја свих наведених фактора, усмерићемо се на испитивање утицаја кључних фактора који се тичу услова у основним школама. У нашој земљи се, осим малог броја школа у којима се реализују пилот-пројекти инклузивног образовања, укључивање деце са тешкоћама у развоју још увек одвија спорадично и спонтано, без претходне припреме школа и наставника за овај процес. Кључни разлог за то је што инклузивно образовање код нас још увек није законски регулисано, што даље онемогућава уградњу инклузивног концепта у друге законе или подзаконске акте, па самим тим и процес његовог планирања, спровођења и финансирања. С обзиром на то, испитивање могућности и ограничења укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе биће обављено у оквиру датог контекста.

Први, теоријски део рада чини 5 поглавља. У првом поглављу, које се односи на теоријска полазишта истраживања, указано је на основне теорије личности, учења и правце у педагогији који су допринели развоју идеје о инклузивном образовању. У другом поглављу је указано на појмовна одређења, терминологију и класификацију деце са тешкоћама у развоју као и на њихове основне проблеме у погледу односа друштва према њима, њиховог положаја у породици, односа са вршњацима и њихове слике о себи. У трећем поглављу рада, које се односи на образовање деце са тешкоћама у развоју, дат је приказ различитих модела образовања ове деце као и приказ међународних и правних докумената који подржавају инклузију. Посебно је размотрен проблем инклузивног образовања кроз различите дефиниције овог појма, основне принципе, исходишта и карактеристике. У циљу бољег разумевања идеје инклузивног образовања указано је на разлике између интеграције и инклузије, као и на разлоге и препреке за инклузивно образовање. Дат је приказ стања у нашој земљи у погледу образовања деце са тешкоћама у развоју. Четврто поглавље се односи на основне аспекте инклузивног образовања у основним школама: ставовско-вредносне орјентација према деци са тешкоћама у развоју и њиховом укључивању у редовне школе, улоге наставника и специфичности наставе у контексту инклузивног образовања, интеракције деце са тешкоћама у развоју и вршњака и партнерство школе и родитеља

деце са тешкоћама у развоју. У петом поглављу је дат приказ сродних истраживања обављених у нашој земљи и окружењу.

У другом, емпиријском делу рада, дат је приказ и анализа резултата истраживања обављеног у основним школама, закључна разматрања и педагошке импликације које из њих следе. Истраживање за циљ има стицање увида у могућности и ограничења укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне основне школе. Полазећи од схватања да учитељи и наставници имају кључну улогу у овом процесу, посебну пажњу смо посветили испитивању њихових ставова, искустава, стручних компетенција и »имплицитних педагогија«. Имајући у виду то да, у организационом и стручном погледу, директори и стручни сарадници могу да пруже важну подршку квалитетном укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе, намера нам је да испитамо њихове ставове, искуства и мишљења о овом проблему, као и њихову процену услова у школама и процену фактора који могу да олакшају или отежају процес инклузије. Поред тога, један од задатака истраживања је да утврдимо мишљења родитеља остале деце о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Посебна пажња биће посвећена испитивању евентуалних разлика у добијеним подацима у зависности од укључености/неукључености школа у пилот-пројекат инклузивног образовања, образовног профила (учитељ/наставник предметне наставе, директор/стручни сарадник), дужине радног стажа и нивоа образовања родитеља.

Захваљујем се стручним сарадницима и директорима школа у којима је обављено истраживање на помоћи коју су ми пружили током прикупљања података. Посебну захвалност дугујем мојој менторки проф. др Оливери Гајић, проф. др Сулејману Хрњици, као и мојим пријатељима и колегама др Зорану Аврамовићу, мр Јелени Станишић и мр Дејану Станковићу на указаној помоћи, корисним сугестијама и саветима које су ми давали током израде докторске дисертације.

## **ТЕОРИЈСКИ ДЕО РАДА**

## 1. ТЕОРИЈСКА ПОЛАЗИШТА ИСТРАЖИВАЊА

У разматрању проблема инклузивног образовања неопходно је поћи од одређених теоријских полазишта на којима се темељи ова идеја. У конципирању идеје инклузивног образовања полази се од одређених теоријских поставки о детету, његовој личности, развоју и учењу. У циљу бољег разумевања инклузивног образовања неопходно је направити осврт на одређене теорије личности, теорије учења, теорије развоја и правце у педагогији на чијим поставкама се ова идеја заснива. У даљем тексту даћемо приказ феноменолошке теорије личности Карла Роџерса, теорије развоја Лава Виготског, хуманистичке теорије учења као и схватања представника индивидуалне педагогија и покрета Нове школе.

У контексту инклузивног образовања важно је да се подсетимо феноменолошке теорије личности Карла Роџерса. Према овој теорији срж личности је основна тежња организма да одржи, оствари, унапреди и прошири своје инхерентне могућности – потенцијале (Роџерс, 1985). Ова тежња је уочена код свих људи. Овакво схватање личности је у основи идеје о инклузији имајући у виду да је откривање очуваних потенцијала деце са тешкоћама у развоју један од основних аспеката инклузивног образовања. Тежња за остварењем је важан динамички појам, односи се на све људе и није настала услед сукоба и осујећења, већ је природна ствар. Овакво тумачење мотивације је посебно важно са аспекта деце са тешкоћама у развоју и инклузивног образовања, које доводи до тога да, у интеракцији са вршњацима, деца са тешкоћама у развоју одрже и унапреде мотивацију за учењем, напредовањем и остваривањем својих очуваних потенцијала. Према овој теорији личности самоостварење обухвата и потребу за уважавањем себе од стране других и потребу за позитивним самопоштовањем. Прихватање деце са тешкоћама у развоју од стране одраслих и вршњака, као и подизање њиховог самопоуздања и самопоштовања је један од битних циљева инклузивног образовања.

Као теоријско полазиште инклузивног образовања веома је важно поменути социокултурну теорију развоја Лава Виготског. Социокултурна теорија развоја деце Лава Виготског наглашава да средина у којој дете живи и услови које она обезбеђује имају значајну улогу у развоју сваког детета. Он указује на велики утицај социјалних чинилаца на развој детета и истиче да су све више менталне функције: мишљење, писани и усмени говор, говорно мишљење, емоције и вољна пажња социјалног порекла.

Према Виготском развој детета се не може разматрати ван социјалне, односно културне средине у којој се одвија (1996). Већ од најранијег детињства може се говорити о културном развоју детета, јер је оно од почетка, остварујући интеракцију са одраслима, у контакту са производима културе, коју му они преносе. Дете од рођења има ослонац у другим особама и не би могло да се развија без посредовања одраслих, без успостављања социјалних веза са својом околином.

За разумевање улоге која се приписује социјалној интеракцији, важно је објаснити концепт »зона наредног развика« који је Виготски увео. Суштина је у томе да у социјалној интеракцији, радећи у сарадњи са одраслом особом или компетентнијим вршњаком, дете може да уради више, односно оствари боље постигнуће, него када ради самостално. Уважавајући ово схватање, може се извести закључак да школа, наставници и вршњаци имају важно место у процесу учења и развоја детета. У школи дете не учи оно што зна да ради самостално, већ оно што још не уме да ради, а то ново ће моћи да научи у сарадњи са наставником и уз његово руковођење.

Развој деце се одвија кроз интеракцију, не само са другим људима већ и физичким објектима који окружују дете (Виготски, 1983). Према његовом мишљењу, уз одговарајућу помоћ одраслих могуће је организовати процес учења не чекајући одређену готовост за учење (како је то Пијаже сматрао). Учење, које се одвија као друштвено међуделовање, претходи развоју и вуче га напред.

Главно подручје из којег је Виготски добијао емпиријске податке за свој теоријски концепт било је подручје дефектологије. У тумачењу тешкоћа у развоју Виготски (1996) је направио изразити заокрет са биолошког према социо-културном објашњењу потешкоћа. Посматрајући децу и особе са тешкоћама у развоју засновао је своје схватање да се тешкоћа доживљава као абнормалност само онда када се посматра у односу на одређени друштвени контекст. Према његовом мишљењу, одређена потешкоћа (телесни или интелектуални недостатак) изазива поремећај друштвених облика понашања, при чему долази до поремећаја читавог система социјалних односа. Психолошке последице које носи одређена потешкоћа варирају у различитим културним и друштвеним окружењима. Проблем у вези са одређеном тешкоћом нису недостаци сами по себи, већ њихове социјалне импликације. У складу са тим, Виготски проблем дечије ометености види као друштвени проблем и прави разлику између примарних (биолошки условљених) и секундарних (друштвено условљених)

последица оштећења. Смештање деце са тешкоћама у развоју у специјалне школе, које се налазе далеко од њихових породица и пријатеља, доводи до стварања секундарних последица оштећења.

Идеје Лава Виготског о развоју и образовању детета, нарочито детета са тешкоћама у развоју, представљају теоријско утемељење актуелне идеје инклузивног образовања:

- Разумевање тешкоћа са социо-културног аспекта антиципира социјални модел у схватању потешкоћа који карактерише инклузивно образовање.

- Концепција зоне наредног развитка подразумева уважавање индивидуалних разлика међу децом, индивидуализовани приступ подучавању и наглашава позитиван утицај средине за раст и развој, што представља основну идеју инклузивног образовања да се деца са тешкоћама у развоју школују у редовним школама.

- Модел образовања ученика са тешкоћама у развоју који је развио Виготски заснован је на приступу »позитивне дискриминације« у коме се истиче значај стварања таквог окружења за учење које омогућава оптимални развој психолошких функција и целокупне личности детета са тешкоћама у развоју, што значи да су у фокусу очувани потенцијали детета, а не сама тешкоћа.

Хуманистичке теорије учења којима припада феноменолошка теорија учења Карла Роџерса и Масловљева хуманистичка концепција учења настале су као реакција на бихејвиористичко свођење суштинских људских квалитета на физичке целине. Насупрот бихејвиористима, који полазе од тога да би у процесу учења и наставе требало поћи од строгог плана, конкретних циљева, дељења садржаја на ситне секвенце, хуманистички оријентисани педагози су полазили од личности као суштинске одлике људског бића, од људског достојанства и потреба целовитог развоја сваког појединца. Према овој теорији, дете би, у процесу учења, требало да развије своје унутрашње снаге и да се самоактуализује као личност. Хуманистичка оријентација тражи слободан развој који се огледа у самоиспуњењу личности (Маслов, 1982). Хуманистички оријентисани педагози посвећују много пажње интеракцији и интерактивним фазама подучавања. У свим хуманистичким приступима настави и учењу постоје неке заједничке карактеристике које се односе на емоционалност, слику о себи, комуникацију и личне вредности. Хуманистички приступ више наглашава важност осећања и мишљења, а мањи значај придаје стицању информација (знања). Посебно се наглашава развој позитивне слике о себи код ученика. У складу са тим

улога наставника је да подстиче и охрабрује ученике, да код њих препозна потенцијале и на њима даље гради развој. Наставник би требало да помогне ученику да упозна и изрази себе, да изграђује лични идентитет, да се самоактуелизује. Пажња се усмерава на развој позитивне комуникације и позитивних узајамних хуманих односа. Хуманистички теоретичари захтевају наставу у којој ће ученик бити у центру. За развој детета важно је да оно доживљава успех јер он подстиче, а неуспех инхибира. Захтеви које хуманисти постављају најуспешније се могу остварити у групном облику рада. У схватањима хуманиста можемо препознати идеје индивидуализованог приступа настави, истицање значаја препознавања различитих стилова учења, примена интерактивних метода рада и кооперативног учења које подстиче сарадњу међу децом. Све поменуте идеје су у основи инклузивног образовања.

Индивидуална педагогија представља правац, тачније покрет, у педагогији који се јавља крајем 19. века као критика дотадашње педагогије. Основни став целе ове оријентације састоји се у следећем: васпитаник је до тада био занемарен у процесу васпитања, о личности васпитаника није се водило рачуна. Дошло је време да се направи »коперникански« преокрет у педагогији и да се дете и његова личност поставе у центар. Смисао васпитања је да се омогући слободан природни развитак онога што сваки човек носи у својој природи. Предуслов за успешно функционисање јединке у средини и средине као заједнице јединки је отвореност. Отвореност за ново, за другачије, за различито, противуречно – отвореност за све што може бити прилика за развој и учење. Отвореност према детету подразумева равноправан партнерски однос између детета и одраслих, отвореност за дечје утицаје, гледишта, захтеве – одрасли их прихвата као важне и равноправне. Отвореност према детету подразумева и прихватање разлика које постоје међу децом, разлика у могућностима, потребама и интересовањима.

Представници овог доста широког и нехомогеног правца у педагогији су: Лај, Мојман, Хол, Бине, Елен Кеј, Клапаред, Феријер, Марија Монтесори и Толстој.

Представник индивидуалне педагогије *Едуард Клапаред* у свом делу »Школа по мери« (1929) критикујући стару школу даје своје предлоге како је могуће превазићи слабости које су у њој присутне. Увиђајући потребу за реформом образовања и школе као образовне институције он сматра да је реформу могуће остварити једино практичним покушајима и новим решењима.



Критикујући стару школу Клапаред увиђа потребу за променама, за отварањем школе према појединцу – његовој личности. Као једну од основних слабости старе школе истиче недовољно поштовање личности детета, његових потреба, интересовања и способности. Клапаред сматра да је потребно обратити пажњу на разлике међу децом, на различите способности које дете носи са собом и у складу са тим способностима на различита интересовања деце.

Значај Клапаредових идеја је у томе што је полазио од појединца, његових потреба, интересовања и могућности, што је сматрао да школа треба да одговори овим потребама и за то је нудио различита решења као што су индивидуални програми, могућност избора и сл. Значајан је и због тога што је истицао потребу да школа код ученика развија интелигенцију и креативно мишљење а не памћење. Био је против давања готових знања и чињеница. Термин школа по мери, који је Клапаред увео пре скоро сто година, данас се често користи у контексту инклузивног образовања.

Шведска списатељица и учитељица *Елен Кеј*, такође истиче значај препознавања и уважавања личних карактеристика ученика наглашавајући значај који школа има у развоју личности детета: »Време иште личности, но уколико у школи и даље будемо видели само просечно дете, према свима се понашали на исти начин и занемаривали дечију индивидуалност, узалуд ћемо се у животу надати да ћемо срести личности« (Кеј, 1918: 32).

Из педагошког рада *Марије Монтесори* можемо издвојити следеће идеје за инклузивно образовање: уважавање индивидуалних разлика међу децом у погледу интересовања, могућности и потреба, могућност избора и испољавања сопственог мишљења, партнерски однос васпитача према деци и максимална активност детета у процесу учења – дете као активни чинилац сопственог развоја. Педагошка учења Марије Монтесори много су допринела да се данас обраћа све већа пажња индивидуализацији наставе и развоју индивидуалних склоности сваког детета.

Проблем ментално заостале деце по Марији Монтесори није медицински већ педагошки. Ово је прва теза од које је пошла и која ју је одвела у педагошке воде. Марија Монтесори је била борац за људска права. Заступала је идеју о равноправности људи укључујући и децу од рођења.

Наставник у Монтесори систему није основни извор знања већ им помаже да то сама постигну. Основни принцип Монтесори програма је *»Помози ми да то урадим сам«*. Основни задатак наставника је да посматра и разуме децу, поједине нивое развоја

и да у складу са тим бира, нуди, ствара подстицаје у средини који ће омогућити детету да буде активно и да се кроз самоактивност развија. Деци би требало пружити слободу да се развијају на најбољи могући начин и у складу са својим способностима. Наставник је дизајнер окружења, демонстратор, модел понашања и посматрач. Он олакшава процес учења (Seitz & Halwachs, 1997).

У основи односа између наставника и детета је размишљање о дететовим стварним потребама и потенцијалима. Развојни потенцијал који дете са собом носи не само да је већи него код других живих бића, већ је и отворенији, па самим тим није нешто што има јасне границе. Способности које има, дете може развити само уколико осећа да је вољено и уколико одраста у околини која је примерена његовим развојним могућностима и која му омогућава слободан развој. У таквим условима и уз индиректну помоћ »дете само себе изграђује«.

У овако припремљеној средини која одговара потребама и могућностима детета интеграција деце са тешкоћама у развоју је могућа. Деца индивидуално раде и њихова се постигнућа индивидуално процењују, па стога нема такмичења и осећања мање вредности. Деци с тешкоћама у развоју потребно је у оквирима њиховог развоја више прелазних фаза које не смеју бити условљене ни временом ни успехом. Преношење знања би требало бити очигледно, треба га искусити преко чула, мора бити јасно, конкретно и повезано с активношћу. Очигледност материјала омогућава свој деци схватање. Деци је омогућено да пређу пут од конкретног ка апстрактном. Од деце с тешкоћама у развоју можемо очекивати више него што је то уобичајено. Успех не сме бити мерило. Мерило према којем процењујемо човека није сам успех, него успех који је у складу са способностима. За Марију Монтесори васпитање је пут усавршавања детета и то је пут којим могу кренути сви.

Покрет »нове школе« који се јавља као критика традиционалне школе и њене наставе у основи представља различите форме индивидуализованог приступа и даје читав низ врло корисних идеја за иновацију наставног процеса (Милић, 2002). Овом покрету припадају бројни теоретичари и практичари који су, критикујући традиционалну школу, понудили различита решења за превазилажење постојећих слабости школе (Далтон план, Декроли метод, Јена План, Винетка систем итд.). Имајући у виду да је индивидуализовани приступ у раду са децом битна претпоставка инклузивне наставе корисно је поменути различите моделе наставе настале у оквиру покрета »нове школе«. У основи поменутих модела је схватање да је развој комплетне

дечије личности од примарног значаја, да су деца социјална бића и да школа треба да буде место у коме ће се применом индивидуализованог приступа уважавати ученичке способности, потребе, интересовања и темпо напредовања. Основна улога наставника је да заједно са децом ради на остваривању индивидуализованих циљева. Процес учења је заснован на вишеструкој диференцијацији наставе према карактеристикама сваког ученика. У складу са тим, у основи ових модела је програм базиран на центрима интересовања и едукативним играма. Основни нагласак је на простору, учионици осмишљеној као радионица у којој деца по слободи бирају активности које су им интересантне. Иза сета индивидуализованих активности које су понуђене деци стоје фундаменталне потребе сваког детета. Рад по центрима интересовања је прилагођен индивидуалним потребама детета које, уз помоћ наставника, напредује у реализацији задатака сопственим темпом.

## 2. ДЕЦА СА ТЕШКОЋАМА У РАЗВОЈУ

### 2.1. Појмовна одређења, терминологија и класификација

Постоје бројне разлике међу ауторима када је у питању терминологија везана за децу са тешкоћама у развоју. У оквиру медицинске парадигме преовладавала је употреба термина као што су: инвалид, дете ометено у развоју, хендикепирано дете. Под појмом хендикепирани подразумевају се особе које услед органске и физичке ометености имају проблеме у социјалној и радно-професионалној адаптацији у толикој мери да нису у стању да их саме превазиђу и због тога њихов хендикеп престаје да буде само њихов проблем, већ и проблем друштва (Марић, 1999). Хендикеп се схвата као непогодност произашла из обољења или инвалидности, а која ограничава и спречава особу у испуњавању њене улоге. Термин ометено дете односи се на дете код кога је развој у одређеном степену и квалитету поремећен, ометен и код кога је у вези са одређеном врстом ометености поремећен нормалан ток психичког, односно физичког развоја (Хрњица, 1991). Временом се ови термини замењују терминима као што су »деца са тешкоћама у развоју«, »деца са сметњама у развоју«, »деца са сметњама у учењу и понашању« али је акценат и даље на проблему који дете има.

Да би се избегли ови неприлагођени термини, у скорије време све чешће се употребљава термин »деца са посебним потребама«. Овај термин су међу првима увели енглески аутори Варнок, Гулифорд и Фиш (Warnock, Gulliford, Fisch) (према: Хрњица и сар., 1991). Поред термина деца са посебним потребама предлаже се и одредница деца са посебним васпитно-образовним, односно рехабилитацијским потребама (Станчић и Мајовшек, 1982). У литератури (Радоман, 2004) се помиње и термин *лица којима је потребна посебна друштвена подршка*. Неки аутори (Gargiulo 2006) предлажу термин изузетна деца/*exceptional children*. Овај термин се односи на индивидуе које су различите од друштвених стандарда који означавају нормалност. Ове разлике могу бити у телесним, сензорним, когнитивним или понашајним карактеристикама. Изузетно је све што одступа од просечног, било да је плус или минус варијанта. Изузетно је и веома надарено дете, као и дете исподпросечних способности. Гледано с педагошког аспекта, неко дете је изузетно ако је његова тешкоћа или нека способност такве врсте и ступња да тражи специфичне васпитно-образовне мере. Између синтагми деца са посебним потребама и изузетна деца се, дакле, може ставити знак једнакости и можемо их користити у истом контексту.

Међутим, неки теоретичари сматрају да термин деца са посебним потребама и слични термини које смо навели нису довољно прецизни. Према њиховом мишљењу под овим термином не подразумевају се само посебне потребе, већ и посебни путеви којима особа са сметњама у развоју задовољава те потребе и тешкоће на које при томе наилази (Хрњица и сар., 1991). Сматрамо да овај термин није довољно прецизан из још једног разлога. Можемо рећи да свако дете има особен скуп потреба и да изражава одређене посебности у односу на другу децу. Сваки човек је јединствен и непоновљив, што значи да има јединствене физичке, емоционалне, естетске, духовне и интелектуалне потребе. Осим тога, овај термин се односи и на децу натпросечних способности, односно надарену децу као и на децу из угрожених социо-културних средина, на пример ромску децу. Негативне реакције на овај термин постоје у стручној јавности, на пример међу дефектолозима, као и међу самим лицима са ометеношћу. Наиме, они истичу да ова лица имају потребе као и сви остали људи али да је начин њиховог задовољавања различит. Такође објашњење термина изузетна деца је, према мишљењу неких аутора (Gargiulo 2006) релативно, јер зависи од друштвеног или културног контекста у којем егзистира. Само значење нормалности, које је значајно за објашњење изузетности, је неодређено и зависи од многих фактора и целокупног контекста. Нормалност је релативан концепт који зависи од вредности, ставова и перцепције сваког човека.

Због наведених недостатака који се односе на термине: хендикеп, инвалид, дете ометено у развоју, дете са посебним потребама и изузетно дете, а у недостатку адекватнијег термина, у даљем раду користећемо термин деца са тешкоћама у развоју.

Код различитих аутора наилазимо и на различите дефиниције када су у питању деца са тешкоћама у развоју. У неким дефиницијама присутно је наглашавање проблема или тешкоће коју дете има, при чему се не узима у обзир личност детета у целини. С друге стране, деца са тешкоћама у развоју се посматрају у односу на просечну децу, при чему се занемарује да су и међу децом исте хронолошке доби присутне разлике у погледу интересовања, потреба, способности, односно развоја у целини. »Деца са посебним потребама су она деца која у свом развоју изражавају неке посебности по којима се разликују од већине деце исте хронолошке доби« (Кобећак, 1998). Неки аутори (Zovko, 1999) под синтагмом деца са посебним потребама подразумевају сву децу која у позитивном или негативном смеру одступају од просека. Ту се убрајају: ученици изнадпросечних способности, ученици са тешкоћама у развоју

и ученици са тешкоћама у учењу. Каријер (Carriger) сматра да од начина представљања деце и младих са тешкоћама у развоју у великој мери зависи њихов идентитет и могућности које су им доступне. Ако се деца са тешкоћама у развоју представљају само као деца са сметњама, поремећајима и ограничењима, често се нереално оцењује вредност њихових постигнућа и она се ограничавају, уместо да се подстичу, при извођењу одређених делатности (према: Кавклер, 2003).

Временом је померен фокус са тешкоће коју дете има на личност детета у целини, при чему се тешкоћа коју дете има не посматра као проблем већ као природна различитост. Овакво схватање присутно је у следећој дефиницији: »Свако дете са сметњама у развоју посматра се као особено, јединствено биће, а органско и функционално оштећење сагледавају се у склопу дечје личности као целине« (Хрњица, 1997).

Дефиниција коју можемо наћи у свим документима међународне заједнице који су посвећени деци са тешкоћама у развоју, указује на позитиван приступ према овој деци – *Дете са тешкоћама у развоју је дете са посебним потребама. Дете са посебним потребама је дете.* Подршка детету са тешкоћама у развоју да развије своје могућности, да проведе детињство као и остала деца и да се у границама могућег оспособи за живот, представља испуњење хуманог задатка сваког друштва. Положај ове деце и однос према њима друштвено је условљен. Промена терминологије која се односи на ову децу указује да се однос друштва према њима временом мењао.

Постојеће термилошке разлике утичу и на организацију и рад друштвених институција у које су укључена деца са тешкоћама у развоју. Коришћење термина хендикеп, инвалид и ометеност у развоју појачава сегрегацијске ставове околине и просветних радника и утиче на стварање једног паралелног система специјалног образовања (Хрњица, 1991). За разлику од ових термина, прихватање термина као што је дете са посебним потребама подразумева другачија решења у погледу развоја и образовања ове деце, па се у многим срединама у којима је овај термин прихваћен врше покушаји укључивања ове деце у редовне школе.

Како се сва деца међу собом разликују, тако и међу децом са тешкоћама у развоју постоје разлике које су, између осталог, условљене врстом и тежином сметњи које постоје. *Деца и ученици са тешкоћама у развоју* је термин који се користи за децу са сметњама и тешкоћама у физичком, телесном, менталном, психичком, емоционалном и говорном развоју. Термин укључује и децу и ученике који имају тежи

поремећај социјализације (хиперактивно, хипоактивно, агресивно и други облици социјално неприхватљивог понашања), као и децу и ученике са озбиљним проблемима у учењу.

У односу на врсту и тежину сметњи које су присутне, ова деца се међу собом разликују и према подршци која им је потребна. Из тог разлога неопходно је за свако дете са тешкоћама у развоју утврдити врсту и степен тешкоће, евентуалне комбиноване сметње и интелектуалне, емоционалне и социјалне последице. Овакви подаци су потребни ради стварања одговарајућих услова за пружање помоћи детету, за припрему вртића, школе, локалне заједнице да прихвати децу, а не за индивидуално обележавање (стигматизацију) детета.

Постоји велики број класификација функционалних развојних поремећаја и оне се обично разликују од земље до земље. Једну од класификација функционалних развојних поремећаја која има шест категорија, предложио је истраживачки тим ОЕЦД/ЦЕРИ (OECD/CERI). У оквиру сваке категорије, за свако дете се утврђује: степен тежине функционалних развојних поремећаја и у складу са тим интелектуалне, образовне и социјалне последице (према: Хрњица, 1997).

- *Оштећење сензорних функција* (оштећење вида, слуха, сензорни поремећаји тактилне осетљивости, бола, додира, кретања и равнотеже);
- *Поремећаји когнитивних, интелектуалних, перцептивних и функција пажње* (ментална заосталост, поремећаји учења, говорне дисфункције, поремећаји пажње, окуломоторни перцептивни поремећаји и сл.);
- *Поремећаји контроле мишића* (посебно они који ометају или онемогућавају кретање детета, непосредну комуникацију и интеракцију детета са средином као што су: церебрална парализа, ортопедски поремећаји, поремећаји у говорној артикулацији, ампутације, дисморфички синдроми, стање мишићне слабости и сл.);
- *Оштећење физичког здравља детета* (метаболички и физиолошки поремећаји, као што су хипотироидизам, галактосемија, фенилкетонурија, астма, јувенилни дијабетес, урођене болести срца, зависност од апарата за одржавање живота и сл.);
- *Емоционални дечији поремећаји* (ситуациони поремећаји, дечије неурозе, дечије психозе, емоционалне промене изазване оштећењем нервног система и сл.);
- *Неадекватно функционисање* условљено различитим спољашњим факторима као што су: дисфункционалне или хаотичне породице, неодговарајуће и неодговорно понашање

родитеља, злостављање деце од стране родитеља, тежи облици неуроza родитеља, психотични родитељи и сл.

Наведена класификација развојних сметњи рађена је само према једном, доминантном, проблему који дете има. Око 60% деце са тешкоћама у развоју, поред једне доминантне, има још неку додатну сметњу. (Хрњица, 1997). На тај начин се може говорити о комбинованим сметњама које додатно усложњавају њихове проблеме.

Ова и сличне класификације представљају добар орјентир за класификацију деце са тешкоћама у развоју према врсти тешкоће која је присутна. Како се деца међу собом разликују према врсти тешкоће коју имају, тако и међу децом која имају исту тешкоћу у развоју постоје бројне разлике које су условљене многобројним личним карактеристикама детета, његове личности и услова у којима живи. Стога је за свако дете потребно утврдити развојни статус, у коме је врста тешкоће само један од елемената који указује каква врста помоћи и подршке је неопходна детету. Приликом процене способности и потребе сваког детета важно је поћи од чињенице да су здравствени, физички, сазнајни, друштвени и емоционални развој испреплетани и да се не могу посматрати одвојено.

На међународном саветовању о образовању у раном детињству и посебним образовним потребама (Париз, 1997), циљ је био промовисање новог светског тренда, односно, укључивања деце са тешкоћама у развоју у постојеће системе васпитања и образовања, односно реконструкција система који би требало да се развијају тако да могу да задовоље потребе све деце. Између осталог, дати су општи принципи који могу да олакшају сложен процес процене детета са тешкоћама у развоју (Стрика, 1999):

- Разлог процене би требало да буде јасан, што значи да укључивање подразумева да се деца процењују како би се развијали програми и активности у којима могу да учествују сва деца.
- Процена је континуиран процес и захтева способности запажања, тумачења и планирања. Процена зависи од способности оног који процену врши, да на одговарајући начин протумачи резултате и планира активности.
- Процена би требало да помогне да се »хендикеп« демистификује.
- Родитељи би требало да буду део процеса процене. То значи да би родитељи требало да разумеју процес и да у њему учествују до одређеног нивоа, а не значи да би они сами требало да врше процену свог детета.



- Место на коме се дете најудобније осећа, јесте место где би требало вршити процену.
- Процена мора да буде заснована на низу података који потичу из различитих извора.
- Елементи из свих области дететовог развоја би требало да буду укључени у процену. Важно је дете посматрати у породичном контексту.
- Процену би требало вршити и у односу на другу децу истог узраста и из исте средине. Дете би требало проценити и у односу на оно што деца у том узрасту нормално чине у истој културној и социјалној средини.
- Процену би требало заснивати на дететовим могућностима, а не на ономе што није у стању да уради.
- Процена може да буде и средство за оспособљавање. Током самог процеса процене, дететово окружење се обавештава о његовим развојним потребама, а приликом оспособљавања процењивача за коришћење појединих инструмената процене, он постаје свестан шта је све потребно знати о развоју детета.

Процена детета са тешкоћама у развоју је вишедимензионалан 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, што овај процес чини сложеним и од процењивача захтева низ знања и вештина неопходних за адекватну процену. Поред тога што је процена значајна за само дете, она пресудно утиче и на развој инклузивних програма, јер се управо на основу процене креирају индивидуални образовни планови који чине основу сваког инклузивног програма.

## **2.2. Социо-емоционални проблеми деце са тешкоћама у развоју**

Бројни теоријски и истраживачки подаци показују да средина у којој дете живи и услови које она обезбеђује имају значајну улогу у развоју сваког детета. Теорија развоја Виготског (1996), на пример, наглашава одлучујући утицај социјалних чинилаца на развој детета јер су, по њему, све више менталне функције социјалног порекла: мишљење, писани и усмени говор, говорно мишљење, емоције и вољна пажња. Тако је и положај и развој деце са тешкоћама у развоју условљен друштвеним факторима. Разматрање друштвених услова у којима деца са тешкоћама у развоју живе и

специфичности њихових односа са средином, неопходни су за разумевање њихових развојних потреба. Постављају се питања: (а) какав је став друштва према овој деци и колико је друштво спремно да изађе у сусрет њиховим правима и потребама, (б) какав је положај ове деце у породица, (в) какав однос вршњаци имају према њима и (г) каква је дететова слика о себи. Одговори на ова питања нам могу указати на то колико је социјална средина подстицајна, да ли обезбеђује адекватне услове за развој деце са тешкоћама у развоју и како се евентуалне тешкоће могу превазићи.

*Дете са тешкоћама у развоју и друштво.* Понашање друштва према деци зависи од начина на који друштво схвата дете, његов развој и учење. Представа о детету која постоји у једном друштву и начини васпитавања и социјализације деце зависе од тога како друштво схвата човека уопште, његову природу, могућности и улоге које би требало да оствари у заједници. Према Кону (1988), имплицитна теорија личности или нормативни канон одраслог човека одређује и схватање о детету и, у складу с тим, утиче на облике социјалног понашања и васпитање. Разлике у схватањима о детету, његовом развоју и учењу условљене су културом, традицијом, потребама друштва и изграђеним системом вредности. Према Требјешанину (1991), »у сваком народу, у свакој култури постоји једна, истина неисказана, имплицитна, али кохерентна и стабилна психолошка теорија детета, његове природе и развоја«. Према мишљењу Аријеса (1989), поимање детета и детињства и однос према детету не разликује се само у различитим друштвима и културама, већ и у различитим епохама истог друштва.

Из схватања о човеку, као рационалном и предвидивом бићу које ствара средина, утискивањем друштвене матрице у понашање индивидуе, произлази схватање и о детету као незрелом бићу које се мора научити вештинама и вредностима одраслих чланова друштва. При томе се мало пажње поклања специфичностима урођених индивидуалних потенцијала, који такође дефинишу дете, односно човека. Све што је различито, што одступа од просека и постављених норми, није прихваћено, схвата се као непожељно, одбацује или »насилно« уклапа у шаблон. Насупрот томе, прихватање разлика међу појединцима и групама одлика је отвореног и демократског друштва. Према мишљењу неких аутора, једна од одлика демократских друштава је управо тежња да разлике не постану фактори социјалне дискриминације и изолације појединца и групе, већ да допринесу развоју друштва (Левков, 2003).

Рођење здравог детета представља вредност, циљ и очекивање сваког брачног пара. Међутим, рођење детета са тешкоћама у развоју представља осујећење очекивања

и стога се доживљава као велика трагедија. Слично схватање је присутно и у многим нашим обичајима. Постоји, такође, веровање да ће једну породицу целе године пратити срећа уколико јој на Божић у кућу прво уђе здраво мушко дете. Утолико пре, дете са тешкоћама у развоју, будући да је различито од других и недовољно »спремно за живот« сматра се непожељним, неспособним и мање вредним. Однос према деци са тешкоћама у развоју варира из крајности у крајност, при чему су обе негативне: потпуно игнорисање и одбацивање и претерано сажаљевање. Нагласак је на тешкоћама које дете има у функционисању а не сагледава се личност у целини и њени потенцијали. Стереотипи, предрасуде и на њима засновани негативни ставови условљавају понашање према овој деци. На тешкоћу коју дете има често се гледа као на нешто непознато и опасно. Овакав став прате ирационални страхови и избегавање контаката услед чега према овој популацији деце постоји социјална дистанца. Многа истраживања показују да су према слепој деци и одраслима, на пример, присутни негативни ставови, иако су они способни да се сасвим адекватно укључе у живот уз, наравно, обезбеђивање основних услова (учење Брајевог писма, обука за оријентацију у простору без коришћења вида...).

У тумачењу тешкоћа у развоју Виготски (1996) је направио изразити заокрет са биолошког према социо-културном објашњењу потешкоћа. Своје схватање да се тешкоћа доживљава као абнормалност само онда када се посматра у односу на одређени друштвени контекст, Виготски је засновао на исцрпном проучавању великог броја антрополошких и историјских студија, укључујући и посматрања деце и особа са тешкоћама у развоју. Према његовом мишљењу, одређена потешкоћа (телесни или интелектуални недостатак) изазива поремећај друштвених облика понашања, при чему долази до поремећаја читавог система социјалних односа. Психолошке последице које носи одређена потешкоћа варирају у различитим културним и друштвеним окружењима. Проблем у вези са одређеном тешкоћом нису недостаци сами по себи, већ њихове социјалне импликације. У складу са тим, Виготски проблем дечије ометености види као друштвени проблем и прави разлику између примарних (биолошки условљених) и секундарних (друштвено условљених) последица оштећења.

Деци са тешкоћама у развоју често није омогућено остваривање права на образовање јер се оно често не одвија у адекватним условима. У специјалним школама, на пример, преовлађује медицински приступ који подразумева усмеравање на конкретну сметњу и третмане који би требало да ублаже или отклоне последице

оштећења, а мање се обраћа пажња на личност детета у целини и његове очуване потенцијале. Осим тога, смештање деце у специјалну школу често подразумева рано и дуго одвајање од породице због удаљености школе од места становања, што свакако није повољно за њихов развој. На овај начин није им остварено право да живе са родитељима, а о праву на живот у породици говори члан 9 Конвенције о правима детета (Фонтејн, 1993). Поред образовања у специјалним школама, постоје и спорадични случајеви интеграције деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Интеграција се одвија спонтано, без претходних припрема, и подразумева аутоматско прилагођавање детета са тешкоћама у развоју школи, што није увек могуће, па се показало као слабост овог процеса.

У нашој земљи постоје спорадични радови и истраживања о образовању деце са тешкоћама у развоју, њиховом укључивању у редовне вртиће и школе и ставовима васпитача и учитеља према инклузији (Вујачић, 2003; Гашић-Павишић, 2002; Јаблан и сар., 2001; Карић, 2004; Којић, 1999; Радоман, 2003; Сретенов, 2000; Стрика, 1999; Хрњица, 1997). Ретко се, међутим, проучавао положај деце са тешкоћама у развоју у друштву и локалној заједници. Готово и да нема објављених истраживања и теоријских радова о овој теми, осим изузетно, на пример, студије о оријентацијама и ставовима према деци и лицима с тешкоћама у развоју (Станимировић, 1986). Ова ситуација представља изазов да се обаве нова истраживања на основу којих би се сакупили подаци, направио увид у постојеће стање и предузеле конкретне активности у погледу решавања проблема.

*Дете са тешкоћама у развоју и породица.* Негативан однос средине према детету са тешкоћама у развоју одражава се и на његову породицу. Код родитеља су често присутне емоционалне тешкоће: осећање немоћи, песимизам, страх, осећај кривице, стида, сумње и слично. Према мишљењу Розмери Шекспир (1979), најчешће реакције родитеља на развојну тешкоћу детета су: депресија, потреба за изолацијом, шок, фрустрација, осећање кривице, страх, жеља да дете умре, губитак самопоштовања, осећање пораза, страх шта ће бити са дететом у будућности када родитеља више не буде било. У изразито патријархалним срединама може доћи до потпуног одбацивања детета чак и од уже породице, најчешће оца и његових родитеља, при чему се сва кривица пребацује на мајку. У таквој ситуацији, развод брака је честа појава, што додатно отежава ситуацију у којој дете живи.

Суочени са негативним реакцијама околине, родитељи ове деце и сами избегавају контакте са осталим људима, многа пријатељства се прекидају. Због осећања стида и неповерења које је присутно код њихових родитеља, ова деца често остају у потпуној изолацији, затворена у својим домовима. Неповољна материјална ситуација представља још један проблем. Рођењем детета, породица додатно осиромашује због великих трошкова за лечење, набавку помагала и слично. Често се дешава да због превеликих обавеза око детета мајке напуштају посао што додатно отежава материјалну ситуацију.

Поред тога што родитељи често одбацију своју децу са тешкоћама у развоју, они могу и да их презаштићују. Према мишљењу неких аутора, претерана заштита детета може бити начин исказивања бриге, страх да се дете не повреди или контрареакција на несвесне деструктивне идеје, као што је помисао »боље да се није ни родило« (Хрњица, 1991). Презаштићеност иде дотле да дете не ради самостално ни оно што би могло, јер друге особе раде уместо њега. Ниво аспирације родитеља у погледу постигнућа детета и његовог даљег развоја често није реалан, што се негативно одражава на међусобне односе родитељ–дете и даље активности у вези са пружањем помоћи детету. Очекивања родитеља су много већа него што су дететове стварне могућности. Постављање нереалних захтева детету ствара додатне проблеме. Нереална очекивања родитеља често су последица наде у ефекте помоћи коју поједине друштвене институције (посебно медицинске и образовне) могу пружити детету. Неостварена очекивања родитељима, потом, стварају додатне проблеме – разочарање, осећање немоћи, губљење наде и воље. По мишљењу неких аутора, родитељи страхују како ће се њихово дете уклопити у редовни вртић или школу ако до инклузије и дође (Heekin i Mengel, 1997). Иако то желе, плаше се одбацивања од вршњака и школског неуспеха. Понекад је болно посматрати своје дете са тешкоћама у развоју заједно у групи са његовим вршњацима који немају сметње у развоју. Забринути су и због евентуалне недоступности специјалних служби и недовољне оспособљености наставника за рад са њиховом децом. Искуства у неким инклузивним програмима указују на негативне ставове родитеља остале деце према укључивању деце са тешкоћама у редовне групе вртића и школа (Heekin i Mengel, 1997). Родитељи деце која немају тешкоће у развоју боје се да ће њихово дете бити занемарено, јер ће се наставници више бавити децом са тешкоћама у развоју. Такође, брину се да њихово дете не имитира понашања деце са тешкоћама у развоју. Родитељи се понекад могу осећати неугодно у друштву родитеља

деце са тешкоћама у развоју, будући да имају различита искуства, која им не омогућавају да се уживе у улогу оног другог.

*Однос вршњака према деци са тешкоћама у развоју.* Одрасли преносе на децу сопствене предрасуде и негативне ставове према особама са тешкоћама у развоју, што битно отежава контакте ове деце са вршњацима у школи и суседству. Подсмевање, игнорисање, избегавање и одбацивање су могуће реакције мале деце у контакту са дететом које има тешкоће у развоју. Разлике могу бити узрок социјалне изолованости и одбачености деце са тешкоћама у развоју, што се потом одражава на успешност социјалних односа и социјалну компетенцију. Бројна истраживања показују да смањена социјална компетенција деце са тешкоћама у развоју, било да је узрок или последица претходне социјалне интеракције, утиче негативно на даљи развој социјалне интеракције са вршњацима. Поред врсте и тежине сметњи код детета, смањена социјална компетенција деце са тешкоћама у развоју настаје и због одбацивања и неприхватања од одраслих и деце из окружења. Недовољно чести контакти и недостатак искустава у комуникацији са одраслим људима и децом редовне популације утичу на смањење социјалне компетенције деце са тешкоћама у развоју. Уколико се дете са тешкоћама у развоју налази искључиво у групи вршњака који имају тешкоће у развоју, недостајаће му модели за учење успешног вршњачког понашања који важе у редовној популацији. Ово може угрозити не само развој социјалних вештина већ и мотивацију за учешће у групи вршњака редовне популације (Гашић-Павишић, 2002).

Успешна интеракција међу децом може бити остварена само уколико деца са тешкоћама у развоју и њихови вршњаци редовне популације развију конструктивне односе који су позитивни, брижни и пуни подршке. Подаци истраживања (Кобеšćак, 1998) показују да су посебно важни први утисци о детету са тешкоћама у развоју, који се формирају током почетних интеракција. Ти утисци могу бити засићени позитивним или негативним емоцијама или неутрални. Прихватање других, чак и различитих, одвија се најлакше у групним активностима са заједничким циљем, односно у ситуацијама сарадње приликом учења. Насупрот томе, до одбацивања лакше долази када деца нису укључена у заједничке активности приликом учења, у конкурентивној клими која не усмерава на међузависност. У тим ситуацијама деца се често осећају као: супарници, угрожени једни од других или странци који не познају једни друге. Развијају негативну слику о себи и вршњацима, која утиче на стварање негативних

ставовова према средини. Уколико се негативни ставови развију, обично се задрже или се временом појачавају.

Познато је да се развој одвија кроз интеракцију, не само са другим људима већ и физичким објектима који окружују дете (Виготски, 1983). Физичка активност деце са тешкоћама у развоју је битно ограничена и смањена због природе сметње коју дете има, ситуације у породици и честе затворености шире друштвене средине. Смањена физичка покретљивост и размена са средином ограничава и социјалну интеракцију деце са тешкоћама у развоју. Непостојање физичких услова средине у образовним и другим друштвеним институцијама (на пример: непостојање косих равни и прилагођених тоалета) онемогућава учествовање у различитим активностима.

Односу деце са тешкоћама у развоју и њихових вршњака у редовној школи, као и начинима подстицања социјалних интеракција биће посвећена посебна пажња у поглављу о основним аспектима инклузивног образовања.

*Дететова слика о себи и социјална средина.* Негативни облици понашања друштвене средине, као што су исмевање, избегавање и одбацивање, шаљу поруку детету да му људи нису наклоњени. Пошто га други виде различитим, дете и само почиње да верује у то и тако види себе. Негативан однос средине код детета са тешкоћама у развоју ствара »секундарне последице оштећења« (Хрњица, 1997) које су често много већи проблем од примарних последица оштећења. Секундарне последице су резултат неправилног и некоректног односа, а манифестују се као озбиљне промене у личности детета, што се повратно одражава на његов однос према себи, породици и средини у којој живи. Начин на који остали људи посматрају сметњу детета, формира перцепцију детета о себи којом оно може да увелича/смањи стварне последице одређене сметње. Перцепција себе као »оштећеног« који свој недостатак не може да компензује, утиче на стварање осећања мање вредности, што представља основну препреку за развој и реализацију потенцијала. Осећање немоћи и страха од неуспеха, који прате негативну слику о себи, условљава повлачење и избегавање контаката са осталим људима. Реакције детета на развојну сметњу крећу се од схватања тешкоће као трагедије до игнорисања стварних тешкоћа (Хрњица, 1997).

Због смањених социјалних интеракција и упућености на мали број, најчешће одраслих људи, самоћа је један од честих проблема са којима се суочавају деца са тешкоћама у развоју. Пошто немају поверења у средину, она не могу да задовоље своју основну потребу за сигурношћу, припадањем и љубављу. Када су одбачена, ова деца се

повлаче или су склона да реагују импулсивно и агресивно. Када су прихваћена и вољена снажно се емоционално везују (Хрњица, 1997). Будући да их други људи опажају као некомпетентне, деца са тешкоћама у развоју престају да се боре, постају депресивна и не очекују поштовање од других.

Претерано високи захтеви које средина, а најчешће родитељи, постављају пред ову децу, код њих потенцирају осећај мање вредности. Неуспех ствара неповерење у себе и своје могућности, угрожава самопоштовање и ствара страх од иницијативе и активности, чак и када се оне могу реализовати. Процена да смо способни да одређену активност успешно изведемо један је од основних услова да се та активност уопште и започне, а без започињања активности нема ни активности ни успеха (Опачић, 1995). Услед негативних искустава, одбацивања и/или претераног заштићивања, дете са тешкоћама у развоју нема позитивну самопроцену, што се негативно одражава на мотивацију и предузимање активности. Дете, такође, често није у прилици да стекне независност. Имајући у виду да су самопоштовање и независност две најважније претпоставке за стицање емоционалне стабилности, овакве ситуације неповољно утичу на целокупни развој детета и изградњу његовог идентитета.



### 3. ОБРАЗОВАЊЕ ДЕЦЕ СА ТЕШКОЋАМА У РАЗВОЈУ

#### 3.1. Различити модели образовања деце са тешкоћама у развоју

Постоји неколико различитих приступа према образовању деце и особа са тешкоћама у развоју који се јављају од 1930-их година до данас. Они су резултат континуираног развоја друштва у свету и код нас. На основу ових приступа, у дугогодишњем процесу социјалне интеграције деце са тешкоћама у развоју, издвајају се и три доминантна модела у погледу њиховог образовања и рехабилитације: медицински модел, модел дефицита и социјални модел (Теодоровић и Братковић, 2001).

*Медицински модел* се јавља 1960-их година. Овај модел је подразумевао организовање специјалних школа за мали број деце која су образована под посебним условима, уз добро обучене професионалце, при чему се велики значај придавао дијагностици и третманима са децом. За овај модел карактеристично је да се дете са тешкоћама у развоју види као проблем. Сва пажња је била усмерена на дететову тешкоћу и неспособност, а друштво је усмеравало своје активности према организовању специјалних служби и поступака којима ће отклонити или ублажити последице сметњи. На тај начин, деца су од најранијег доба одвојена од родитеља, искључена из локалне заједнице и отуђена од друштва. Социјални контакт је ограничен само на вршњаке који имају исте или сличне тешкоће у развоју и стручно особље које је усмерено на »оздрављење«, док су потребе за сигурношћу, љубављу, припадањем, активношћу, учењем и независношћу често занемарене. Дијагностиковање оштећених функционалних способности и њихов третман имају велику важност за дете. Међутим уколике се они примене као најважнији део подршке детету, сами за себе нису довољни. Према мишљењу неких аутора (Хрњица и сар., 2004) основне слабости овог модала су: (а) у медицинском моделу доношење одлука о даљем раду са дететом засновано је на дијагнози, уместо на целовитој процени дечије личности (посебно очуваних потенцијала) и социјалних услова (посебно породичних) који су од значаја за развој детета; (б) одлуке су препуштене експертима, па су родитељи обично пасивни примаоци одлуке; (в) категоризација деце има етикетајући карактер и доприноси стигматизацији (негативно вреднованом развојном и социјалном статусу детета) и (г) упућивањем детета у специјалну школу (посебно деце из социјално неповољних средина) смањује се могућност за откривање и подстицање очуваних потенцијала.

Другачија становишта у вези са карактером дефицита и тешкоћа код деце, као и увиђања слабости специјалног образовања довела су до слабљења доминације медицинског модела и до појаве модела дефицита.

За *модел дефицита*, који се јавља 1970-их и 1980-их година, везује се покрет »интеграција«. Овај покрет је усмерен на укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне групе вртића и школа, при чему се нагласак ставља на припрему и прилагођавање детета просечној деци и школи. За овај модел је карактеристично да се дијагностикује и утврђује шта све дете не може, у чему има потешкоћа, а друштво настоји да посебним поступцима утврђене недостатке смањи или отклони. У случају да то не успе, дете се искључује из природне средине и свих могућности које та средина нуди. Иако је дете укључено у редовну школу, средина га не прихвата онакво какво јесте, не мења ставове и односе према њему. Основна слабост овог процеса је прилагођавање детета захтевима школе, а не школе детету.

Дубоки смисао укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе налазимо у појму »инклузија« (укључивање, припадност и јединство). Такав начин размишљања основа је *социјалног модела* који се јавља 1990-их година. Критика медицинског модела односи се на то да медицинске интервенције, иако су неопходне, саме немају смисла и не представљају решење. Фокус се са детета и његовог проблема помера на друштво у целини и његове институције које је неопходно мењати како би се обезбедили услови за адекватан развој деце са тешкоћама у развоју и њихово укључивање у друштвени живот. Према мишљењу неких аутора (Радоман, 2003) социјални модел не третира развојне тешкоће као индивидуални проблем појединца и његовог неадекватног функционисања него, истовремено, и као проблем неадекватног и неподесног друштвеног окружења и третмана. У складу са тим, социјални модел подразумева приступ према којем се на децу са тешкоћама у развоју не гледа кроз њихова ограничења, него кроз њихове способности и интересе, потребе и права. У то време, у многим земљама, отпочео је процес реформе образовних система, у циљу стварања услова за образовање *све* деце, укључујући и децу тешкоћама у развоју као и децу из мањинских група. На Међународном Конгресу о специјалном образовању, одржаном у Манчестеру 2000. године, преко хиљаду делегата из 90 земаља света изјаснило се да је спремно да се укључи у стварање услова за инклузивно образовање (Sretenov, 2000). Важно је нагласити да се у различитим земљама процес трансформације медицинског модела и модела дефицита у социјални модел одвија

различитим темпом, који је условљен економском моћи одређене земље, њеним научним достигнућима, а нарочито зависи од преовлађујуће филозофије друштва и њеног односа према појединцу и поштовању људских права (Теодоровић и Братковић, 2001).

За боље разумевање разлика између медицинског модела и модела дефицита, с једне стране и социјалног модела образовања деце са тешкоћама у развоју, с друге стране може нам послужити поређење дуалног образовног система и обједињеног (инклузивног) образовног система (Stainback & Stainback, 1989:24).

**Табела 1: Поређење дуалног и обједињеног образовног система**

	ДУАЛНИ СИСТЕМ	ОБЈЕДИЊЕНИ СИСТЕМ
<i>Карактеристике ученика</i>	Дели ученике у специјалне и редовне школе на основу опажених »нормалних« или »одступајућих« карактеристика	Уважава интелектуалне, физичке и психолошке разлике међу ученицима
<i>Индивидуализација</i>	Наглашава индивидуализацију за ученике са тешкоћама у развоју	Наглашава индивидуализацију за све ученике
<i>Методе подучавања</i>	Користе се специјалне методе за ученике са тешкоћама у развоју	Бирају се одговарајуће методе које су у складу са потребама учења сваког ученика
<i>Врста образовних услуга</i>	Заснованост у односу на категоризацију ученика	Заснованост у односу на индивидуалне потребе ученика
<i>Дијагноза</i>	Велики трошкови на категорисање ученика	Нагласак на идентификовању специфичних потреба учења свих ученика
<i>Професионални односи</i>	Успостављају се вештачке баријере међу наставницима редовних и специјалних школа што подстиче такмичење и отуђивање	Промовише се сарадња кроз заједничко коришћење ресурса, пружање стручне помоћи, и подстиче се одговорност
<i>Курикулум</i>	Избор садржаја ограничен је у односу на категоризацију ученика	Избор садржаја прилагођен је потребама сваког ученика
<i>Тежиште</i>	Ученик се пребацује у специјалну школу ако се не може прилагодити програму редовне школе	Програм редовне школе је прилагођен потребама свих ученика
<i>»Стварни« свет</i>	Неки ученици се образују у вештачком и специјалном свету	Сви ученици се образују у редовним школама
<i>Став</i>	Образовање се схвата као милосрђе	Образовање свих ученика је нормална, очекивана пракса

### **3.2.Образовање деце са тешкоћама у развоју из угла дечијих права – међународна и правна документа која подржавају инклузију**

Социјални модел образовања и појава идеје о инклузивном образовању довели су до великих промена у односу према деци са тешкоћама у развоју. Образовање је у то време почело да се разматра и из угла дечијих права. Права деце са тешкоћама у развоју

постају предмет интересовања Уједињених нација и других међународних организација. Појављује се низ међународних докумената који проблеме деце са тешкоћама у развоју разматрају из угла дечијих права и једнаких могућности, не само у погледу образовања, већ и укључивања у активности заједнице, из којих су ова деца до тада углавном била искључена. У овим документима разлоге за инклузију могуће је груписати у три категорије: (1) *људска права* (сва деца имају право на квалитетно образовање; деца не смеју бити дискриминисана ни по ком основу, па ни због развојне тешкоће; децу не треба штитити једне од других; (2) *квалитет образовања* (у инклузивном образовању постижу се знатно повољнији резултати у емоционалном, социјалном и сазнајном развоју него у специјалним школама; инклузивни модел омогућава примену бројних дидактичко-методичких иновација у савладавању наставе; (3) *социјални разлози* (сегрегација отежава мењање предрасуда и одржава их; сва деца имају право на образовање које их припрема на живот у заједници; само инклузија која почиње на раном узрасту може да припреми дете и средину за нормалан живот у одраслом добу).

Један од најсвеобухватнијих правних докумената који се односи на децу је свакако Конвенција о правима детета (Vučković-Šahović, 1989). Конвенција о правима детета је међународни правни документ усвојен на заседању Генералне скупштине Уједињених нација 1989. године. Представља најшире прихваћен међународни уговор јер су је до сада ратификовале владе свих земаља у свету осим САД-а и Сомалије. Као међународни уговор о дечјим правима, Конвенција има обавезујући карактер за владе свих држава које су је ратификовале, укључујући и нашу. Значај Конвенције о правима детета огледа се у вредностима које изражава, а пре свега у универзалности. Права која прокламује односе се на сву децу, без изузетка. Права су недељива, неотуђива и међусобно повезана, па се не могу остваривати независно једна од других. Представљају интегрални део људског достојанства и свако дете их стиче рођењем. То значи да су деци с тешкоћама у развоју загарантована иста права као и свој осталој деци, па самим тим и право на недискриминацију (члан 2), право на опстанак и развој (члан 3), право да живе у својим породицама (члан 9), право да се њихово мишљење чује и уважи (члан 12), право на образовање (чланови 28 и 29) итд.

Члан 23 Конвенције односи се посебно на децу са тешкоћама у развоју.

*(Ментално или физички неспособно дете има право на посебну негу, образовање и оспособљавање за рад који ће му обезбедити потпун и достојан живот и постизање за њега највишег степена самосталности и социјалне интеграције).*

Ипак, погрешно је уверење да су сва права детета са тешкоћама у развоју регулисана искључиво овим чланом, јер универзалност Конвенције значи да се сви чланови односе подједнако и на децу са тешкоћама у развоју. Члан 23 наглашава општи принцип недискриминације, описујући циљ коме тежимо као: »потпун и достојан живот, достојанство, самопоуздање активно учешће у заједници највећу могућу социјалну интеграцију и индивидуални развој«. Овим чланом се такође истиче да деца са тешкоћама у развоју имају право на посебну бригу и помоћ како би добила адекватно образовање, обуку и припрему за запошљавање, здравствену заштиту, рехабилитацију и рекреацију. Обавеза државе је да, у оквиру расположивих средстава, створи услове за то.

Посебно важна одредба у односу на децу са тешкоћама у развоју и инклузивно образовање је Члан 9 Конвенције, којим се деци гарантује право на живот у породици. образовање у специјалним школама често подразумева дуго и рано одвајање деце од породице. Укључивањем у редовне школе, у близини места у којем дете живи, ово право се остварује.

Чланови 28 и 29 Конвенције специфично се односе на образовање.

*(Дете има право на образовање. Држава је обавезна да осигура бесплатно и обавезно основно образовање, подстиче различите облике средњег образовања доступне свима и омогући приступ вишем образовању у складу са способностима детета – Члан 28.*

*Образовање ће имати за циљ развој дететове личности, талента и менталних и физичких способности до његових крајњих могућности – Члан 29).*

Њима се као минимум гарантује основно образовање које је бесплатно и обавезно и чији циљ би требало да буде оптимални развој личности и потенцијала детета. Конвенција има велики значај за развој модерног концепта образовања. Концепт образовања заснован на Конвенцији јесте образовање усклађено са развојним карактеристикама детета, релевантно и партиципативно. То су, уједно, карактеристике инклузивног образовања.

Анализа стања у образовању с обзиром на поштовање права детета подразумева проналажење одговора на следећа питања:

- Да ли сва деца могу да остваре право на образовање под једнаким условима?
- Да ли су сва деца обухваћена образовањем, или су поједине групе деце искључене из система образовања?
- Да ли је детету омогућено да похађа најближу школу, заједно са својим вршњацима, или је некој деци ускраћена та могућност?
- Да ли је наставни план и програм осмишљен у најбољем интересу детета?
- Да ли школе подстичу целокупни развој детета и да ли омогућавају да се потенцијали детета развију у пуној мери?
- Да ли се у школама чује глас деце и да ли оне развијају критичко мишљење?

У документу Уједињених нација из 1993. године, под називом *Стандардна правила за изједначавање могућности за особе са инвалидитетом* (према: Сретенов, 2000), посебно се истиче развијање свести о потребама и правима особа са тешкоћама у развоју, као што су права на здравствену заштиту, рехабилитацију и помагала. Држава је обавезна да осигура васпитање и образовање под једнаким условима као и за осталу децу. Иако се у одређеним случајевима специјално образовање може сматрати најприкладнијим обликом образовања за неке ученике са тешкоћама у развоју, државе би требало да теже постепеној интеграцији специјалних образовних институција у општи систем образовања. Сви закони и остале мере требало би да омогуће живот деце са тешкоћама у развоју у властитој породици, уз пружање додатних услуга. Захтева се да удружење особа са тешкоћама у развоју и удружења родитеља деце са тешкоћама у развоју равномерно учествују у доношењу одговарајућих законских прописа, укључујући и све облике дискриминације.

На светској Конференцији о посебним образовним потребама, одржаној у Шпанији 1994. године усвојен је план акције за децу са тешкоћама у развоју. На поменутој конференцији која је имала веома позитиван утицај на инклузивно образовање, представници влада 92 земље и 25 међународних организација усвојили су принцип по коме би школе требало да прихвате сву децу, независно од економског и социјалног статуса, физичких, интелектуалних и језичких способности. У складу са тим, школе имају обавезу да се организовано и кадровски припреме за испуњавање овог захтева – укључивање деце из маргинализованих група и деце са тешкоћама у

развоју. На конференцији су усвојена два документа: *»Саопштење из Саламанке«* и *»Оквир за деловање«*. Основни приступ на коме се заснива Саопштење из Саламанке је свеобухватност – школе би требало да образују сву децу, без обзира на њихове физичке, интелектуалне, социјалне, емоционалне и било које друге карактеристике. Образовање за сву децу са тешкоћама у развоју требало би обезбедити у оквиру редовног образовног система. Имајући у виду да многа деца имају тешкоће у савладавању образовних програма, школе имају обавезу да пронађу адекватна решења за укључивање деце која имају озбиљне развојне тешкоће. Образовне стратегије би требало базирати на принципима инклузивног образовања. Саставни део Оквира за деловање чине препоруке државама потписницама у циљу унапређивања образовања деце са тешкоћама у развоју и стварања услова за њихово укључивање у редовне школе. У Документу се сугерише развој пилот пројеката у овој области и размена искустава са земљама које су стекле искуства у реализацији инклузивних програма. Према овом Документу, потребно је развијати механизме планирања, опсервације и евалуације, као и начине учешћа локалне заједнице и родитеља у доношењу одлука у оквиру пројеката инклузивног образовања. У контексту промене образовних система, сви едукативни семинари за васпитаче и учитеље, морају обухватити област образовања деце са тешкоћама у развоју (Save the children, 2001).

На Светској конференцији о образовању за све, одржаној 1990. године на Тајланду, установљен је покрет Образовање за све и усвојена је *Светска декларација о образовању за све* (Дошен и Гачић, 2005). Конференција се бавила анализом стања у основном образовању у свету. Процењено је да је глобална ситуација изразито неповољна и да су права особа и деце са тешкоћама у развоју у већој мери угрожена. Светском декларацијом о образовању за све дефинисане су основне компоненте овог покрета: обезбедити приступ образовању свој деци и промовисати једнаке образовне могућности; усмерити се на стицање знања и образовне исходе; проширити обим и начин стицања знања кроз активирање породица, локалних заједница, система друштвене бриге и заштите деце; јачати партнерство међу свим учесницима у образовном процесу (владе, невладине организације, приватни сектор, локалне и верске заједнице, а пре свега породице и школе). Неопходно је ангажовање на откривању, смањивању или уклањању препрека са којима се деца са тешкоћама у развоју сусрећу при настојању да се упишу у школу. Поред тога, важно је активирати сва средства подршке на локалном и националном нивоу.

У документу америчке владе из 1997. године под називом Акт о образовању особа са посебним потребама (Individuals with Disabilities Education Act) истичу се одређена права која припадају деци са тешкоћама у развоју у домену образовања (Patterson, 2005). Документом је прецизирано шест кључних принципа: бесплатно и квалитетно образовање, креирање индивидуалних образовних програма, осмишљавање подстицајне средине за учење, адекватно праћење и оцењивање, учешће родитеља и деце са тешкоћама у развоју у доношење одлука и законска заштита. Овим документом промовише се право деце са тешкоћама у развоју на бесплатно и адекватно образовање на свим нивоима. Поред тога, за свако дете са тешкоћама у развоју предлаже се креирање индивидуалног образовног програма како би се применом индивидуализованог приступа одговорило његовим специфичним, индивидуалним потребама. Прецизирано је шта би све индивидуални образовни програм требало да садржи и ко би требало да буде укључен у процес његове израде. Посебан циљ индивидуалних образовних програма је унапређивање сарадње школе, породице детета са тешкоћама у развоју и специјалних служби. Овим документом предвиђено је да се деци са тешкоћама у развоју омогући што подстицајнија средина за учење и развој. У складу са тим, наглашава се значај њиховог укључивања у одељења редовних школа. Издвајање у специјална одељења при редовним или специјалним школама предлаже се само у случају када је тешкоћа коју дете има таква да му образовање у редовној школи не омогућава адекватне услове за учење и развој. Свест учитеља о примени позитивних и ефикасних стратегија у подучавању, које помажу ученицима да постигну успех, истиче се као императив.

*Међународно саветовање о образовању у раном детињству и посебним образовним потребама* одржано је у септембру 1997. године у Паризу (према: Стрика, 1999). Циљ Саветовање био је промовисање новог светског тренда – укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне системе васпитања и образовања. Нагласак је на адаптацији образовних система који би требало да се развију тако да могу да задовоље потребе све деце. На Саветовању је истакнут значај развијања међусобне сарадње родитеља, наставника, терапеута, стручњака из разних области, донатора, владе, невладиних организација и других релевантних појединаца и организација. Креаторима образовних програма дате су смернице како да олакшају и унапреде поменути сарадњу.

Специјално заседање Генералне скупштине УН посвећено деци (United Nations General Assembly Special Session) одржано је у Њујорку 2002. године. На заседању су се



окупили представници влада земаља које су ратификовале Конвенцију УН о правима детета, како би приступили решавању најважнијих питања и проблема у области дечијих права. Усвојен је документ *»Свет по мери детета«* који садржи директна упутства о томе на који начин би владе појединих земаља требало да укључе ове задатке у Национални план акције за децу. Савет за права детета Владе Републике Србије израдио је *»Национални план акције за децу«* у фебруару 2004. године (Дошен и Гачић-Брадић, 2005). Национални план акције за децу представља стратешки документ којим су идентификовани основни проблеми у остваривању, заштити и унапређивању права деце у Србији. У контексту образовања деце са тешкоћама у развоју важно је увођење концепта *»Школе по мери детета«* и инклузивног образовања. Овим документом дефинисане су активности које би требало да подрже инклузију: израда плана реформских процеса, измене у законској регулативи, промене у раду комисије за категоризацију, едукација кадрова, припрема школа и шире јавности.

### **3.3. Инклузивно образовање појмовна одређења, исходишта, принципи и карактеристике -**

Инклузивни тренд је у свету присутан од деведесетих година прошлог века. Међутим, кључне идеје везане за овај тренд јављају се још половином прошлог века у оквиру различитих цивилних покрета који указују на то да би сва људска бића требало посматрати као индивидуе са својим властитим правима. На основу ових иницијатива настају бројни документи, које смо претходно описали а у којима су формулисане стратешке смернице и стандардна правила изједначавања положаја маргинализованих и искључених група, посебно у погледу остваривања права на образовање. Инклузија је, дакле, као идеја, покрет и данас као пракса настала на четири важна исходишта (Zbornik radova, 2003):

- На великом броју истраживања која су указала на неправедности у образовању, сегрегацију, дискриминацију, расизам, сексизам, маргинализацију, стигматизацију и на стратегијама за превазилажење тих проблема.
- На поставкама критичке теорије друштва и критичке теорије васпитања и образовања чија су учења допринела већем степену критичког односа према постојећим односима у друштву, разумевању узрока тих односа и храбријих искорака у њиховом мењању.

- На најновијим научним истраживањима и достигнућима о индивидуалним разликама, врстама интелигенције, функцијама мозга, емоционалној и социјалној интелигенцији Гарднера, Стернберга, Големана.
- На одредбама Декларације о правима човека, одредбама Конвенције о правима детета, које афирмишу вредност сваког човека и детета и кроз деловање међународних организација на доношењу докумената и препорука за инклузија.

У основи идеје о инклузији и инклузивном образовању стоји схватање да сваки човек има право на партиципацију у заједници, без обзира на карактеристике по којима одступа од већине. Без обзира на проблеме на које се наилази у процесу стварања услова за инклузивно образовање, ова идеја је попримила планетарне размере. Као пракса, инклузивно образовање већ годинама постоји у многим развијеним земљама, дајући мање или више позитивне резултате. Питање које се поставља је колико је идеја инклузије до сада развијена, јасна и логички кохерентна и у којој мери су остварени услови за њено практично испробавање и примену у свим њеним аспектима. Јасног одговора на ово питање вероватно нема али свакако постоје велике разлике међу различитим земаљама у погледу резултата који су постигнути. На пример, данас се европске земље могу груписати у три категорије у погледу њихове политике и праксе инклузивног образовања (Гајић, 2008): прву групу чине земље које развијају праксу инклузије готово свих ученика у редовни образовни систем (Италија, Грчка, Кипар, Шпанија, Португалија, Шведска, Норвешка, Ирска); другу групу представљају земље које имају инклузивне школе али су задржале и мањи број специјалних школа. Овде се развијају многобројне службе између система специјалног и редовног школства (Финска, Данска, Британија, Француска, Пољска, Чешка, Литванија, Словенија, Хрватска). У трећу групу спадају земље са два паралелна и одвојена система специјалног и редовног школства који су међусобно неповезани (Белгија, Швајцарска, Немачка, Србија).

У покушајима одређења појма инклузије и инклузивног образовања постоје различита, често супротстављена стајалишта, што ову идеју чини контраверзном (Церић, 2007). Инклузија се истовремено односи на друштвене и образовне вредности али и на индивидуалне вредности појединца. О инклузивном образовању се говори као о концепту, покрету, теорији, филозофији, процесу, образовној пракси, образовној политици. У домену разумевања појединих термина постоји још увек значајна

неусаглашеност која на практичном плану производи одређена неразумевања и противречности.

Један број дефиниција инклузивно образовање посматра у склопу ширег појма инклузије. На тај начин наглашава се да је промене у школама немогуће посматрати издвојено од промена које се дешавају у друштву.

Међународне иницијативе које теже инклузивном образовању тичу се образовања све деце. Ове иницијативе за крајњи циљ имају не само квалитетно образовање већ и инклузивнија друштва. Термин *инклузија* има порекло у грађанској демократији и правним актима везаним за ову проблематику, те се одатле изводи њено шире значење. Тако се у најширем смислу инклузија односи на процес којим се осигурава да свако, без обзира на искуства и животне околности, може остварити своје потенцијале у животу. Инклузивно друштво карактеришу смањење неједнакости, те баланс између права и обавеза појединца и повећање социјалне кохезије (Centre for Economic and Social inclusion, 2002).

Инклузија се обично широко дефинише као: »програм у коме деца са тешкоћама у развоју и њихови вршњаци без тешкоћа у развоју заједнички учествују у програмским садржајима, активностима« (Guralnick, 2001; Odom, 2002). Наглашава се да се активности не одвијају само у учионици већ и ван школе, у оквиру заједнице у којој деца живе. Кључна аргументација која подржава инклузију није искључиво образовне природе већ укључује и значајне етичке и социјалне факторе (Сретенев, 2005). Инклузивно образовање води инклузивнијем друштву, кроз промене које се организују на нивоу школа које представљају први организовани облик друштва са којим се деца сусрећу.

Инклузија захтева заједнички рад и поделу одговорности свих, на различитим нивоима – почев од надлежних министарстава и локалних власти, преко домаћих и међународних невладиних организација, па до саме деце, њихових родитеља и стручњака који са њима директно раде, као и локалне заједнице у целини (Дошен, Гачић-Брадић, 2005).

Инклузија се истовремено доводи у везу и са процесима демократизације у друштву и у образовању, и у том контексту се говори о друштвеној инклузији у ширем смислу, а о образовној инклузији у ужем смислу, када се говори конкретно о образовању деце са тешкоћама у развоју.

У ширем смислу, инклузија подразумева односе на релацији појединац-друштво (социјална инклузија). Фреилер (према: Церић и Алић, 2005) наводи три међусобно зависне димензије социјалне инклузије:

- просторну: социјална инклузија као блиска социјална и економска удаљеност
- односну: социјална инклузија као осећај припадања и прихватања (позитивне интеракције, бити цењен, имати корисне друштвене улоге, учествовање)
- функционалну: социјална инклузија као повећање могућности, способности, компетенције.

Када се наведене димензије социјалне инклузије разматрају у контексту образовног процеса онда се може говорити о инклузивном образовању, односно инклузији у ужем смислу. На тај начин, инклузивно образовање је само један аспект социјалне инклузије. Како наводи Stubbs (1998), инклузивно образовање је стратегија чији је крајњи циљ унапређивање инклузивног друштва у којем се свој деци и одраслима без обзира на пол, узраст, способности, етничку припадност и потешкоћу омогућава да учествују и дају свој допринос, односно да се образују у складу са својим способностима. Овако схваћено друштво не подразумева да су сви чланови друштва једнаки, него да сви, без обзира на наведене различитости, имају једнако право и могућност да учествују у друштвеним активностима. У контексту образовања то значи да сви имају једнако право да се образују у складу са својим способностима. Овакво схватање једнакости доприноси смањивању и искорењивању свих облика сегрегације, подвајања, изолације и дискриминације. Ипак, термин инклузивно образовање се најшчешће односи на образовање деце са тешкоћама у развоју у редовној школи, заједно са вршњацима (Karna-Lin, 2004:91). Појам инклузивног образовања се може користити и када се говори о образовању деце надпросечних способности (надарене деце), али се као такав ретко користи у међународној литератури. Неки аутори (Garguilo 2006) настоје да ова два схватања помире и кроз процесе инклузије траже адекватно место како за децу са тешкоћама у развоју, тако и за надарену децу.

Инклузија не подразумева само реформе образовних система већ и низ других мера на друштвеном нивоу. Инклузивно образовање није само циљ већ и средство постизања инклузивног друштва.

Инклузија се дефинише различито, али је суштина да се односи на активно укључивање детета с тешкоћама у развоју у његову ужу и ширу околину у складу са

његовим способностима. Инклузија не подразумева да смо сви једнаки, него ствара нови однос према свему што је различито. Њена суштина и вредност је у поштовању различитости међу људима, које би требало искористити за ширење знања, обогаћивање искустава и развој позитивних особина личности.

Инклузија се може посматрати и као део покрета за људска права који се залаже за потпуно укључивање свих особа којима је потребна подршка у све аспекте живота у заједници. Када је реч о образовању онда се говори о педагошко-хуманистичком реформском покрету који води ка достизању пуне равноправности сваког детета у смислу доступности и квалитета, као и обезбеђивању услова у школи који ће омогућити оптималан развој сваког детета у складу са његовим могућностима.

Један број дефиница инклузије и инклузивног образовања ове појмове доводи у везу са реформама образовних система и стварања услова за квалитетно образовање све деце.

У складу са тим, инклузија се најчешће одређује као процес излажења у сусрет потребама ученика и коришћење свих расположивих средстава како би се створиле могућности да деца уче и припреме се за самосталан живот у оквиру редовног образовног система.

Према неким ауторима (Радивојевић и сар., 2007), инклузивно образовање значи могућност школе да обезбеди добро образовање свој деци, без обзира на њихове различитости. Употреба термина инклузивно образовање је нарочито учестала са појавом концепта квалитетно образовање за све. У претходној дефиницији инклузија је, на неки начин, поистовећена са овим концептом.

Све актуелнији термини »достизање стандарда« (raising standards) и социјална инклузија (social inclusion), према мишљењу теоретичара и практичара који се баве овим проблемима стоје у опозицији један према другом. Иако актуелна истраживања указују на користи од креирања инклузивног система образовања, подаци указују на то да тренутне образовне политике често представљају баријере за остваривање овог циља (Ainscow et. al., 2004).

Инклузивна оријентација школе има пуни смисао у оквиру инклузивне оријентације образовног система. На тај начин, кључно питање је како се за сваког ученика може обезбедити оптимално образовање у складу са његовим потребама и способностима.

У многим земљама света постоји слагање о значају креирања школа које ће бити инклузивне и које ће омогућити квалитетно образовање свој деци без обзира на њихову верску припадност, културно порекло или способности. Тако схваћено, инклузивно образовање подразумева логични след промена које захватају школу и образовне системе, а све у циљу смањивања неравноправног положаја и третмана ученика (Pašalić-Kreso, 2003).

Енглеска канцеларија за стандарде у образовању (Office for standards in education – OFSED) даје следећу дефиницију инклузивних школа у којој је веза са школским етосом (климом у школи) очигледна: Инклузивна школа је она школа у којој се у средиште постављају ученичка постигнућа у учењу, ставови и добробит сваког појединца. Инклузивна школа је ефикасна школа. Њена инклузивност се огледа у њеном етосу и спремности да понуди нове могућности ученицима који имају тешкоће у развоју (OFSED, 2000).

Када се помене термин инклузивно образовање обично се мисли на редовне школе и индивидуализовано подучавање. Према мишљењу неких аутора (Shea & Bauer, 1997), инклузија подразумева да сва деца, без обзира на способности припадају редовном образовном систему. То значи да би сва деца требало да буду укључена у редовне школе и да би начин рада требало да буде осмишљен тако да излази у сусрет потребама свих ученика у одељењу. Према мишљењу неких аутора (Grenot–Scheyer et.al., 1996) инклузија подразумева мрежасти, флексибилан систем у коме се полази од тога да сва деца могу да уче и да се сва деца разликују међу собом у погледу интересовања, способности, етничког порекла, претходних искустава и знања.

Али инклузија је филозофија и не односи се само на специфичну методичку подучавања. Инклузивно образовање захтева стварање отвореног и флексибилног образовног система у коме је могуће отклонити препреке које онемогућавају оптималан развој потенцијала све деце, па и деце са тешкоћама у развоју. Стварање отвореног и флексибилног образовног система подразумева промене средине, промене ставова учесника у васпитно-образовном процесу и спремност за излазак у сусрет најразличитијим образовним потребама деце. Ако се инклузивно образовање посматра на овај начин, као филозофија образовања, онда оно промовише принцип образовања свих учесника у редовној школи уважавајући следеће принципе:

- сва деца имају право да уче и да се играју заједно без обзира на индивидуалне разлике;

- због своје различитости или потешкоћа у учењу деца не би требало да буду дискриминисана или искључена из образовног процеса;
- не постоје оправдани разлози да се деца због различитости раздвајају током школовања;
- њихове потребе су потпуно исте без обзира на различитости и не постоји разлог да их »штитимо« једне од других.

Полазећи од ових кључних принципа можемо издвојити следеће карактеристике инклузивних школа:

- потребе детета и развијеност његових способности су основна мерила за избор индивидуалних програма намењених детету;
- школа је доступна сваком детету, било да има тешкоће у развоју или нема, под условом да је то у најбољем интересу детета;
- учитељи и наставници су додатно оспособљени за рад са децом која имају тешкоће у развоју, обучени су да препознају њихове очуване потенцијале, да на тој основи подстакну дечији развој и да задовоље посебне образовне, емоционалне и социјалне потребе детета у оквиру образовног програма;
- програми су тако припремљени да омогућавају активан однос детета према наставном садржају и сталну комуникацију и интеракцију са наставником и вршњацима;
- родитељи су партнери учитељима и наставницима у подстицању развоја и даљем усмеравању детета током школовања;
- у инклузивном програму свој деци је пружена потребна пажња. Када се из једне крајности (занемаривање детета са тешкоћама у развоју) пређе у другу крајност (претерано бављење децом са тешкоћама у развоју и занемаривање друге деце) то није инклузија. Прилагођени наставни планови и методичке промене у начину њихове реализације (интеракција и комуникација у оквиру групних модела рада) могу да помире ове супротности;
- здрави, очувани потенцијали детета су окосница за израду прилагођених наставних програма за дете, за укупан развој и одржавање сигурности и самопоштовања детета.

Инклузија није само једна преломна тачка у оријентацији и организацији школе, већ је развој инклузивне димензије школе један континуиран процес промена у правцу

јачања и подстицања различитих облика партиципације ученика, наставника, родитеља и чланова локалне заједнице. Ове промене воде ка развоју политике, културе и праксе у школама које излазе у сусрет разликама међу ученицима, стварају услове за идентификовање и отклањање препрека учењу и партиципацији, развијање програма и обуку наставника. Овакво схватање подразумева да инклузија представља одређену образовну политику. Политика се обично тумачи као план деловања прихваћен од стране појединца или социјалне групе. Да би постојао било какав план деловања (у овом случају на пољу образовања), неопходно је да претходно постоје одређени принципи на којима би се то деловање заснивало. Анализа могућности којима школа располаже у погледу квалитетног образовања деце са тешкоћама у развоју подразумева континуирано праћење које за циљ има сагледавање постојећих услова и планирање даљих активности у циљу стварања бољих услова у школи. Школама се сугерише коришћење документа под називом »Индекс за инклузију« (Booth & Ainscow, 2005). Индекс за инклузију представља документ који се састоји од одређених индикатора помоћу којих се прати постојеће стање у школама. Пажња је усмерена на три димензије школског живота: пракса, политика и култура. Замишљен је као водич за прикупљање и анализу података о постојећим условима у школама у погледу инклузивног образовања као и за добијање смерница у ком правцу би требало планирати даље промене у школама.

Према мишљењу неких аутора (Mittler, 2000) инклузија не подразумева само смештање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Она се односи на мењање школа тако да буду спремне да одговоре на различите потребе деце. Односи се на помоћ и припрему наставника да прихвате, не само децу која имају тешкоће у развоју, већ сву децу која су из било ког разлога до тада била искључена. Слично схватање налазимо и код других аутора (Slee & Weiner према: Arnesena et.al, 2007). Према мишљењу ових аутора, инклузивно образовање представља један од фундаменталних проблема образовања и истичу да инклузија не представља само смештање у центар оне деце која су маргинализована, већ подразумева радикалне промене у начину сазнавања и подучавања. На тај начин Slee & Weiner издвајају два приступа истраживању и схватању инклузивног образовања заснована на два различита интересовања истраживача. Први приступ се односи на тражење практичних решења неких проблема инклузивног образовања (парцијалне реформе образовног система и



школа) док други приступ инклузију види као културну политику која захтева комплетну реконструкцију образовања и нов начин мишљења.

Према мишљењу неких аутора (Сретенов, 2005) основни проблем који се јавља у покушају дефинисања инклузије и инклузивног образовања условљен је недостатком прецизних детаља који се односе на примену инклузије на кокретном нивоу, што води недоумицама и тешкоћама. Чак и у оквиру истог система, учитељи, специјалисти за рад са децом са тешкоћама у развоју, родитељи и представници образовних власти инклузију дефинишу и разумевају на различите начине. Највеће дилеме за које не постоје универзални одговори, већ се они формирају од система до система, односе се на следећа питања: да ли је инклузија намењена свој деци са тешкоћама у развоју, која се деца могу укључити у редовне школе, колико дуго се у њима могу задржати, која врста обуке је потребна наставницима, како процењивати напредовање деце и како обезбедити сарадњу родитеља и стручњака ван образовних система.

Анализирајући одлике инклузивне праксе можемо издвојити неколико општих принципа који су присутни у инклузивном образовању и у свим школама у којима се оно реализује (Радивојевић и сар., 2007).

Један од основних принципа инклузивног образовања је пружање једнаких шанси свима: свако дете има неотуђиво право на образовање. Кључно уверење инклузивне школе је да свако дете може да учи и да има користи од образовања. Инклузивно образовање рефлектује веровање да су сва деца, без обзира на њихове способности, неопходан и интегрални део редовног школског система, те тако подразумева укључивање све деце у редован образовни систем (Haas, Fuch & Fuch, Schrag & Burnette, Savolainen, Kokkala & Alasuutari, Gartin et al., према: Сретенов, 2005). Према мишљењу неких аутора (Хрњица и сар., 2004), два основна принципа од којих треба поћи у инклузивном образовању су: а) свако дете је особена, целовита личност (тешкоћа у развоју најчешће није суштина идентитета детета, па је неопходна креативност у примени понуђених решења) и б) детету треба помоћи неупадљиво – само тако ће доћи до изражаја очувани потенцијали којима свако дете располаже. Инклузивно образовање подразумева укључивање детета са тешкоћама у редовне школе само уколико је то заиста у интересу детета са тешкоћама у развоју и остале деце у одељењу (Хрњица, 1997). Да ли ће дете бити укључено или не зависи од врсте и степена развојне тешкоће и од услова који постоје у конкретној школи.

Важно је истаћи да у процесу креирања инклузивног образовања нема готових решења и да је немогуће развити јединствени инклузивни модел, који би се са истим успехом реализовао у различитим земљама. Досадашње искуство земаља које су већ ушле у овај процес је веома драгоцено, јер указује на све битне елементе овог процеса и даје смернице у погледу начина одвијања неопходних промена.

Такође, деца са тешкоћама у развоју се међусобно значајно разликују у односу на своје индивидуалне могућности, тешкоће, начине учења, што онемогућава идентификовање једног, универзалног модела стимулације, који би могао бити успешан код све деце из ове категорије (Сретенов, 2005). Упркос овој чињеници постоји очекивање да је могуће идентификовати опште принципе подучавања деце са тешкоћама у развоју, као и успешне интервенције које се базирају на овим принципима. Опште принципе би требало даље адаптирати за децу са различитим врстама тешкоћа у развоју, као и у односу на узрасне карактеристике, захтеве средине и очекивања у односу на садржај различитих предмета које деца уче, и применити их током креирања инклузивних програма за децу са тешкоћама у развоју.

Према мишљењу неких аутора (Booth et.al, 2000) инклузивно образовање подразумева неколико кључних елемената:

- Инклузија у образовању повећава учешће ученика и редукује њихово искључивање из школске културе, наставног програма и локалне заједнице.
- Инклузија подразумева реструктурирање културе, политике и праксе у школама, тако да се излази у сусрет разликама које постоје међу ученицима.
- Инклузија подразумева квалитетно образовање свим ученицима а не само ученицима који су категорисани као деца са тешкоћама у развоју.
- Инклузија подразумева одређене користи за све запослене у школи (наставнике, остало особље) исто колико и за ученике.
- У процесу креирања инклузивног образовања могуће је утврдити различите пропусте у раду школе, чиме се стварају услови за њено квалитетније функционисање.
- Сви ученици имају право да живе са родитељима те им је потребно омогућити да се одгајају и образују у близини свог дома.

- На различитост се не гледа као на проблем који би требало савладати него се различитост схвата као богато средство за пружање подршке у образовању свој деци.
- Инклузија подстиче сарадњу школе са породицом и локалном заједницом.
- Инклузивно образовање је само један од аспеката инклузије.

Иако промене које подразумева инклузивно образовање наилазе на подршку многих теоретичара и практичара, постоји мали степен сагласности о томе у којој мери се инклузивни принципи могу применити у пракси, и какав ефекат могу имати на постигнуће деце у инклузивним школама.

Резултати истраживања указују на разлике које постоје између званичне политике земаља које су се определиле за инклузију и актуелне праксе, која укључује и информисаност и обученост стручњака за примену успешних метода у раду са ученицима са тешкоћама у развоју у оквиру инклузивних школа. Подаци који су тренутно доступни не пружају апсолутне доказе да инклузивна школа може да функционише тако да задовољи потребе све деце, укључујући и децу са тешкоћама у развоју, у свим сферама свог рада које укључују програмске и социјалне садржаје (Сретенов, 2008). Један број истраживања указује на то да се ови процеси успешно одвијају у великом броју школа, али постоје и истраживања која указују на супротне податке. Стога, у овој фази је и даље тешко одговорити на питање шта функционише у области инклузивног образовања, посебно када су у питању интервенције које воде бољем академском постигнућу ученика.

Могуће је издвојити следеће проблеме који указују на пропусте досадашњих истраживања у области инклузивног образовања:

- Истраживања се одвијају у школама које су идентификоване као инклузивне од стране самих истраживача или од стране школа.
- Већина студија процењује ефекте инклузије на изузетно малим узорцима, веома често једна школа представља целокупни узорак.
- Упитници и интервјуи са родитељима, ученицима и наставницима обично представљају основни извор информација.
- Подаци који се односе на школско постигнуће ученика углавном изостају.

- Опште је прихваћена претпоставка истраживача да је инклузија већ прихваћена у пракси као позитивна образовна тенденција и да нема потребе трагати за другачијим мишљењима или образовним приступима.
- Реализоване студије углавном нису лонгитудиналне и веома ретко упоређују процесе на нивоу школе у различитим фазама (пре и након увођења инклузивних промена).
- Студије ретко покушавају да утврде узрочно-последичне везе између инклузивних метода у одређеној школи и ефеката на ученике. Уобичајена претпоставка истраживача је да висок степен прихватања инклузивних принципа од стране наставника неминовно води ка већем степену инклузије ученика у пракси.

### 3.4. Интеграција и инклузија

У педагошкој теорији и пракси често је присутна тенденција да се термини интеграција и инклузија недовољно јасно разграничавају, односно да им се даје исто значење. Да би се инклузија и инклузивно образовање прецизније одредило и да би се смањила могућност евентуалних неразумевања и противречности, важно је указати на појмовна разграничења термина инклузија и интеграција. Посматрајући интеграцију и инклузију у контексту друштвених промена можемо сагледати и њихову различитост.

Интеграција се као појам појављује, пре свега, као школска интеграција да би означила заједничко школовање деце различитих раса након укидања расне сегрегације, односно укидања праксе њиховог одвојеног школовања. Касније се њено значење проширује и под интеграцијом се подразумева укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Према мишљењу неких аутора (Поткоњак и Шимлеша, 1989: 276) »...интеграција је савремени покрет који се јавља 60-их година, а подразумева васпитање и образовање деце са тешкоћама у развоју у редовној школи«.

Дакле, у контексту образовања, и инклузија и интеграција подразумевају спајање, повезивање и уједињавање деце са тешкоћама у развоју са децом без тешкоћа у развоју у васпитно-образовном процесу у оквиру редовних школа (Солдо, према: Студен, 2008). И интеграција и инклузија су се развијале на критикама специјалног школства и тежњи да се деца са тешкоћама у развоју укључе у редовне школе.

У чему је онда разлика између ова два појма?

*Интеграција* представља одређену хијерархијску форму. То значи да је код детета са тешкоћама у развоју најпре потребно проценити његове способности и могућности, па тек када оно покаже одређени ступањ просечности може се интегрисати. То значи да би дете требало припремити и »променити« да би могло бити укључено у редовни вртић или школу. Интеграција не подразумејева било какву реформу образовних институција која би омогућила лакшу интеграцију. Да би се дете укључило потребно је да буде припремљено за тај процес. Степен успешности адаптације детета је мера успешности његове интеграције. Интеграција нема утицаја на мењање ставова према овој деци. С обзиром на то да се од детета очекује да буде припремљено за школу и спремно за стална прилагођавања, од степена успешности тих прилагођавања зависиће и успех дететове интеграције. Такав приступ омогућава интеграцију ограниченог броја деце са тешкоћама у развоју и отвара питање квалитета и дужине њиховог боравка у школи (Студен, 2008). У оквиру овог приступа дете се посматра као проблем: разликује се од остале деце, не учествује, не може да учи, има посебне потребе, потребан му је »специјални наставник«, потребно му је посебно окружење, потребна су му посебна помагала, не може доћи до школе. Нагласак је на школском постигнућу и приближавању све деце замишљеном просеку, што се показало као основна слабост овог процеса. Наиме, у оваквим условима, дете са тешкоћама у развоју ретко успева да постигне академски успех који се од њега очекује, па често долази до понављања разреда, прекидања школовања или преласка у специјалну школу.

Насупрот интеграцији, *инклузија* подразумева припрему и мењање образовног система а не детета, чиме се омогућава учешће детета у свим активностима које школа нуди, што води елиминисању сегрегације и одбацивања ове деце. Инклузија је насупрот интеграцији мрежаста форма која прихвата дете онакво какво јесте, ставља га у средиште збивања, омогућава му да по својим критеријумима, способностима и интересовањима учествује и сарађује са осталима. Инклузија подразумева добровољни избор појединца, омогућава му партнерство и сарадњу. Она је приступ којим се наглашава да је различитост у способностима и потребама природна и пожељна. Инклузија поштује индивидуалност сваког детета и схвата се као модел интервенисања према оним групама деце која су друштвено искључена. У оквиру овог приступа образовни систем се види као проблем: ставови наставника су негативни, присутан је лош квалитет подучавања, ригидан програм и ригидне методе, недостатак наставних

помагала, неприступачна околина, родитељи нису укључени на адекватан начин у рад школе итд.

За разлику од интеграције, инклузија представља преображај не само васпитно-образовних институција, већ и целе заједнице. Њен предуслов али и последица јесте мењање личних ставова. Потребно је развијати нове односе који су засновани на међусобном поверењу и на уверењу да су сви учесници васпитно-образовног процеса вољни да промене дотадашње ставове и односе према овој деци. Начин да се то постигне јесте стварање услова у којима ће доћи до интеракције између деце са и без тешкоћа у развоју. Први и основни корак за то јесте укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне вртиће и школе.

Инклузија није само терминолошка замена за процес интеграције. Можемо је схватити и као појам који је надређен појму интеграције, јер подразумева свеобухватно укључивање индивидуе, не само у васпитно-образовни процес, већ у целокупну друштвену стварност. Према мишљењу неких аутора (Befring, према: Arnesena et.al, 2007) инклузија има шире значење од термина интеграција. Док се интеграција доводи у везу са укључивањем деце са тешкоћама у развоју у редовне школе и превазилажењем проблема њихове сегрегације у специјалном образовању, Бефринг сматра да је инклузију могуће дефинисати помоћу термина демократске вредности и идеали, чиме је доводи у везу са животом, перспективама које пружа друштво, искуствима припадања и прихватања.

Према мишљењу неких аутора (Kivirauma i Ruoho, 2006) главна разлика између инклузије и интеграције је у томе што интеграција представља асимилацију, а инклузија трансформацију. Значајни, »нови« аспекти инклузије у односу на интеграцију су квалитет, квантитет и садржај подучавања.

### **3.5.Разлози за инклузивно образовање**

Анализирајући различите приступе у погледу образовања деце са тешкоћама у развоју увиђамо предности инклузивног образовања. У разрађивању концепције инклузивног образовања полази се од образовних и социјалних претпоставки које указују на његове предности (Студен, 2008):

### *1. Образовне претпоставке*

- средина вршњака без развојних тешкоћа је знатно подстицајнија за дете у свим аспектима развоја;
- све педагошке иновације могуће је реализовати и у инклузивном моделу;
- нема ни једног доказа да су деца без развојних тешкоћа на било који начин занемарена у овом моделу рада.

### *2. Социјалне претпоставке*

- издвојено образовање (сегрегација) отежава формирање и одржавање позитивних ставова према деци са тешкоћама у развоју и њиховим породицама;
- нежељен резултат таквог односа су предрасуде које веома отежавају нормалан живот детета са тешкоћама у развоју;
- очуване потенцијале детета са тешкоћама у развоју много је лакше открити када се деца школују заједно, него у специјалним школама. Очувани потенцијали су основни дечији ресурс за самосталан живот у границама њихових могућности.

*Разлози* за инклузију су бројни, као и користи које од овог процеса имају сви његови учесници. Један од разлога за инклузију јесте остваривање права деце са тешкоћама у развоју на образовање у редовним школама, заједно са вршњацима. Остваривањем овог права стварају се услови за задовољавање бројних људских потреба које ова деца, у условима социјалне изолације, нису у могућности да остваре.

Образовање деце са тешкоћама у развоју у специјалним школама често подразумева њихово одвајање од породице и промену места становања, имајући у виду да су те школе често смештене ван места у којем дете живи. Инклузивно образовање омогућава деци са тешкоћама у развоју да остану са својим родитељима, чиме им је омогућено остваривање право из члана 9 Конвенције о правима детета.

Медицински третман који се везује за специјалне институције није сам за себе довољан. Претераним наглашавањем специфичне сметње занемарује се велики број очуваних потенцијала које дете са тешкоћама у развоју реално поседује. Специфична сметња не мора да утиче на комплетно функционисање детета и један број способности увек остаје очуван. У инклузивном програму деци са тешкоћама у развоју је омогућено да открију своје очуване потенцијале и да на њима даље граде свој развој. У групи вршњака, током организованих активности, дете, уз помоћ одраслог, спонтано открива очуване потенцијале који представљају најбољу основу на којој ће се даље развијати

знање, способности, самопоуздање, независност и позитиван однос према себи и другима. Проналажење онога у чему је дете успешно ствара услове не само за адекватан социјални већ и когнитивни развој, успешну професионалну оријентацију и оспособљавање за самосталан живот, у границама дететових могућности (Вујачић, 2006). Успех који је заснован на очуваним способностима детета повољно утиче на мотивацију, интересовања и остваривање напретка у учењу.

Подстицање и развијање социјалне интеракције међу децом са и без тешкоћа у развоју основни је смисао инклузије. Инклузија омогућава деци са тешкоћама у развоју да успостављају друштвене односе на начин који то чини већина деце – кроз искуство. Боравећи у групи вршњака, деца са тешкоћама у развоју имају прилику да посматрају, опонашају и ступају у интеракцију са децом која се развијају на типичан начин. Током заједничких активности, деца са тешкоћама у развоју стичу осећање сигурности и припадности групи. У интеракцији са вршњацима деца са тешкоћама у развоју развијају комуникацијске способности (изражавање потреба, жеља и намера вербалним и невербалним путем), осетљивости за потребе других, емоционалну контролу и социјализацију (Хрњица и сар., 2004; Guralnick, 1986). Позитивна искуства представљају овој деци темељ за социјална искуства која ће имати у каснијем животу. Искуства у интеракцијама са децом са тешкоћама у развоју осталој деци помажу да постану осетљивија за потребе других, да пруже помоћ и подршку и да прихвате постојеће разлике (Кобеšćак, 2001).

Инклузија представља подстицај за мењање и побољшавање васпитно-образовног процеса. Савремено друштво захтева промене у образовању које ће обезбедити једнаке услове за развој потенцијала и способности сваког појединца. У складу са тим, образовање деце са тешкоћама у развоју представља један од изазова савремене школе и наставе. Кључне улоге у овом процесу припадају наставницима. Припрема наставника за рад са децом са тешкоћама у развоју требало би да почне током иницијалног образовања, а да се касније настави кроз различите облике континуираног стручног усавршавања. Од наставника се, поред осталог, очекује да ствара услове за позитивну социјалну интеракцију међу децом, примењује индивидуализовани приступ у раду, препознаје и подстиче развој очуваних потенцијала деце са тешкоћама у развоју и континуирано сарађује са стручним сарадницима и родитељима (Вујачић, 2005). Уз сазнање да је дете са тешкоћама у развоју, као и остала деца, особено биће које у себи носи одређене потенцијале за развој и учење, наставник



може створити средину која подстиче социјалну интеракцију и обезбеђује услове за њихово квалитетно образовање. Укључивање деце са тешкоћама у развоју подстиче наставнике да примењују различите методе и стратегије у раду, које излазе у сусрет потребама све деце (Kamens et.al. 2003). Рад у инклузивном програму наставницима омогућава запажање разлика у стилевима учења, индивидуалним снагама и специфичним образовним потребама деце, као и оспособљавање за праћење ефеката подстицајних мера за сву децу у одељењу (Janney & Snell, 2000). С обзиром на то, једна од кључних улога наставника је учешће у изради индивидуалног образовног плана за дете са тешкоћама у развоју, заједно са стручним сарадницима и родитељима (Pugach & Warger, 2001).

Негативни ставови наставника, остале деце и њихових родитеља према деци са тешкоћама у развоју често су присутни због недовољне информисаности и недостатка претходног искуства са овом децом. Потврђивањем успешности укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе негативни ставови се мењају, а самим тим и однос према овој деци. Подаци бројних истраживања показују да деца која су образована заједно са децом са тешкоћама у развоју побољшавају ставове према њима, развијају разумевање и осетљивост за њихове потребе и изграђују вештине сарадње и помагања (Вујачић, 2003; Daniels & Stafford, 2002). Претпоставља се да ће ова деца касније преузимати већу друштвену одговорност и показати више социјалног самопоуздања.

Подаци неких истраживања показују да организоване активности у оквиру инклузивног програма могу позитивно утицати на превазилажење стрепње и бриге родитеља деце са тешкоћама у развоју (Вујачић, 2003). Према мишљењу родитеља деце са тешкоћама у развоју, активности у оквиру инклузивног програма су им помогле да реше или ублаже постојеће проблеме и створе реалнију перцепцију о детету и његовим могућностима.

Образовање деце са тешкоћама у развоју у редовним школама пружа друштву далекосежне финансијске користи. Образовање ове деце у истом окружењу, у коме се налазе њихови вршњаци, обично је јефтиније од оснивања и финансирања алтернативних школа.

### 3.6. Препреке за инклузивно образовање

Подаци указују на то да, на глобалном нивоу, образовањем није обухваћено око сто милиона деце, од којих 60% чине деца са тешкоћама у развоју (Сретенев, 2005). Упркос овом податку и критикама које се односе на ограничења система специјалног образовања, промене које подразумевају стварање инклузивних образовних система, у многим земљама, одвијају се веома споро (Ainscow, et.al, 2004).

Иако се велики број теоретичара и практичара у области педагогије и њој сродних наука слаже да је инклузивно образовање идеја коју би требало промовисати и подржати како би се превазишли недостаци специјалног образовања, процес увођења инклузивног образовања одвија се веома тешко и споро. Остало је много неразјашњених питања око тога шта се под инклузијом заиста подразумева. Подаци истраживања (Stubbs, 2002) показују да су најчешћа питања која се постављају у контексту инклузивног образовања следећа:

- Да ли се инклузивно образовање односи само на децу са тешкоћама у развоју или и на децу која припадају маргинализованим групама?
- Да ли је инклузивно образовање приоритет?
- На који начин је инклузивно образовање повезано са кључним изазовима у образовању: квалитет образовања, понављање разреда, недостатак средстава, ригидност наставних програма?
- Које су кључне разлике између инклузије, интеграције и специјалног образовања?
- Да ли је инклузивно образовање право решење за сву децу са тешкоћама у развоју?
- Да ли постоји најбоље решење за реализацију инклузивног програма? Да ли постоји јасан план који би требало следити?
- Да ли је увођење инклузивног образовања могуће у свим земљама?

Проблем представљају бројне препреке које укључују друштвене чиниоце, локалну заједницу и стање у образовним системима. Осим тога, препреке за инклузију могу се довести у везу и са факторима који се тичу самог детета са тешкоћама у развоју и његове породице. Тако, неки аутори (Рајовић, 2004) сматрају да је у развијању вишедимензионалне идеје, као што је инклузивно образовање, потребна извесна доза

опрезности и сагледавање постојећих препрека. Према овом аутору све препреке за инклузивно образовање могуће је поделити у две групе:

1. Спољашње препреке – ставови локалне заједнице, школског кадра и родитеља типичне деце, техничка и кадровска опремљеност школа, финансијска ситуација, образовање наставника у редовним и специјалним школама.
2. Унутрашња ограничења – степен оштећења детета и породична ситуација која представља скуп врло сложених процеса и фактора.

Подаци неких истраживања (Hanson et.al., 2001; Vaughn et.al, 1996; Law, 1993) показују да деца са тешкоћама у развоју и њихови родитељи препреке за инклузију групишу у четири групе: неадекватни физички услови у школама, негативни ставови и предрасуде, недостатак информација и знања о деци са тешкоћама у развоју и инклузији и неадекватан васпитно-образовни програм и рад наставника.

*Непостојање адекватних услова у вртићима и школама често може да отежа укључивање деце са тешкоћама у развоју, а у неким ситуацијама и у потпуности онемогући њихово укључивање. Приликом градње вртића и школа не води се рачуна о посебним потребама деце са тешкоћама у развоју. У великом броју институција нема косих равни и прилагођених тоалета, што појединој деци и родитељима ствара тешкоће. Исхрана у вртићима и школама не одговара здравственим потребама све деце. Велики број деце у васпитним групама и одељењима такође може представљати препреку као и недовољна опремљеност радних соба и учионица потребним средствима.*

Психолошке препреке као што су стереотипи, предрасуде и на њима изграђени *негативни ставови* према деци са тешкоћама у развоју представљају основне препреке да се отпочне са инклузивним образовањем. Подаци истраживања које је обављено у осам канадских школа (Law, 1993) потврђују овај податак. Према мишљењима родитеља деце са тешкоћама у развоју, негативни ставови и недостатак знања и информација о деци са тешкоћама у развоју и инклузији представљају основне препреке да се њихова деца укључе у редовне школе. Негативни ставови могу бити присутни код свих актера васпитно-образовног процеса (васпитача, учитеља, стручних сарадника, осталог особља вртића или школе, родитеља, остале деце). Отпор запослених у образовним институцијама према деци са тешкоћама у развоју негативно се одражава на квалитет васпитно-образовног процеса. Негативни ставови

васпитача/учитеља и родитеља деце могу утицати на неприхватање деце са тешкоћама у развоју од вршњака, што отежава њихово укључивање и међусобну интеракцију. Деца са тешкоћама у развоју и њихови родитељи, због недостатка самопоуздања и неповерења, избегавају социјалне интеракције, што често онемогућава укључивање ове деце у редовне образовне институције. Мењање и превазилажење негативних ставова одвија се веома споро и тешко, али је то неопходан услов за увођење инклузивног образовања.

Васпитно-образовни програм који се реализује у васпитно-образовној установи утиче на квалитет инклузивног програма. *Традиционални васпитно-образовни програми* у којима је нагласак на садржајима и усвајању знања, при чему се недовољно води рачуна о индивидуалним разликама и потребама деце, не пружају могућност за откривање дечијих индивидуалних потенцијала. У овим програмима праћење и оцењивање почива на поређењу успеха деце са општим нормама уместо на праћењу индивидуалног тока развоја сваког детета. С обзиром на то да ови програми не омогућавају деци да уче на свој начин и не излазе у сусрет њиховим потенцијалима, могућностима и интересовањима, често се дешава (нарочито у школама) да се укључивање деце са тешкоћама у развоју заврши неуспешно. Са друге стране, програми усмерени на дете пружају боље услове за успешно укључивање деце са тешкоћама у развоју. Један од принципа на којима почивају програми усмерени на дете јесте развојно примерена пракса. Изразу »развојна примереност« приписују се две димензије: примереност узрасту и примереност појединцу. Истраживања људског развоја указују на то да деца пролазе кроз предвидљиве фазе раста и развоја. Ове фазе се јављају у свим доменима развоја: физичком, емоционалном, социјалном и сазнајном. Познавање типичног развоја деце која се налазе у распону узраста коме је програм намењен представља оквир на основу кога се припрема васпитна средина и планирају одговарајуће активности. Међутим, упркос неким заједничким карактеристикама које узраст одређује, свако дете се развија на јединствен начин и јединственим ритмом, има особену личност, стил учења и породично порекло. Наставни програм и интеракције наставника са децом требало би да буду осетљивије на индивидуалне разлике. Имајући у виду да се учење најбоље одвија у интеракцији детета са средином која га окружује, та искуства би требало да парирају развојним способностима детета, а да у исто време буду изазов за дечије интересовање и разумевање.

Један од кључних проблема у инклузивном образовању јесте преношење искустава и решења са једног контекста на други, који је потпуно другачији. Искуства показују да се до правих решења може доћи искључиво анализом културног контекста у оквиру којег се програм реализује. При осмишљавању активности требало би водити рачуна о специфичним условима у конкретној школи и ширем друштвеном окружењу.

Препреку за инклузију, у неким земљама, представља и *непостојање законских прописа* према којима би сва деца имала право на заједничко дружење и образовање са вршњацима. Постојеће законске прописе који онемогућавају укључивање ове деце у редовне институције требало би мењати.

Препреке за инклузивно образовање не би требало тражити само у оквиру образовног система. Према мишљењу неких аутора (Гајић, 2007) образовни систем није једини систем који би требало да одговори на изазове инклузивног образовања. За децу са тешкоћама у развоју, одговорни су подједнако социјални, здравствени систем али и локална заједница, родитељи и цивилно друштво. Једна од великих препрека укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне вртиће и школе представља управо недовољна повезаност поменутих система. Образовни систем не може сам да реши проблем, али може да покрене успостављање чврсте сарадње између свих ових актера у локалној заједници и тиме допринесе идентификацији, успостављању процедура укључивања деце у редовни образовни систем, обезбеђивању подршке деци, породицама, наставницима.

### **3.7.Образовање деце са тешкоћама у развоју у Србији**

Поставља се питање у којој мери су редовне школе у нашој земљи оспособљене за образовање деце са тешкоћама у развоју, какав је ниво обучености и мотивисаности запослених, и у којој мери су школе повезане са осталим службама система како би могле да иницирају и учествују у свеобухватној подршци детету и породици.

Положај деце у Србији данас је изузетно тежак и последица је опште политичке и економске кризе у земљи, ратних сукоба, изолације и транзиције. Посебно су угрожена деца из маргинализованих група и деца са тешкоћама у развоју. Последице кризе у нашој земљи посебно су видљиве на пољу образовања. Питање *квалитетног образовања за сву децу* последњих година у Србији покреће бројне теоријске расправе, истраживања, промене закона и реформу образовног система у целини. Кључни

проблем је како изградити образовни систем који ће уважавати индивидуалне разлике ученика са тешкоћама у развоју а истовремено обезбедити што је могуће више њихову инклузију у складу са нашим условима и могућностима (Радоман, 2003). Инклузивно образовање подразумева укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне вртиће и школе, уз обезбеђивање неопходне подршке за учење и развој сваког детета. Мењање односа према овој деци условило је и промену у терминологији, тако да се уместо термина »деца са сметњама у развоју« и »хендикепирана деца« све више користи термин »деца са посебним потребама«. Суочавање са овим проблемима и интенција да се они реше један је од путева ка развоју и демократизацији нашег друштва.

Анализа постојећег стања показује да је део образовног система у Србији, намењен деци са тешкоћама у развоју, нефункционалан и неефикасан у многим битним елементима.

Пре свега, не постоји прецизан, централни регистар деце са тешкоћама у развоју. Тачни подаци о броју деце са одређеним тешкоћама у развоју, степену тежине и месту становања нужна су претпоставка за предузимање конкретних акција и дугорочно планирање у овој области.

Рана детекција деце са тешкоћама у развоју и даље представља проблем посебно у регионима који немају комплетне службе. Постоје значајне организационе и структуралне тешкоће у раду комисија за разврставање, које имају кључну улогу у креирању могућих образовних токова за дете. Када је у питању смештај деце у установе затвореног типа ови предлози су се доносили олако иако је евидентно да би уз одговарајуће облике помоћи детету и породици деца могла остати у породици (Ишпановић, према: Сретенов, 2005).

У многим крајевима наше земље не постоје специјалне школе, док су постојеће неравномерно регионално распоређене. Већина специјалних школа је у централној Србији и Београду (*Реформа образовања ученика са посебним потребама*, 2004). На тај начин, укључивање у специјалне школе за многу децу са тешкоћама у развоју подразумева дуго и рано одвајање од породице.

У специјалним школама се налази велики број деце из социјално депривираних средина, посебно ромске деце. Подаци указују да специјалне школе образују 80% деце и омладине из ромске етничке групе док је у неким школама тај проценат и већи (*Свеобухватна анализа система основног образовања у СРЈ*, 2001). Ромска деца се

разврставају као ометена у менталном развоју, а најчешће се ради о интелектуалној неефикасности услед социокултурне и образовне запуштености.

Постојећи систем образовања деце и омладине са тешкоћама у развоју организован је у три основна облика: (а) специјалне школе за ученике са тешкоћама у развоју (у једном броју ових школа постоје и посебне предшколске групе), (б) развојне васпитне групе и посебна одељења за децу са тешкоћама у развоју при редовним вртићима и школама и (в) васпитне групе и одељења редовних вртића и школа у која су деца са тешкоћама у развоју укључена заједно са осталом децом – интеграција (*Реформа образовања ученика са посебним потребама*, 2004). У прва два облика организације система деца са истом врстом сметњи у развоју издвајају се у посебне школе или посебна одељења. У Србији постоји 74 специјалне школе, а већину чине школе за ученике са тешкоћама у менталном развоју. Осим ових, постоје и специјалне школе за децу са оштећењем слуха, оштећењем вида, поремећајима у понашању и телесно-инвалидну децу. У недостатку новијих података, приказаћемо врсте специјалних школа и број ученика који су их похађали у школској 2005/6. години.

**Табела 2: Број специјалних основних и средњих школа у Србији и број ученика**

Тип ометености	Основна школа	Број ученика	Средња школа	Број ученика	Укупно школа	Укупно ученика
Ментална ометеност	36	4812	18	1367	54	6179
Оштећење слуха	7	366	5	167	12	533
Оштећење вида	2	117	1	63	3	180
Поремећаји у понашању	2	97	1	90	1	187
Телесна инвалидност	2	352	0	0	2	352
Укупно	49	5744	25	1687	74	7431

Подаци из тог периода показују да у овим школама наставу реализује 1785 наставника, већином дефектолога. Такође, постоје укупно 82 редовне основне школе и шест средњих школа које имају специјална одељења и у њима наставу похађа око 3700 ученика са тешкоћама у развоју. И у овим одељењима наставу углавном реализују дефектолози, али и наставници других образовних профила.

За поједине врсте тешкоћа у развоју не постоје специјалне школе. Посебно занимљив податак, добијен истраживањима која су у нашој земљи реализована у више

наврата, 1989., 2003. и 2005. године, (према: Хрњица, 2005), показује да се у нашим редовним школама налази око 85% деце са тешкоћама у развоју (граничних интелектуалних способности, деце са емоционалним поремећајима, хиперактивне и хипоактивне деце, телесно-инвалидне деце, хронично болесне деце, деце са комбинованим сметњама у развоју) за коју не постоје специјалне школе и коју су, по закону, обавезне да приме редовне школе. Деца која припадају овим категоријама или су изван система васпитања и образовања или су смештена у редовне школе, али без потребне подршке.

Поменута практична и законска решења у области специјалног образовања у Србији имају следеће последице (Сретенов, 2005):

- само 12000 деце ометене у развоју је обухваћено образовањем;
- подаци се односе искључиво на децу обухваћену специјалним образовањем јер других систематских иницијатива нема;
- када су у питању деца са интелектуалним сметњама у развоју, специјалним школовањем су обухваћена углавном деца са лакшим сметњама;
- деца са сметњама сензорне и физичке природе се, у великом броју случајева, школују у школама и институцијама затвореног типа;
- специјалне школе се налазе у великим градовима и удаљене су од насељеним места, што једном броју деце онемогућава школовање, а за остале представља рано и дуготрајно одвајање од породице;
- програми рада у специјалним школама, уџбеници, а посебно индивидуализација програма у складу са потребама деце, за сада нису адекватни.

Додатни проблем представља и то што специјалне и редовне школе чине два потпуно одвојена субсистема, без системски заснованог функционалног повезивања. На тај начин, не постоји могућност преласка деце са тешкоћама у развоју из једног у други систем, осим, изузетно, спорадичних примера у пракси.

Иако се у свим међународним правним документима, које је наша земља потписала, истиче потреба за инклузивним образовањем и системом који ће то доследно реализовати, још се није озбиљније отпочело са овим процесом. Емпиријски налази показују да садашњи редовни образовни систем у Србији није припремљен за инклузију (*Свеобухватна анализа система основног образовања у СРЈ*, 2001; Хрњица и Сретенов, 2003; Карић, 2004). Не постоји системска евиденција ученика са тешкоћама у



развоју и праћење њиховог напредовања у редовним школама, док је предшколским образовањем и васпитањем обухваћен само 1% ове деце. Интеграција ове деце у редовне школе одвија се спонтано, без претходних припрема и потребне подршке, и подразумева аутоматско прилагођавање детета са тешкоћама у развоју школи, што није увек могуће, па се показало као слабост овог процеса (Вујачић, 2006). Васпитачи, учитељи, наставници и стручни сарадници нису довољно припремљени за рад са овом децом током свог иницијалног стручног образовања а ни приликом усавршавања уз рад. У школама нема довољно стручног кадра (дефектолога) који могу бити од помоћи у раду са децом са тешкоћама у развоју. На пример, добијен је податак да у 97 редовних основних школа у Србији има 8.099 ученика са тешкоћама у развоју, а само је 20 запослених дефектолога у стручним службама ових школа (*Реформа образовања ученика са посебним потребама*, 2004). Проблем представља и неадекватна физичка опремљеност школа и постојање архитектонских баријера. Васпитачи, учитељи, наставници и стручни сарадници нису припремљени за рад са овом децом. Овај податак не чуди с обзиром да, током иницијалног образовања школског кадра, на вишим школама и факултетима, нема предмета »инклузивно образовање«. Ова тема није на адекватан начин обухваћена ни стручним усавршавањем наставног кадра. Проблем постоји и због неадекватне физичке опремљености школа и архитектонских баријера. Спорадични покушаји да се започне са инклузивним образовањем постоје али само у виду реализације пилот-пројеката, којима је обухваћен мали узорак вртића и школа.

Промене у образовању деце са тешкоћама у развоју саставни су део реформе образовног система у нашој земљи коју спроводи Министарство просвете и спорта Републике Србије. Питање образовања деце са тешкоћама у развоју покренуло је и измене у постојећим законима о образовању и васпитању деце. У Закону о основама система образовања и васпитања (*Службени гласник РС*, бр. 62/03 и 64/03) у члану 4, наводи се да лица са сметњама у развоју, одрасли и лица са посебним способностима имају право на образовање и васпитање које уважава њихове посебне образовне и васпитне потребе. Наставни програм основног и средњег образовања и васпитања садржи начин прилагођавања програма образовања и васпитања ученика са тешкоћама у развоју (Члан 71). У члану 30 овог *Закон* наводи се да дечији вртићи, основне и средње школе, поред школског програма, могу да остварују и прилагођене школске програме за ученике и одрасле са тешкоћама у развоју.

Велику подршку реформи образовања деце са тешкоћама у развоју дају пилот-пројекти инклузивног образовања које, у сарадњи са Министарством просвете, реализују домаће и стране невладине организације. Поменути пилот-пројекти обухватају мали узорак вртића и школа, а за циљ имају развој и тестирање иновативних модела образовања и заштите деце са тешкоћама у развоју. Искуства стечена њиховом реализацијом указују на предности и недостатке тестираних модела, што пружа смернице за предузимање даљих активности и пројеката већих размера у области инклузивног образовања. Од многобројних пилот-пројектима инклузивног образовања који се реализују у нашој земљи поменућемо следеће:

- »Школа по мери детета« (у реализацији Института за психологију Филозофског факултета у Београду и хуманитарне британске организације Save the Children;
- »Сарадњом до инклузије« (у реализацији Школе за образовање ученика са сметњама у развоју »Вук Караџић« из Сомбора и редовне основне школе »Бранко Радичевић« из Стапара.
- »Инклузивно образовање – од праксе ка политици« (у реализацији Фонда за отворено друштво)

Иако наведени пилот-пројекти немају у потпуности исте садржаје и активности они су веома слични по општем принципу и циљевима од којих полазе. Полазна основа свих наведених пилот-пројеката је право сваког детета на квалитетно образовање у складу са својим могућностима и способностима, па је фокус на промени школе а не на промени ученика. У свим пројектима је стављен нагласак на примену индивидуализованог приступа у настави, откривање очуваних потенцијала детета и израду индивидуалних образовних планова за децу са тешкоћама у развоју. Сваки од поменутих пројеката нуди своју визију могућих организационих и методичких решења у настави па је ове разлике у садржајима и активностима пројеката најбоље посматрати у контексту њиховог могућег допуњавања. Евалуација поменутих пилот-пројеката у нашој земљи даје охрабрујуће резултате. Подаци показују да организоване активности, уз обезбеђивање потребне подршке вртићима и школама, стварају услове за квалитетније укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне групе и одељења.

Савет за права детета Владе Републике Србије израдио је »Национални план акције за децу« 2004. године (Дошен и Гачић-Брадић, 2005). Овај план представља стратешки документ којим су идентификовани основни проблеми у остваривању, заштити и унапређивању права деце у Србији. Овим документом дефинисане су

активности које би требало да подрже инклузију: израда плана реформских процеса, измене у законској регулативи, промене у раду комисије за категоризацију, едукација кадрова, припрема школа и шире јавности.

Полазећи од стратешких националних циљева за децу, Завод за унапређивање образовања и васпитања тренутно припрема нове смернице политике образовања деце и ученика са тешкоћама у развоју које су постављене у односу на кључни циљ: квалитетно и доступно образовање за све. Користећи постојеће ресурсе, потребно је изградити целовит, разрађен, континуиран и флексибилан систем, на принципима инклузивног образовања, који ће омогућити лак прелазак деце са тешкоћама у развоју из једног модела у други. У овим смерницама, предлажу се следећи модели образовања за децу са тешкоћама у развоју: специјално образовање, делимично инклузивно образовање и инклузивно образовање (Радоман, 2003; *Реформа образовања ученика са посебним потребама*, 2004).

Специјално образовање обухватало би ону децу са тешкоћама у развоју која имају тешке и вишеструке сметње у развоју, при чему би се специјалне школе трансформисале у центре за образовање, хабилитацију, рехабилитацију и подршку редовним вртићима и школама.

Делимично инклузивно образовање подразумева оснивање посебних одељења при редовним и специјалним школама, уз могућност учествовања деце са тешкоћама у развоју у појединим наставним и ваннаставним активностима заједно са осталом децом из редовних одељења.

Инклузивно образовање подразумева укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне вртиће и школе уз пружање додатне подршке. Основни принципи на којима је заснован инклузивни програм су: (а) за свако дете са тешкоћама у развоју израђује се индивидуални образовни план при чему су очуване способности детета основа за израду овог плана; (б) када год је то могуће детету се помоћ пружа у оквиру заједничких активности у групи/одељењу, а изузетно индивидуално; (в) родитељи деце са тешкоћама у развоју су партнери школе и активно учествују у планирању и праћењу развоја свог детета и (г) позитивна социоемоционална клима у групи/одељењу је нужна претпоставка за остваривање образовних и васпитних циљева у раду са децом са тешкоћама у развоју.

Подаци многих истраживања обављених у нашој земљи указују на то да наставни кадар није довољно обучен за рад са децом са тешкоћама у развоју. Проблем

недовољне оспособљености наставника у значајној мери се може решити додатном обуком и стручним усавршавањем. Стручно усвршавање наставника раније није било обавезно, тако да просветни радници, чак и касније током рада, нису имали могућности ни обавезу да се професионално усавршавају. Од 2002. године Министарство просвете је прописало обавезно стручно усавршавање наставника. Покренути су акредитовани програми и прописан је неопходан број сати за добијање лиценце за рад. Правилником о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (Службени гласник РС, бр. 14/2004. и 56/2005) прописано је да се стално стручно усавршавање остварује по посебним програмима, који могу бити обавезни и изборни и да је наставник дужан да у току 5 година похађа најмање 100 часова обуке и то најмање 60 часова са листе обавезних и до 40 часова са листе изборних програма.

**Табела 3: Семинари у области образовања деце са тешкоћама у развоју**

Назив семинара	Трајање
Ромско дете и школа	2 дана (16 сати)
Превентивно-корективни рад са ученицима ометеним у развоју	3 дана (24 сата)
Примена техника мапа учења, брзог читања и памћења у настави и интеграција у образовни систем	3 дана (24 сата)
Вртић и школа по мери детета – инклузивни модел рада у вртићу и нижим разредима основне школе – модул 1	3 дана (24 сата)
Вртић и школа по мери детета – инклузивни модел рада у вртићу и нижим разредима основне школе – модул 2	3 дана (24 сата)
Школа за све – инклузивно образовање	3 дана (24 сата)
Дефицит пажње и хиперактивност код деце	Није наведено
Примена метода кооперативног учења у образовању деце са посебним потребама у редовној школи	2 дана (16 сати)
Сви заједно – програм инклузије деце са посебним потребама	3 дана (24 сата)
Примена визуелних средстава у структурираној ситуацији учења код деце, адолесцената и одраслих са аутистичним спектром	2 дана (14 сати)
Деца са сметњама у развоју и препоруке за рад са њима	2 дана (12 сати)
Улога покрета у развоју говора	3 дана (24 сата)
Обука из дефектолошке дијагностике, реедукације и неуропсихолошке рехабилитације	3 дана (24 сата)
Реедукација психомоторике – метод превенције и третмана поремећаја у понашању и учењу	3 дана (24 сата)
Практичне методе рада у инклузивном контексту	2 дана (12 сати)
Превенција школског неуспеха – методолошко усавршавање учитеља на мађарском језику	2 дана (16 сати)
Специјална школа као сервисни центар	2 дана (14 сати)
Како најбоље радити са слушно оштећеним дететом	3 дана (24 сата)
Дете са епилепсијом у разреду – едукација учитеља за рад са децом оболелом од епилепсије	1 дан (8 сати)
Едукација садашњих и будућих васпитача и учитеља за идентификацију и рад са даровитом децом	3 дана (24 сата)
Инклузија деце с интелектуалном ометеношћу у редовне васпитне и образовне програме	3 дана (18 сати)
Школа знаковног језика	3 дана (24 сата)
Сметње у учењу – препознавање и превазилажење сметњи у учењу код деце предшколског и школског узраста	3 дана (18 сати)

У Каталогy програма стручног усавршавања запослених у образовању за школску 2008/2009. годину, који је издало Министарство просвете, налази се 23 семинара из области образовања деце са тешкоћама у развоју. Институције које организују семинаре су: факултети (Учитељски, Дефектолошки, Филозофски), основне школе, невладине организације, Друштво дефектолога Србије, Друштво учитеља Београда и слично.

Подаци приказани у Табели 3 указују на то да се већина семинара односи на проблеме образовања деце са тешкоћама у развоју (само по један семинар третира проблеме образовања ромске и даровите деце). Наведене семинаре можемо груписати у 3 тематске целине: (1) семинари који се односе на теоријске поставке инклузије; (2) семинари који третирају проблеме појединих врста ометености код деце и (3) семинари који се односе на дидактичко-методичка решења у раду са децом са тешкоћама у развоју.

Садржаји семинара који третирају теоријске поставке инклузије односе се на: школу по мери детета, школу за све, претпоставке за инклузивно образовање, различите моделе образовања деце са тешкоћама у развоју, социјалну интеракцију деце са тешкоћама у развоју и њихових вршњака у редовној школи.

Када су у питању поједине врсте ометености семинари покривају проблеме у учењу, хиперактивност, аутизам, интелектуалну ометеност, слушна оштећења, моторичке сметње и епилепсију.

Семинари који се односе на дидактичко-методичка решења у настави третирају следеће проблеме: дијагностика, реедукација и рехабилитација, превентивно-корективни рад са децом са тешкоћама у развоју, примена визуелних средстава у настави, примена кооперативног учења, практичне методе рада, техника мапа учења, брзог читања и памћења у настави, значај игре и покрета у раду са децом са тешкоћама у развоју.

Постојећи програм стручног усавршавања наставника у области инклузивног образовања свакако представља помак у погледу додатног усавршавања наставника у овој области. Међутим, иако је школама прописана обавеза да наставници прођу сто сати обуке у оквиру стручног усавршавања, описани програми обуке из области инклузивног образовања нису обавезни јер је школама препуштено да самостално праве избор између понуђених семинара. На тај начин остаје отворено питање да ли се и у којој мери школе одлучују за семинаре из области инклузивног образовања. С друге

стране, ови семинари нису довољно структурирани и не представљају једну свеобухватну целину знања и вештина из ове области. Наведени програми нису креирани на основу резултата снимања стварног стања у школама и потреба запослених (нарочито наставника) у погледу обуке за рад са децом са тешкоћама у развоју. На тај начин, сматрамо да семинари које смо описали, а који су школама понуђени у Каталогу стручног усавршавања наставника у области образовања деце са тешкоћама у развоју нису довољни, па је неопходно размишљати о конципирању нових програма обуке којима ће наведени недостаци бити превазиђени.

## 4. ОСНОВНИ АСПЕКТИ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Као што смо у претходним поглављима навели, инклузија не подразумева само смештање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Она се односи на мењање школа тако да буду спремне да изађу у сусрет различитим потребе деце. Односи се на припрему наставника да прихвате, не само децу која имају тешкоће у развоју, већ сву децу која су до тада на било који начин и из било ког разлога била искључена.

Само укључивање детета са тешкоћама у развоју у редовну школу не пружа гаранцију да ће оно од тог процеса имати користи. Инклузивно образовање није само по себи успешно, већ је пресудан начин на који се оно спроводи. Подаци указују на то да уколико је инклузивно образовање лоше организовано оно може бити штетно за дете (Fuchs & Fuchs, 1994).

Децу са развојним тешкоћама у редовној школи могуће је, условно, поделити у две групе код којих је неопходно применити другачији приступ у раду. Велику групу чине деца граничних способности (школски обвезници, који најчешће потичу из економски, културно и социјално неповољних средина). Другу групу чине деца са тешкоћама у развоју код којих је интелектуални потенцијал очуван (телесно инвалидна деца, деца са сензорним оштећењима, деца са емоционалним тешкоћама и деца са тешкоћама у социјалном понашању). Код деце из прве групе недовољно развијене интелектуалне способности битно отежавају усвајање сложенијих наставних садржаја. Код друге групе (код које је по правилу веома испољено осећање несигурности) пратећа узнемиреност веома отежава успостављање мотивације за учење. Родитеље деце из ове групе веома је тешко укључити у партнерски однос са школом због тога што су и они веома узнемирени и веома оптерећени напором да медицинским средствима отклоне или бар ублаже развојну тешкоћу свог детета.

Веома је тешко дати објашњење зашто су поједина деца са тешкоћама у развоју неуспешна у школама. Једноставно не постоји једно једино објашњење. Према једном објашњењу кривац је дете које има снижене интелектуалне способности или је мање спремно за процес учења. Према другом објашњењу кривци су родитељи који нису створили довољно подстицајно окружење за развој детета. Школе су криве зато што нису довољно припремљене за инклузију и имају исувише ниска очекивања у односу на децу са тешкоћама у развоју, а држава зато што не улаже довољно новца у образовање

ове деце. Једно је сигурно: школа и образовни систем не функционишу изоловано. Оно што се дешава у школи је последица дешавања у друштву у коме школа функционише. Вредности, уверења и приоритети који владају у друштву утичу на живот и рад школе.

Основне претпоставке за успешно укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе, поред адекватних физичких услова, су: (а) позитивни ставови према деци са тешкоћама у развоју и инклузији (стручни кадар, вршњаци, родитељи остале деце); (б) адекватна решења у настави и припремљеност и обученост наставника за рад са овом децом (адекватне представе о детету, његовом развоју и процесу учења, примена индивидуализованог приступа и интерактивних метода у раду, креирање позитивне социо-емоционалне климе у одељењу); (в) прихваћеност од вршњака – успостављање квалитетних интеракција деце са тешкоћама у развоју и вршњака и (г) континуирана сарадња/партнерски однос школе и родитеља деце са тешкоћама у развоју.

#### **4.1. Ставовско-вредносна орјентација према деци са тешкоћама у развоју и њиховом укључивању у редовне школе**

Неопходан услов за увођење инклузивног образовања је мењање односа друштва према деци са тешкоћама у развоју. У том смислу неопходно је мењати досадашње, негативне ставове према деци са тешкоћама у развоју и њиховом заједничком школовању са вршњацима у редовној школи. У циљу бољег разумевања ставова према деци са тешкоћама у развоју и начина њиховог мењања најпре ћемо укратко објаснити шта се, генерално, под појмом став подразумева.

Став се може дефинисати као »трајни систем позитивних или негативних оцењивања, емотивних стања и делатних тенденција за или против у односу на друштвене објекте« (Крејч и сар., 1973: 143). Према овим ауторима, став се састоји из три компоненте: сазнајна, афективна и конативна компонента. Под сазнајном компонентом подразумева се поседовање одређених информација/веровања о објекту става. У складу са тим сазнањима објекту се приписују повољне или неповољне, пожељне или непожељне, добре или лоше карактеристике. Афективна компонента даје мотивишући карактер ставу и односи на емоције које су у вези са објектом, па је у складу са тим објекат пријатан или непријатан. Конативна (мотивацијска) компонента се односи на активности усмерене према конкретном објекту. Деловање појединца према објекту је увек у складу са сазнањима и емоцијама у односу на тај објекат



Став може бити позитиван или негативан. Уколико су сазнања и емоције позитивни, појединац ће се трудити да учини добре, позитивне, активности у односу на објекат. На пример, конативна компонента може да се креће од настојања да се помогне, пружи подршка или заштити објекат до настојања да се објекат на било који начин уништи. Такође, сазнајна компонента може да се креће од минималног броја информација, довољних да се препозна објекат у односу на друге, до потпуно изграђеног веровања о објекту. Посебно битна чињеница у вези са ставовима јесте да су ставови стечени, односно научени и формирану у социјалној комуникацији и интеракцији. Једном формиране ставове могуће је мењати, мада се неки ставови мењају лакше а други теже. Мењање ставова зависи од више фактора, а најзначајнији су: карактеристике постојећег става (екстремност, многостраност, доследност, међусобна повезаност), карактеристике личности (интелигенција, сазнајне потребе) и припадност групама. Веома је тешко мењати ставове који имају снажну друштвену подршку преко припадништва појединца групама. Што је појединцу више важно да припада одређеној групи, то ће снажније заступати ставове које група подржава. Према мишљењу неких аутора (Крећ и сар; 1973) мењање ставова се може постићи путем излагања, накнадном информисаношћу и обавештењима, принудном изменом понашања према објекту и путем неких поступака који доводе до промене личности.

Мењање ставова према деци са тешкоћама у развоју је први предуслов који би требало испунити и прва баријера коју би требало отклонити да би процес инклузивног образовања отпочео. Неки аутори, пак, истичу да се психолошке баријере као што су стереотипи, негативни ставови и предрасуде према деци са тешкоћама у развоју превазилазе процесом инклузије (Sretenov, 2000). Инклузивно образовање и позитивна искуства стечена његовом реализацијом повратно утичу на постепено мењање ставова и развијање позитивнијег понашања према деци са тешкоћама у развоју. Овај налаз је логичан јер се негативни ставови углавном формирају због недовољне информисаности и недостатка искуства. Негативни ставови према деци са тешкоћама у развоју, а потом и понашање према њима, могу се променити ако се упознамо с њиховим потребама, укључимо их у редовне вртиће/школе и пружимо им могућност да искажу своје очуване потенцијале, што је могуће у инклузивном образовању.

Наставници су, са својим мишљењима и ставовима, најважнији чинилац укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Уз сазнање да је дете са тешкоћама у развоју, као и остала деца, особено биће које у себи носи одређене

потенцијале за развој и учење, наставник може створити средину која подстиче социјалну интеракцију и обезбеђује услове за њихово квалитетно образовање. Када су ставови наставника у питању можемо издвојити три основне варијабле које одређују њихову спремност да прихвате дете са тешкоћама у развоју: (а) уверење да би редовне школе требало да образују децу са тешкоћама у развоју, (б) уверење да су способни да подучавају ову децу и (в) уверење да деца са тешкоћама у развоју могу постати корисни чланови друштва (Кобешћак, 1998). Ове налазе потврђују и подаци неких других истраживања (Сузић, 2008). Истраживање је показало да су наставници, који имају виши ниво уверења у самоефикасност, јаче опредељени за инклузију. Факторска анализа је показала да на опредељеност наставника за инклузију највише утиче самоефикасност, што значи да наставници показују жељу да раде са децом са тешкоћама у развоју уколико сматрају да су за то ефикасни.

Недовољна обученост наставника и претходна, негативна искуства у раду са децом са тешкоћама у развоју могу утицати на стварање негативних ставова према овој деци и њиховом укључивању у редовне школе. Нека истраживања (Avramidis & Norwick, према: Студен, 2008) указују на то да је адекватна информисаност наставника и квалитетна, континуирана обука за рад са децом са тешкоћама у развоју начин да се њихови ставови промене и буду позитивни.

Како инклузивним образовањем још увек није обухваћен целокупни образовни систем у Србији, досадашња истраживања у овој области усмерена су, углавном, на испитивање ставова стручног кадра и родитеља према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне вртиће и школе. Иако су досадашња истраживања о ставовима малобројна, вредна су пажње јер указују на проблеме које би требало решити, како би убудуће било могуће боље оспособити редовне школе за ову улогу.

Подаци неких истраживања показују да на разлике у ставовима васпитача и наставника према инклузији и деци са тешкоћама у развоју утичу следеће варијабле: претходно лично или професионално искуство са децом са тешкоћама у развоју, дужина радног стажа, животна доб и место у којем живе и раде (Sretenov, 2000; Вујачић, 2003; Вукајловић, 2004). Насупрот томе, пол и школска спрема наставника не утичу значајно на ставове о инклузији (Вукајловић, 2004). Подаци добијени испитивањем ставова наставника из различитих социо-културних средина у Србији указују на већу отвореност и позитивније ставове наставника из градова који припадају развијенијем, северном делу наше земље (Sretenov, 2000; Вујачић, 2003). Наставници

који нису имали искуства у раду са децом са тешкоћама у развоју испољавају негативније ставове према инклузији. На ставове наставника према инклузији утичу и услови у школама. Боља опремљеност школа, сервис подршке наставницима и мањи број деце у одељењу су школски услови који утичу на позитивније ставове наставника према деци са тешкоћама у развоју. Када су у питању ставови наставника према одређеним категоријама сметњи деце са тешкоћама у развоју, углавном се негативнији ставови испољавају према деци са оштећеним видом и проблемима у понашању, док су позитивнији ставови према деци са сметњама у говору и интелектуалном развоју (Хрњица и Сретенов, 2003). Млађи васпитачи и наставници, са мање радног искуства, имају негативније ставове према инклузији у односу на старије са дужим радним искуством (Sretenov, 2000; Вујачић, 2003). Подаци неких истраживања (Scruggs & Mastropieri, 1996, према: Hrnjica i sar. 2005) указују на то да није уочена системска веза између ставова учитеља и наставника и године у којој је истраживање обављено. Аутори истраживања сматрају да овај налаз говори у прилог томе да образовни програми данас нису ништа ефикаснији у припреми учитеља и наставника за инклузију него што су били пре више од две деценије.

Подаци неких студија (Унеско, према: Студен, 2008) указују на то да на ставове наставника према инклузији утиче и актуелна образовна политика. Наставници из земаља у којима је инклузија законом прописана имају позитивније ставове за разлику од наставника из земаља са израженом сегрегационом политиком који су имали знатно негативније ставове. Међутим, резултати неких других истраживања (Heung, 2006) показују да је успешност инклузивног образовања више повезана са дотадашњим искуством учитеља и наставника, те њиховим виђењем како би требало подучавати децу са тешкоћама у развоју, него са специфичним образовним потребама деце и политиком образовног система. Овај налаз нам указује на то да су за образовање деце са тешкоћама у развоју у редовним школама веома важне имплицитне педагогије наставника. Квалитет укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе у великој мери зависи од начина на који наставник схвата дете, његов развој и процес учења. Стога би један од циљева у процесу стварања услова за инклузивно образовање требало да се односи на анализу имплицитних педагогија наставника и њихово постепено мењање уколико се покаже да су погрешне.

И када наставници имају позитивне ставове према деци са тешкоћама у развоју, то није довољан услов да у раду са дететом постигну задовољавајуће резултате.

Прилагођени наставни програми, прилагођени уџбеници и приручници, додатна наставна средства, уклоњене архитектонске баријере и, што је посебно важно, подршка учитељу од стране школског колектива у целини и партнерски однос са родитељима су нужни услови да наставник првобитни позитиван став и задржи. Подаци неких истраживања (Scruggs & Mastropieri, 1996, према: Hrnjica i sar. 2005) показују да је обука наставника за инклузивно образовање имала позитивног утицаја на стварање позитивних ставова према инклузији. Осим обуке за рад са децом са тешкоћама у развоју наставницима је потребна и подршка школе за рад са овом децом и извођење наставе.

Показало се да организоване активности у оквиру пилот-пројеката инклузивног образовања могу утицати на превазилажење негативних ставова наставника. Наставници експерименталне групе, који су укључени у пилот-пројекат инклузивног образовања, имају позитивније ставове према деци са тешкоћама у развоју и инклузији од наставника контролне групе, који нису укључени у пројекте инклузивног образовања. Искуство стечено током реализације пројекта, као и едукација путем семинара, допринели су мењању ставова и односа наставника према деци са тешкоћама у развоју (Sretenov, 2000; Вујачић, 2003).

Родитељи деце са тешкоћама у развоју имају изражену жељу да њихово дете похађа редовну школу, што потврђују и резултати истраживања спроведених у нашој земљи. Добијен је податак да чак 87% родитеља деце са тешкоћама у развоју сматра да је заједничко школовање њихове деце са вршњацима без тешкоћа у развоју веома пожељно. Интересантан је податак да овакво мишљење имају и родитељи деце са тешкоћама у развоју у срединама где је најмање испољена спремност за прихватање ове деце у редовне школе (Хрњица и Сретенов, 2003). Према мишљењу неких аутора (Heekin и Mengel, 1997), родитељи деце са тешкоћама у развоју страхују како ће се њихово дете уклопити у редовну школу ако до инклузије дође. Иако то желе, плаше се одбацивања од вршњака и школског неуспеха. Забринути су и због евентуалне недоступности специјалних служби и недовољне оспособљености наставника за рад са њиховом децом.

Органзоване активности у оквиру пилот-пројеката – едукација родитеља, сарадња са запосленима у школи и родитељима остале деце – могу позитивно утицати на превазилажење стрепњи и брига у вези са укључивањем њихове деце у редовни програм (Вујачић, 2003). Према мишљењу родитеља деце са тешкоћама у развоју,

укључивање у редовни програм показало се корисно и за родитеље и за њихову децу. Ови подаци указују да процес инклузије може помоћи родитељима деце са тешкоћама у развоју да реше или ублаже постојеће проблеме, створе реалнију перцепцију о детету и његовим могућностима, успоставе квалитетније међусобне односе у породици, размене искуства са људима који имају сличне проблеме и растерете се свакодневних брига и стрепњи. Боравком у групи вршњака који немају тешкоће, деца са тешкоћама у развоју су, према мишљењу родитеља, постала самосталнија, спремнија да се укључе у активности и осетљивија за потребе других. Процена родитеља да су њихова очекивања оправдана и да је укључивање у редовне школе корисно за њих и децу позитивно утиче на њихову мотивацију и спремност да сарађују са наставницима и стручним сарадницима. Остваривање сарадње са родитељима деце са тешкоћама у развоју је битна претпоставка успешне реализације инклузивног програма.

Искуства стечена применом неких инклузивних програма указују на негативне ставове родитеља остале деце према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе (Heekin и Mengel, 1997). Негативни ставови родитеља према инклузији и деци са тешкоћама у развоју углавном се испољавају на самом почетку реализације програма због њихових стрепњи и недовољне информисаности. Родитељи деце која немају сметње у развоју боје се да ће њихово дете бити занемарено, јер ће се наставник више бавити децом са тешкоћама у развоју. Такође, брину се да њихово дете не имитира понашање деце са тешкоћама у развоју. Родитељи се понекад могу осећати неугодно у друштву родитеља деце са тешкоћама у развоју, будући да имају различита искуства која им не омогућавају да се уживе у улогу оног другог.

Подаци истраживања показују да организоване активности у оквиру пилот-пројеката инклузивног образовања могу позитивно утицати на превазилажење почетних стрепњи родитеља и отпора према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Већина родитеља (84%) сматра да је образовање у редовним школама неотуђиво право деце са тешкоћама у развоју (Вујачић, 2003). Родитељи исказују спремност да њихово дете буде у одељењу у које су укључена деца са тешкоћама у развоју. Мишљења родитеља о односу васпитача према деци су позитивна и сматрају да њихова деца нису била занемарена. Родитељи сматрају да су њихова деца имала користи од инклузије и истичу важност упознавања и прихватања разлика међу децом.

На социјални статус детета са тешкоћама у развоју утичу многи фактори: особине детета, породична ситуација, васпитни поступци са дететом пре поласка у

школу, оспособљеност наставника и стручних сарадника за рад са децом са тешкоћама у развоју. Негативни ставови наставника и родитеља према деци са тешкоћама у развоју и инклузији могу утицати на неприхватање/одбацивање ове деце од вршњака, што отежава њихово укључивање и интеракцију. Међутим, подаци неких истраживања, обављених у нашој земљи, (Хрњица и Сретенов, 2003) показују да је процена родитеља о прихваћености детета са тешкоћама у развоју од стране наставника и вршњака веома повољна. Више од 70% родитеља сматра да је њихово дете сасвим добро прихваћено од наставника и вршњака.

#### **4.2. Улоге наставника и специфичности наставе у контексту инклузивног образовања**

Инклузивна школа је школа у којој се сваки ученик посматра као део школске заједнице и у којој се свако дете подстиче да учи и напредује у складу са својим способностима. Креирање инклузивне школе захтева нов начин мишљења о томе како би требало да се одвија процес учења, процес подучавања и како би школе требало да буду организоване (Rubie-Davies, 2007).

Према мишљењу неких аутора (Митић, 1999:21) »наставник је она тачка наставе преко које и кроз коју се преламају сви релевантни елементи како са становишта наставе, тако и са становишта начина на који се ученик ангажује у процесу школског учења«. Кључну улогу у раду са децом са тешкоћама у развоју у редовној школи имају управо наставници, који са њима проводе највећи део времена. Стога су њихова мишљења и ставови о деци са тешкоћама у развоју веома важни за квалитет укључивања ове деце у редовне школе. Када наставници који раде у редовним школама добију у одељењу дете са тешкоћама у развоју, пред њих се постављају бројна питања: Како приступити овом детету? Шта ће на то рећи деца, а шта њихови родитељи? Да ли сам као наставник довољно спреман и довољно образован да са тим изазовом изађем на крај? Наведена питања су нормална реакција наставника на нешто што је ново и непознато у њиховом раду.

У разумевању улога наставника у инклузивном образовању важно је поменути појам »имплицитне педагогије наставника« (Пешић, 1998). Под имплицитном педагогијом наставника подразумевамо скуп његових мишљења, ставова, уверења, очекивања и представа о детету, његовом развоју, процесу учења и својим улогама које

су условљене, како личним карактеристикама наставника, тако и социо-културним чиниоцима контекста у коме наставник живи и ради.

Један од битних и неопходних услова за квалитетан рад наставника а самим тим и за квалитетно укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе јесу адекватне представе наставника о детету, детињству, дечијем развоју, процесу учења и властитим улогама.

Један од кључних проблема који може негативно да утиче на укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе јесте схватање наставника да просечна деца постоје и да би настава требало да буде усмерена на просек. Овакво мишљење се рефлектује и на начин рада наставника, који је у том случају прилагођен просечном детету. Усмереност на замишљени просек утиче на одабир циљева, избор метода и облика рада, креирање окружења у коме се учи, комуникацију, интеракцију наставника са децом и начин оцењивања. Уколико наставник схвати да су сва деца у одељењу особена бића која се међу собом разликују по многим карактеристикама онда ће бити спремнији да прихвати дете са тешкоћама у развоју.

Други важан проблем тиче се обавезног плана и програма који наставнике обавезује да га дословно реализују имајући у виду сву децу у одељењу. То може довести до погрешног очекивања наставника да сва деца у одељењу морају да науче исте ствари у исто време и да сва деца морају да науче све што је предвиђено планом и програмом. То је практично немогуће, имајући у виду бројне разлике које међу децом постоје у погледу способности, интересовања, стилова учења, темперамента и других карактеристика. Инсистирање на усвајању свих прописаних садржаја може утицати на то да се бројни потенцијали које дете у одређеним областима поседује занемаре. С друге стране, инсистирање да дете са тешкоћама научи и оне садржаје и вештине које због природе своје сметње није у стању да усвоји може довести до неуспеха детета и пада његове мотивације и интересовања за даље учење. Стога је за укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовна одељења основне школе важно да постоји флексибилнији план и програм који ће довести до тога да наставници промене своја очекивања. Уместо инсистирања на томе да сва деца у одељењу морају да науче исте ствари у исто време и да сва деца морају да науче све што је прописано планом и програмом, важно је да вршњаци деле заједнички контекст у коме уче. Ученици могу имати користи и у погледу академских постигнућа и у погледу социјалног развоја када

уче заједно са вршњацима, чак и онда када су циљеви и подршка која је потребна различити за различиту децу.

Трећи важан проблем је предрасуда наставника да је дете са тешкоћама у развоју мање вредно од остале деце и да је, самим тим што има тешкоћа, мање способно за учење и партиципацију у групи вршњака. Ова предрасуда је често условљена погрешним приступом детету са тешкоћама. Наиме, дете се посматра само у односу на проблем који има, а занемарује се личност у целини и бројни потенцијали које дете поседује у многим другим областима у којима нема тешкоћа у развоју.

Мењање ових погрешних представа и очекивања утицаће на промену евентуалних негативних ставова наставника према деци са тешкоћама у развоју. Већ смо у претходним поглављима нагласили значај позитивних ставова наставника на процес укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

Код наставника мора да постоји свест о томе да су сви ученици, па и ученици са тешкоћама у развоју, пре свега деца, да сва деца могу да уче и да се развијају у складу са својим способностима и могућностима, да се без примене индивидуализованог приступа у раду не може постићи квалитетно васпитање и образовање, да је поред тога шта се учи важно и како, чиме и у каквом амбијенту се одвија процес учења.

Подаци неких истраживања (Rubie-Davies, 2007) указују на то да начин рада наставника зависи од очекивања која наставници имају према ученицима и њиховим постигнућима. У поређењу са наставницима који имају ниска очекивања од ученика, наставници који имају висока очекивања проводе много више времена у разговору са ученицима, обезбеђују им повратне информације, постављају питања и решавају проблеме у понашању ученика. Разлике између наставника који имају ниска очекивања од ученика и наставника који имају висока очекивања постоје како у начину подучавања, тако и у креирању социоемоционалног окружења у учионици.

С обзиром на то да је прихваћеност деце са тешкоћама у развоју од својих вршњака једна од основних претпоставки за укључивање ове деце у редовне школе, од наставника се очекује да различитим активностима омогући интеракције међу децом и подстакне њихову комуникацију. Подаци истраживања које се односило на праћење интеракције и комуникације у инклузивним одељењима (Вујачић и Студен, 2009), обављеног у оквиру пилот-пројекта »Школа по мери детета«, указују на то да ниво и квалитет комуникације и интеракције у одељењу у значајној мери зависи од тога како је наставник организовао час. У оним ситуацијама у којима се наставна јединица



обрађивала уз подстицање свих ученика на учешће, као и уз подстицање међусобне интеракције и вербалне и невербалне комуникације, долазило је до интензивније интеракције и комуникације међу децом и између деце и наставника. То су биле оне ситуације у којима је наставник успео да заинтересује децу за тему која се обрађује и да их подстакне да активно учествују у активностима и дискусији. Од тако створене мотивишуће и позитивне климе, користи су имала сва деца, а нарочито је примећен напредак код деце са тешкоћама у развоју, која су се на таквим часовима самостално укључивала у расправу. Подаци указују и на то да, поред начина рада, квалитет интеракције и комуникације у одељењу зависи и од типа одређеног часа. Показало се да су наставници више успевали да подстакну интеракцију и комуникацију на часовима на којима је било предвиђено обнављање наставне јединице, него када су обрађивали ново градиво. Наставници су приликом обнављања градива чешће користили интерактивне методе које су омогућавале успешнију комуникацију са децом. До изражаја је долазила примена групног рада, при чему су ученици дељени у хетерогене групе у оквиру којих су добијали задатке и инструкције за њихово решавање. Опсервација током групног начина рада указала је на неке његове предности, нарочито за децу са тешкоћама у развоју. Пре свега, групни рад им је омогућио да се укључе у заједничке активности на часу са вршњацима, да размењују искуства, дају свој допринос у раду, што нису увек у могућности с обзиром на то да деца са тешкоћама најчешће седе сама или са другим дететом које има тешкоће у развоју.

Ситуација је била знатно отежана онда када је наставников рад био пасиван, када деца нису била довољно ангажована и када је број ученика у одељењу био изнад оптималног броја. На таквим часовима атмосфера је била у складу са улогом коју је наставник заузео – предавачки облик рада, сувопарно предавање без повезивања са животним искуством ученика, диктирање и слично. У оквиру овако конципираних активности било је изразито тешко извести закључак о односу деце са тешкоћама у развоју и њихових вршњака, с обзиром на то да интеракција и комуникација није подстицана од стране наставника.

У табели 4 приказани су различити начини комуникације инициране од стране наставника који могу довести до њеног застоја, као и начини комуникације наставника који је могу олакшати и унапредити (Тодоровић, 2008).

**Табела 4: Начини комуникације наставника са децом**

<b>До застоја у комуникацији доводе:</b>	<b>Комуникацију олакшава:</b>
наредбе, команде и дириговања	пасивно слушање (ћутање)
упозорења, претње и сарказам	потврђивање
моралисања, савети, готова решења	отвореност/позивање на разговор
осуде, критике, неслагања и постиђивања	активно слушање
етикетирања, ругања и стереотипизирања	благовремено слање повратне информације
интерпретирања, анализирања и дијагностификовања	посматрање, праћење и описивање онога што дете ради и говори
испитивања, искушавања, саслушавања	разговор, размена мишљења, искустава, идеја, постављање отворених питања без унапред датог одговора

Окружење за учење или средина за учење представља моћно средство за реализацију наставних активности и остваривање васпитних и образовних циљева. У зависности од циљева и задатака које би требало остварити, као и од одабира наставних метода и облика рада, наставник креира окружење у учионици које ће омогућити лакше остваривање постављених циљева и реализовање планираних активности. Под средином за учење, у ужем смислу, подразумевамо учионицу (уређење учионице, распоред намештаја и материјала). У ширем смислу, под окружењем за учење се подразумевају сва она места у школи и ван ње из којих деца могу да уче и проширују своја искуства. Истраживања показују да окружење у којем се учи, односно амбијент у учионици, има битан утицај на постигнуће ученика (Вугне & Hattle, 1986; Onocha & Okpara, 1987, према: Вујачић и Тодоровић, 2007). Организација простора у учионици и ван ње требало би да подстиче ученике на рад, да их мотивише, да код ученика ствара потребу за истраживањем и стицањем знања, да подстиче ученике на интеракцију и комуникацију са наставником и вршњацима. У нашим школама простор учионица је углавном традиционално уређен са клупама у низу. Овакав распоред учионица погодан је за фронтални рад. На тај начин простор учионице диктира наставнику шта ће и на који начин радити са децом. Насупрот традиционално организованим одељењима, са клупама у низу, све више се истиче значај отворених одељења са флексибилном организацијом начина седења. Према мишљењу неких аутора (Јоксимовић, 1997) у овако организованим одељењима, ученици имају разноврсније социјалне контакте, позитивније ставове према школи, активније учествују у школским активностима и показују више самопоуздања и кооперативности. Поред тога, ученици су у прилици да самостално доносе одлуке о програму рада, избору садржаја, дидактичког материјала и активности. Оваква организација простора ствара прилике за уважавање разлика које

међу ученицима постоје у погледу потреба, интересовања и способности, што се битно одражава на њихова постигнућа. Подаци неких истраживања обављених у нашој земљи (Вујачић и Аврамовић, 2008), са циљем добијања увида у мишљења наставника о битним питањима наставе, указују на то да наставници у својим одговорима не надове амбијент у учионици као битно питање наставе. Из тога следи закључак да уколико наставници не препознају важност окружења у коме се одвија процес учења онда они и не посвећују довољно времена планирању овог простора како би одговорио различитим потребама деце и како би омогућио ефикаснији процес учења.

У инклузивном образовању посебан значај придаје се раду наставника у тиму, заједно са родитељима, стручним сарадницима и другим професионалцима. Стога је веома важно да наставник изгради вештине и способности које су потребне за тимски рад као што су: вештине комуникације, сарадничке способности, одговорност, размена мишљења, уважавање и слично.

С обзиром на то да су наставници кључни актери у наставном процесу, квалитет наставе битно зависи од њихових личних и стручних компетенција. Квалитет рада у учионици је блиско повезан са развојем наставника – начином на који се они развијају и као професионалци и као људи (Хебиб, 2007). На тај начин, битно питање наставе је како формално образовање наставника тако и њихово стручно усавршавање уз рад. Из великог броја теорија које се баве мотивацијом одраслих за учење може се издвојити шест значајних фактора који утичу на тај процес: ставови, потребе, стимулације, осећања, способности и подстицање (Ољача, 2001). У складу са бројним захтевима и улогама које се од наставника очекују у инклузивном образовању, потребно је осмислити промене у погледу њиховог иницијалног образовања и доједукације у циљу квалитетнијег рада у новом наставном амбијенту. Поред иницијалног образовања које се мора ревитализовати, неопходно је успоставити перманентно праћење рада наставника и јединствени систем професионалног напредовања (Годоровић, 2008). Према њеном мишљењу под иновирањем и унапређивањем квалитета рада наставника подразумева се упознавање наставника са новим захтевима на пољу примене отвореног курикулума, различитих метода и облика рада, креирања отворенијег радног амбијента који омогућава комплекснију интеракцију и комуникацију међу учесницима васпитно-образовног процеса, вишесмерну комуникацију, индивидуализацију и диференцијацију васпитно-образовног процеса.

На професионално усавршавање наставника утиче и њихово укључивање у процес промена, не само путем семинара и кратких едукација, већ промишљањем и конкретном делатношћу. Тиме наставник постаје креатор и рефлексивни практичар који и сам мења и обликује образовни процес на основу сопствених увида. То значи, да наставник буде свестан себе и своје имплицитне педагогије (како схвата развој детета, процес учења, своје улоге у комуникацији и интеракцији са децом) и да на основу увида у свој рад даље мења себе, свој рад и своје имплицитне педагогије.

У свим настојањима, која се тичу квалитета образовања, првенствено се ради о промени унутар школе, унутар одељења, промени код свих који су у наставни процес укључени, зато што коначни успех зависи од свих учесника (различити учесници промене прихватају различитим темпом и брзином), а процес је изузетно сложен и не можемо га оцењивати само на основу спољашњих критеријума

Битна претпоставка квалитетног рада наставника је постојање самокритичности односно наставникова спремност и способност да процењује себе и квалитет свог рада. На основу евалуације свог рада наставник стиче увид у то шта је у његовом раду потребно побољшати и унапредити. Мисао Бронфенбренера – »Ако хоћеш нешто да разумеш покушај да га промениш« (према: Маринковић, 1995: 41) указује на то да је имплицитне педагогије наставника могуће променити акционим истраживањем. Акционо истраживање увек подразумева трансформацију васпитно-образовне праксе, односно упознавање праксе и услова у којима се одвија, што води ка њеном мењању и побољшавању (Пешић, 1998). Битна одлика акционог истраживања је управо његов социјални или партиципаторски карактер у коме су поред истраживача сви актери васпитно-образовног рада (наставници, деца, родитељи) учесници у истраживању. Сваки васпитно-образовни програм, па самим тим и инклузивни, увек представља скуп индивидуалних интерпретација наставника, скуп конкретних васпитно-образовних пракси које укључују те интерпретације у датим контекстима (условима у којима се програм примењује). Васпитна пракса је њихова пракса и укључује њихова субјективна разумевања праксе и услова у којима се она одвија. То значи, да сваки наставник мора унапред добро познавати себе и своју имплицитну педагогију која утиче на његово учење о томе како деца уче, на његово разумевање значења интеракције са појединцем и групом, на његов начин комуницирања и сл. Побољшање васпитне праксе не може се изводити помоћу новог програма, независно од практичара који тај програм

реализују. Мењање праксе претпоставља мењање тих субјективних значења и интерпретација, односно њихових имплицитних педагогија.

*Индивидуализован приступ у раду.* Један од основних циљева инклузивне наставе јесте стварање услова за задовољавање индивидуалних потреба сваког детета без обзира на његове различите способности. Управо свест о разликама међу децом јесте почетни корак за размишљање о томе како да се настава прилагоди њиховим индивидуалним особеностима. То би требало да буде циљ сваке наставе, без обзира да ли су њом обухваћена деца са тешкоћама у развоју или не. Остваривање тог циља подразумева примену диференцираног и индивидуализованог приступа у настави. У разматрању могућности примене индивидуализованог приступа у контексту инклузивног образовања полази се од тога да су основне потребе све деце исте, да је свако дете индивидуално биће и да је дете са тешкоћама у развоју пре свега дете, као и од теоријски заснованих ставова и практично потврђених уверења да сва деца могу да уче и да сва деца најбоље уче у групи вршњака. Индивидуализовани приступ у настави један је од услова за креирање школе по мери детета у којој ће квалитетније образовање имати сва деца па и деца са тешкоћама у развоју. Потреба за индивидуализованим приступом у настави јавила се на основу увиђања слабости традиционалне школе.

У традиционалном приступу ученицима у настави имамо ситуацију у којој је, услед многих фактора као што су предметно-разредно-часовна организација рада школе, превелики број ученика у одељењу, јединствен план и програм наставе и слично, рад наставника прилично уједначен и прилагођен способностима и потребама такозваног »просечног« детета. Сви остали ученици који се налазе испод или изнад просека остају по страни – њихово активно учествовање у настави отежано је њима неприлагођеном наставом. Просечан ученик има, дакле, веома значајну улогу. Наставни план и програм се подешава према просечном ученику и његовим могућностима, уџбеници су прилагођени просечном ученику, садржај и темпо обраде наставне грађе су прилагођени просечном ученику, обим и тежина домаћих задатака одмерени су према могућностима просечног ученика, време предвиђено за понављање и утврђивање наставног градива такође. Све што се ради у школи у знаку је просечног ученика.

Осим што је просечних ученика у једном одељењу врло мало (према многим истраживањима у одељењу их нема ни 25 посто, према: Марјановић, 2003), сам појам »просечно дете« је прилично проблематичан. Шта се под тим заправо подразумева?

Обично се мисли на просечну вредност интелектуалних способности или знања ученика. Не води се, међутим, рачуна о томе да међу ученицима постоје разлике и у другим аспектима, односно да и друге особености као што су мотивација, темперамент, интересовања, искуства, ниво самопоуздања, навике, породично порекло и слично, могу у великој мери утицати на учење и активност у настави. Дакле, сваки ученик у одељењу, било да је просечан, испод или изнад просека по питању интелектуалних способности или знања, одликује се низом других карактеристика које су битне за одвијање наставе. Због тога се у потпуности слажемо са ставом да када подучавамо просек, заправо, не подучавамо никог. Мишљења смо да просечно дете практично не постоји.

Насупрот традиционално схваћеној школи коју карактерише усмереност на просек, усвајање чињеница, фронтални начин рада и сувопарна предавања наставника и став да би ученик требало да буде по мери школе стоји савремена школа коју одликује став да би школа требало да буде по мери ученика, да се ученици међу собом разликују по мноштву карактеристика и да ће учење бити ефикасно само уколико су ученици активни у процесу учења.

Све израженија потреба да се рад са децом, на било ком нивоу школовања, у што већем обиму индивидуализује, односно прилагоди њиховим особинама личности, последњих деценија је још наглашенија због тенденције да се поштовање људских права, уважавање разлика међу људима и поштовање човека, као особеног бића, сматрају најважнијим тековинама цивилизованог друштва.

Инклузивно образовање подразумева индивидуализовани приступ детету са тешкоћама у развоју али на начин да дете не буде издвојено од својих вршњака без тешкоћа у развоју (Janney & Snell, 2000). То подразумева да се дете образује у редовним школама које су припремљене за овај процес.

У покушајима дефинисања индивидуализованог приступа у настави постоје бројне разлике међу ауторима. Један број дефиниција нагласак ставља на индивидуалне разлике међу ученицима. На пример, Милић (2002) сматра да се индивидуализовани приступ у настави базира на индивидуалним разликама међу ученицима и да полази од свих оних карактеристика које дете доноси у васпитно-образовни процес. Совјетски аутор Крутецкиј даје сличну дефиницију овог појма и подвлачи да индивидуализација наставе означава њену оријентацију на индивидуално-психолошке особености ученика и организује се водећи рачуна о тим особеностима (према: Марјановић, 2003).

Са друге стране, један број дефиницима ставља нагласак на оне елементе наставе које наставник прилагођава потребама и карактеристикама појединих ученика. Тако, амерички аутори Гејд и Берлинер (према, Марјановић, 2003) указују да се о индивидуализованој настави може говорити онда када су задаци наставе, материјали за учење, садржаји и наставне методе специјално одабрани за поједине ученике или за мању групу ученика са заједничким карактеристикама. Неки аутори (Марјановић, 2003) врло широко одређују појам индивидуализоване наставе: (а) као васпитнообразовни приступ уопште, као поштовање и партнерски однос између детета и наставника, као однос у којем наставник има осећај за све индивидуалне особености и искуства које деца уносе у наставну ситуацију, као однос у којем наставник и дете утичу један на другог; (б) као процес у којем наставник активно реагује на све индивидуалне особености ученика и наставу гради кроз непрекидан циклус посматрања, планирања и реализације циљева, задатака, метода и средстава прилагођених појединачом ученику и групама ученика и (в) као одлику целокупног школског рада а не као једнократну меру или временски ограничен поступак.

Индивидуализовани приступ васпитно-образовном процесу подразумева да наставник креира активности и климу у одељењу тако да се свако дете осети успешним, а да је при томе суочено са изазовима. Пажљивим посматрањем ученика током часа, планирањем флексибилних и занимљивих активности, прилагођених њиховом узрасту, способностима и интересовањима, наставник може организовати свој рад тако да буде усмерен на ученике. Примена адекватне наставне стратегије за сврсисходно учење значи потребу наставника за различитим наставним приступима, примену релевантних активности и материјала у циљу одговарања на различитости сваког детета.

Уз термин индивидуализовани приступ у настави често се помиње и термин усмереност на ученика. У разматрању термина усмереност на ученика намећу се два кључна питања: Шта све наставник усмерава према ученицима? Које су то карактеристике ученика према којима наставник усмерава свој рад?

Дакле, шта све наставник у свом раду усмерава према ученицима? Наставник према ученицима усмерава: план, методе, облике рада, активности, средства, простор у коме се одвија настава. Поред тога усмереност на ученика подразумева и специфичан однос наставника према деци: комуникацију, подстицање, мотивацију, разумевање, упознавање деце, препознавање њихових потенцијала, подршку, начине вредновања ученичког и свог рада, итд. Поред тога, уколико наставник жели да свој рад усмери

према потребама, способностима и интересовањима ученика, он би требало да активно и континуирано самопроцењује себе и свој рад. Усмереност на ученика подразумева да наставник сарађује са колегама, стручним сарадницима, родитељима и локалном заједницом. Другим речима, уколико наставник жели да његов рад буде усмерен на ученике он би требало да примењује индивидуализовани приступ у васпитно-образовном процесу.

То нам даје и одговор на друго питање: Које су то карактеристике ученика према којима наставник усмерава свој рад? У примени индивидуализованог приступа са децом наставник полази од одређених димензија индивидуалности: способности, интересовања, породично порекло, мотивација, темперамент, стил учења и пол. Разумевање индивидуалних особина ученика је кључно за квалитет васпитно-образовног процеса.

*Способности*, као једна од карактеристика личности, представљају битан услов за учење и, у том смислу, су полазиште за планирање васпитно-образовног процеса. Можемо разликовати сензорне, интелектуалне и моторичке способности. Ранија схватања способности углавном су ову карактеристику личности изједначавале са интелигенцијом. Данас се ова карактеристика личности свеобухватније дефинише као скуп особина личности од којих зависи разлика у успешном обављању одређених послова (Рот, 1994). Како се личности, између осталог, разликују и по способностима, у планирању васпитно-образовног рада наставник би требало да пође од способности сваког појединачног детета. Традиционална школа пред собом има дете просечних способности, односно замишљену слику детета. На тај начин очекивања која наставник има у односу на ученике усмерена су према просечном ученику, при чему та очекивања не одговарају деци нижих или виших способности од просечних. Термин усмереност на ученика, између осталог, обухвата и узимање у обзир способности конкретног ученика.

*Интересовања*. Од свих поменутих димензија индивидуалности интересовања је најлакше могуће уочити. У планирању активности, наставнику су важно полазиште дечија интересовања, имајући у виду да од њих у великој мери зависи усмереност детета на учење конкретних садржаја. Постојећа интересовања деце могу бити корисна за стварање нових интересовања. Пажљивим посматрањем и праћењем сваког ученика током одређеног времена наставник може уочити и евентуалне промене у интересовањима и у складу са тим планирати даљи рад.



*Породично порекло.* Породице се разликују по саставу, економском статусу, културном, етничком пореклу, вредностима, веровањима и поступцима. Најбоља подршка породицама је исказивање уважавања и поштовање њихове различитости. Имајући у виду да је породично порекло детета (наслеђе и култура) једна од димензија индивидуалности, намеће се потреба за укључивањем родитеља у васпитно-образовни процес. Учествовање чланова породице у активностима школе од велике је важности за унапређивање и богаћење процеса учења који се одвија у учионици и надоградњу интересовања и учења које се одвија у кући. Да бисмо боље упознали дете као индивидуу и у складу са тим примењивали индивидуализовани приступ у раду морамо добро упознати породицу и њене особености. Занемаривање оних културних вредности породице, које дете уноси у процес васпитања и образовања, негативно утиче на мотивацију детета, његово самопоуздање и осећај самопоштовања.

*Мотивација.* Бројна истраживања потврђују да у процесу учења кључну улогу има мотивација. Извори мотивације могу бити унутрашњи и спољашњи, тако да можемо говорити о *унутрашњој* (интринзичној) и *спољашњој* (екстринзичној) мотивацији. Настава прилагођена когнитивном стилу ученика има снажну мотивациону основу јер у таквој настави дете осећа да је ангажовано и афирмисано у складу са својим способностима. Подршку мотивисању ученика за учење представљају различити облици *активног учења*: дивергентно (стваралачко), учење путем открића, самостални рад ученика на изворима знања, интерактивно учење, рад у малим групама и тимска настава.

*Темперамент.* Под темпераментом подразумевамо карактеристичне појаве емоционалне природе једне индивидуе, укључујући њену осетљивост на емоционални подстицај, њену уобичајену снагу и брзину реаговања, квалитет расположења који преовлађује. Ове појаве су зависне од конституционалног састава и углавном су наследне по пореклу (Олпорт, 1969). У контексту васпитно-образовног процеса од типа темперамента значајно ће зависити дететов одговор на подстицаје од вршњака, наставника и садржаја које треба усвојити. Подаци неких истраживања (Thomas & Beek, према: Милић, 2002) указују на то да постоји повезаност између темперамента и школског постигнућа ученика. Да би свој рад усмерио на ученика, од наставника се очекује да темпераменту детета прилагоди свој начин опхођења, ниво и облике задатака, темпо или време предвиђено за обављање одређених активности, начин стимулесања и процене ученичког постигнућа.

*Стил учења.* Поред других карактеристика, појединци се међусобно разликују и по стилу учења. Скуп наших индивидуалних карактеристика утиче на начин на који мислимо, како се понашамо, како долазимо до информација и како приступамо учењу. Хауард Гарднер је развио 7 основних типова интелигенције. У складу са овим типовима интелигенције можемо разликовати 7 стилова учења: математичко-логички, језичко-лингвистички, телеснокинестетички, музички, просторни, интерперсонални и интраперсонални. Откривање доминантног стила учења сваког појединачног ученика може помоћи наставнику у планирању конкретних активности како би његов рад био усмерен на ученика.

*Пол.* Полне разлике које постоје код деце су веома очигледне и често се догађа да их наставници посматрају као непроменљиве карактеристике једне личности (Милић, 2002). У складу са тим могу се јавити и одређене предрасуде и стереотипи према одређеном полу па се често девојчицама приписују једне особине (нежне, плашљиве, причљиве, емотивне) а дечацима друге особине (јаки, енергични, агресивни, активни). Међутим, и међу припадницима исте полне групе постоје велике разлике. Полне разлике су друштвено, културно и временски условљење па их, у васпитно-образовног процесу не би требало схватати стриктно и непроменљиво.

Због чега је, нарочито када су у питању деца са тешкоћама у развоју, неопходно и важно индивидуализовати наставу? Пре свега, са педагошког становишта гледано, настава би била ефикаснија, односно ученици би, уколико би садржаји и методе рада били усклађени са њиховим способностима, интересовањима, потребама и осталим особинама личности, брже и уз мање напора савладавали градиво, а ефекти наученог били би трајнији. Поред тога, ако посматрамо психолошки аспект тог процеса, ученици би се, у настави која им је прилагођена, осетили успешнијим и њихово самопоуздање би било далеко веће. На крају, образовни приступ који би полазио од тога шта ученици јесу и које особине и способности носе у себи, пружа одређени модел понашања, односно учи их да су поштовање и уважавање различитости међу људима важне друштвене вредности.

Неки аутори (Мори, према: Марјановић, 2003) сматрају да су предности индивидуализованог приступа у настави у томе што, осим што се подстиче ученикова самосталност, она пружа могућност за стварну концентрацију дечјих снага јер захтева индивидуалан напор свакога према могућностима и квалитету рада. Дете се навикава да боље организује свој рад, да се сигурније обавештава, да налази потребне податке, да

користи изворе, литературу, речник, енциклопедију, при чему се развија иницијатива и буди радозналост. Док фронтална настава води рачуна о просеку разреда, индивидуализованој настави се приписује да успешније покреће све ученике, не само добре већ и оне слабије. Индивидуализовани приступ ученику омогућава максимални развитак личности детета негујући његове индивидуалне способности и дајући му слободу да ужива у раду који му се свиђа. Индивидуализован приступ у раду код ученика ствара осећај да је поштован као личност, да је компетентан и успешан, повећава му самопоуздање и самопоштовање. Лично искуство ученика у вези са процесом учења и став према учењу постаје позитиван што позитивно утиче на мотивацију. Предности које пружа примена индивидуализованог приступа у настави су (Марјановић, 2003):

- повећање ефикасности укупног наставног процеса;
- повећање ефикасности учења сваког појединачног детета у одељењу, као и бољи целокупни развој детета – изражавање и развијање оригиналности и креативности;
- унапређење креативности наставника у припреми, организацији и реализацији наставног процеса и могућност за ослобађање од рутинског и шаблонизованог приступа настави;
- унапређивање принципа толеранције и правичности у разреду;
- оспособљавање деце да прихватају различитости које постоје међу људима;
- развој пожељних социјалних вештина код деце, обогаћивање начина комуницирања, поштовање права других;
- уравнотеженији однос између потреба појединца и потреба групе;
- развијање свести код наставника и ученика да су заједнички градитељи знања, а не даваоци и примаоци знања;
- повезивање ученика са наставним планом и програмом, јер упућује наставника на одабир оних области које ученик треба да савлада, и на оне делове и обим које је ученик у стању да савлада;
- обезбеђивање квалитетнијих и опсежнијих повратних информација ученику од стране наставника, што позитивно утиче на мотивисаност ученика за даље учење;
- обезбеђивање повратних информација наставнику од стране ученика, које наставник користи за евалуацију рада и даље планирање.

Индивидуализовани приступ је посебно важан у процесу инклузивног образовања с обзиром на велике индивидуалне разлике међу децом са тешкоћама у развоју. Индивидуализовани приступ претпоставља добро упознавање сваког ученика, његових способности, врсте и степена тешкоће коју има, претходних искустава и знања детета, његовог развоја у целини, интересовања и склоности. Васпитно-образовни програм за децу са тешкоћама у развоју није могуће урадити унапред и он није исти за сву децу са тешкоћама у развоју. Иако се за децу са тешкоћама у развоју израђују индивидуални образовни планови у циљу континуираног праћења и подстицања њиховог развоја, ова деца су ипак део програма који је планиран и за осталу децу у одељењу. На тај начин ученик са тешкоћама у развоју у инклузивном образовању следи општи школски програм модификован и прилагођен његовим образовним потенцијалима. С обзиром на то, нагласак је на активном учешћу деце са тешкоћама у развоју у активностима које су предвиђене и испланиране за сву децу у одељењу. Имајући у виду напред наведено, поставља се питање: како постојећи програм прилагодити деци са тешкоћама у развоју?

- У једном одељењу би требало да буде највише једно до двоје деце са тешкоћама у развоју.
- Васпитно-образовни активности могу бити исте за сву децу, али су циљеви који се овим активностима желе постићи и помоћ која је неопходна сваком детету за њихово остварење различита.
- Истраживања инклузивне праксе показала су да је најтеже остварити захтев да се детету са тешкоћама у развоју посвети довољно пажње а да то не буде на штету осталих ученика у разреду. Посебно је тешко очувати и развијати мотивацију осталих ученика. У условима у којима деца са тешкоћама у развоју учествују у заједничким активностима битно је да наставник води рачуна о томе да одржи постојећу мотивацију и интересовање остале деце у одељењу.
- У образовању деце са тешкоћама у развоју нагласак није на тешкоћи коју дете има већ на развоју дечијих способности (очуваних потенцијала) и личности у целини.

- Иако концепцијски, инклузивни програм помера пажњу наставника са остварења наставног програма на развој дечјих способности и личности, то никако не значи да се занемарује дечије образовно постигнуће. Напротив.
- Разлика је у томе што се у оквиру програмских садржаја сваког предмета који је предвиђен наставним планом и програмом трага за оним елементима који су најпогоднији за развој дечијег самопоштовања и сигурности, и за оним садржајима за која се може претпоставити да ће у њиховом савладавању дете имати тешкоћа и да ће му бити неопходни посебни облици помоћи.
- Програм за свако дете обухваћено инклузијом ради се индивидуално.
- План рада са дететом се ради за недељу, месец и школску годину.
- План рада за поједини предмет подразумева две групе садржаја. Једну групу садржаја чине они садржаји за које се може, на основу познавања детета и досадашњег искуства у раду са њим, претпоставити да ће бити тешки за савладавање. При томе би требало проценити да ли је тешкоћу могуће превладати током саме наставе у разреду или је неопходан додатни, индивидуални рад са дететом и помоћ стручњака различитих профила. Другу групу садржаја чине они садржаји за које се претпоставља да неће бити проблем да их дете савлада.
- Веома је битно да укупно оптерећење детета са развојним тешкоћама не буде веће, већ по могућности мање, од оптерећења за осталу децу. Фонд часова и структура наставних садржаја остају исти за сву децу. Посебна пажња се усмерава на оне садржаје који би могли да помогну учвршћивању осећања сигурности и самопоштовања детета. То су они садржаји који су у складу са очуваним дечијим способностима и интересовањима и за које се може претпоставити да ће их дете успешно савладати.
- Ако је активност, задатак или проблем који треба решити сложен у тој мери да превазилази способности детета са тешкоћама у развоју могуће је организовати рад тако да се приликом вредновања резултата оцењује постигнуће целе групе.
- У циљу квалитетније реализације активности са децом са тешкоћама у развоју, праћења и подстицања њиховог развоја, неопходно је остварити сарадњу школа са здравственим установама, развојним саветовалиштем и осталим институцијама за које се процени да могу пружити помоћ школи и родитељима.

Поједини примери из праксе показују да се у редовним школама могу остварити различита методска прилагођавања индивидуалним особеностима ученика. Прилагођавање метода и средстава рада је неопходно у раду са децом са тешкоћама у развоју и укључује мноштво адаптација. Избор одређене адаптације се врши на основу структуре одељења, броја деце са тешкоћама у развоју, врсте и степена тешкоће коју дете има. Примери адаптација у раду са децом са тешкоћама у развоју су: коришћење јасног и разговетног говора, крупних слова и слика, јарких боја, често понављање текста, коришћење сликовног материјала, коришћење аудио-визуелних средстава, седење у првој клупи, обезбеђивање мање удаљености између наставника и ученика, окренутост према ученику да може да види лице и уста онога ко говори, давање кратких информација уз графичка помагала, другачији приступ оцењивању и слично (Водич за унапређивање инклузивне образоване праксе, 2007). Навешћемо још неке примере методичких интервенција које се могу користити у контексту индивидуализованог приступа, у раду са децом са тешкоћама у развоју:

1. Поједноставити излагање, давати упутства полагано и јасно, разложити сложене целине у краће јединице, давати краће задатке.
2. Планирати остварење наставних јединица тако да садрже што разноврсније активности.
3. Обратити више пажње на дете, охрабривати га и када је успешно и када застане у раду. Захтеве би требало исказивати са симпатијом, али без попуштања. Дете би требало да стекне осећај да наставник брине о њему и да му је свако дете једнако важно.
4. Детету које је успорено требало би дозволити да ради спорије од друге деце.
5. Кад год је могуће у савладавању новог градива и проверу знања требало би унети елементе игре и дати им предност над поучавањем.
6. Ученику увек мора бити јасно шта треба да ради и који је циљ тог рада.
7. Детету са тешкоћама у развоју не би требало давати превише задатака, већ само онолико колико може да уради за један школски час. Број задатака би требало постепено повећавати, док се не приближи норми за остале ученике.
8. Препоручује се да на клупи ученик има само онај прибор који је неопходан за рад, како не би долазило до флукуације пажње.
9. Једна од посебно важних функција за децу са тешкоћама у развоју јесте да их навикнемо на неуспех без изражених неприлагођених реакција. Ако се дете

постепено не навикава на тешкоће у савладавању наставе, оно ће на неуспех реаговати одбијањем сарадње и негативизмом.

10. Не препоручује се да се радови бољих ученика постављају као јавни стандард доброг рада, јер се код детета са тешкоћама у развоју може развити доживљај да је неуспешно, мање вредно. То се може негативно одразити на мотивацију детета са тешкоћама и на његов даљи однос према вршњацима.
11. Умор и такозвани »лоши дани« ученика су проблем у извођењу наставе о којем би свакако требало водити рачуна. Код свих категорија деце са тешкоћама у развоју умор и флукуација пажње наступају брже него код њихових вршњака. У тим ситуацијама наставник би обазриво требало да прекине рад детета када примети да је дошло до неефикасности и да му да неки други, лакши задатак.
12. За поједине врсте развојних сметњи пре свега теже сензорне и моторне сметње потребно је додатно прилагођавање методичке природе.

У васпитно-образовним програмима усмереним на дете, као што је програм Корак по корак, који се и у нашој земљи у виду пилот-пројекта реализовао у једном броју вртића и школа, примена индивидуализованог приступа у настави је један од кључних аспеката програма. Јутарњи састанак је наставна активност која се реализује на почетку наставног дана, кроз коју се деца уводе у процес рада. Јутарњи састанак се пажљиво припрема, да би се постигли његови ефекти који се односе на формирање радне климе у одељењу, увођење у наставне активности предвиђене за тај дан и избор центара активности. У оквиру јутарњег састанка врши се и представљање детета дана, што је посебно важно поменути у контексту примене индивидуализованог приступа, нарочито у раду са децом са тешкоћама у развоју. Свакога дана, дете дана се мења, тако да сви ученици (редом) буду у овој улози више пута у току школске године. Дете дана се представља одељењу на начин који само изабере, песмом, причом, загонетком или на неки други начин. Кроз ову активност, свако дете добија време када га сви вршњаци и наставник пажљиво слушају и уважавају, а тиме добија и шансу да стекне самопоуздање, разбије страх од јавних наступа и постане одговорно према групи у коју је укључено. Ова активност је прилика да се реализују циљеви који се односе на оснаживање личности детета, одељења као заједнице, поштовања правила понашања, дељење и вођење рачуна о туђим потребама.

У новијој литератури (Centre for educational research and innovation, 2006) поред термина индивидуализовано подучавање, помињу се и термини персонализовано образовање *personalizing/education* и персонализовано учење *personalised/learning*. Термин персонализовано учење је неопходно разликовати од термина индивидуализација и термина колективно учење. Полазећи од карактеристика сваког ученика персонализовано учење подразумева стварање једнаких услова у образовању све деце, кроз оснаживање њихових способности и мотивације. Кључне компоненте персонализованог учења су:

- Ова врста учења мора бити заснована на детаљним информацијама о ученику његовим способностима, потенцијалима и његовим могућим проблемима (оним областима у којима је дете мање успешни). На тај начин учење је засновано на подацима добијеним посматрањем и праћењем детета, вредновања његовог рада и индивидуалних потреба које су препознате.
- Персонализовано учење је усмерено на развој способности и самопоуздања детета и подразумева такво подучавање које ће бити у складу са овим циљевима. То подразумева примену стратегија и метода у раду који подстичу све ученике на активност и које излазе у сусрет различитим темпераментима и стилевима учења ученика.
- Персонализација подразумева могућност избора различитих програма за ученике.
- Персонализовано учење подразумева радикалне промене на нивоу школе и њене организације, подизање квалитета рада наставника и тимски рад, а све у циљу излажења у сусрет различитим потребама ученика.
- Оваква врста учења подразумева да школа активно сарађује са локалном заједницом и да добија потребну подршку локалних институција и надлежних служби.

У персонализованом учењу нагласак је на развоју мишљења ученика, уважавању индивидуалних разлика, размени искустава, ставова и мишљења, критичком преиспитивању, упоређивању и процењивању. Посебна пажња посвећена је подстицању интересовања и мотивације деце за континуирано учење у школи и ван ње. Нагласак је на подстицању интеракције и комуникације међу децом кроз различите активности у којима деца заједно учествују, размењују искуства и уче једна од других. У складу са наведеним карактеристикама процеса учења оцењивање се врши континуирано на основу посматрања и праћења детета током дужег времена, у различитим активностима. Овакав процес учења подразумева компетентне, стручне



наставнике који имају изграђене комуникацијске вештине и вештине потребне за рад у тиму.

*Блумова таксономија образовних циљева.* Амерички психолог Бенџамин Блум је 1956. године развио класификацију нивоа учења, разликујући три домена образовања, односно начина усвајања одређеног садржаја: когнитивни домен (усвајање знања), афективни домен (ставови, вредности, интересовања) и психомоторни домен (вештине). Сваки од поменутих домена има своје нивое усвајања информација. У оквиру когнитивног домена Блум (1981) је идентификовао шест различитих нивоа учења, од најједноставнијег (понављања чињеница) преко сложенијих менталних нивоа до највишег нивоа (евалуације).

Блумова индивидуализована стратегија учења представља адаптацију наставе, што је чини применљивом на свим нивоима и у свим предметима. Применом Блумове таксономије образовних циљева могу се утврдити нивои сложености и њихово излагање за сваку наставну јединицу у оквиру наставних предмета, што омогућава прилагођавање датих садржаја могућностима ученика. Применом таксономије васпитних циљева – развијање и одржавање мотивације за учење, развијање и одржавање толеранције ученика на разлике у постигнућу ученика и развијање и одржавање осетљивости наставника за могућности и потребе ученика који теже савладавају градиво – ствара се атмосфера у одељењу која подстицајно делује на све ученике (Студен, 2008).

Блумова стратегија на један специфичан начин може да уведе у методологију веома важних процеса у стварању програма – у ближе одређивање образовних и васпитних захтева и то нарочито у погледу једног од важних квалитета – нивоа знања, вештина и навика који се као постигнуће очекују од ученика. Блумова основна идеја јесте да би наставу требало организовати тако да све ученике доведе до специфичног нивоа овладавања знањем (Bloom, 1981). У циљу остварења ове идеје, традиционална настава се пажљиво допуњује прописаним индивидуализованим учењем. За Блумову стратегију учења карактеристично је, пре свега, да се садржај одређеног предмета подели на смисаоне сегменте, јединице које се обрађују током једне до две недеље, а да се наставни циљеви прецизно и јасно одређују за сваку јединицу. Наставне јединице се обрађују у оквиру редовне наставе и по завршетку рада на свакој наставној јединици се дају дијагностичко-развојни тестови. Резултати који су добијени на тим тестовима користе се за давање тежих задатака у учењу оних ученика који су савладали јединицу

и за дијагнозу грешака у учењу оних ученика који то нису урадили. Додатно време за учење, специфични материјали и методи за исправљање грешака у учењу су прописани. Нарочито је ефикасан рад у мањим групама, индивидуализовано поучавање, коришћење алтернативних уџбеника, радних свески, програмиране наставе, игри и загонетки, као и поновно предавање, ако је група ученика који нису успели већа (Ђукић, 1981).

На почетку разраде таксономије образовних циљева, Блум и његови сарадници су се ограничили на циљеве који се уопштено сматрају знањем, интелектуалним способностима и интелектуалним вештинама. Ово подручје је названо когнитивним и може се описати као подручје у које спадају памћење, размишљање, решавање проблема, формирање појмова и, до извесне мере, креативно мишљење (Bloom, 1981). Касније је Блум развио таксономију афективног подручја, као и таксономију функционалних облика понашања деце. Таксономија образовних циљева у оквиру когнитивног подручја омогућава да се процени ниво који се као постигнуће од ученика очекује. Категорије садржане у овом подручју су: знање, разумевање, примена, анализа, синтеза и евалуација. Нивои образовних компетенција по Блуму обухватају типове очекиваног мишљења и типове активности ученика (Хавелка, 2000).

**Табела 5: Нивои образовних компетенција по Блуму**

<b>Компетенције</b>	<b>Тип очекиваног понашања</b>	<b>Типови активности</b>
<i>Знање</i>	Присећање или препознавање информације која је учена	Опиши, наведи, кажи, понови, препознај, идентификуј, пронађи, допуни...
<i>Разумевање</i>	Разумевање садржаја, трансформисање, реорганизација или интерпретирање	Преведи, организуј, скрати, изради на другачији начин, дефиниши, закључи, предвиди, објасни, покажи...
<i>Примена</i>	Употреба информација у решавању проблема	Уопшти, реши, пренеси, дај сопствени пример, прилагоди, уради на другачији начин...
<i>Анализа</i>	Критичко мишљење, идентификовање разлога и мотива, извођење закључака...	Разликуј, препознај на типовима примера, наведи све могуће последице, категориши, разграничи...
<i>Синтеза</i>	Научно мишљење, дивергентно мишљење, оригинално мишљење, предлог, нацрт...	Креирај, измисли, елаборирај, замисли, повежи, предвиди, дефиниши претпоставке...
<i>Евалуација</i>	Процењивање вредности идеја, изношење мишљења, примењивање стандарда	Процени, докажи, оповргни, дебатуј, процени тежину, разреши нејасноћу, направи приоритете, просуди...

За сваку наставну јединицу у сваком предмету, у зависности од програмских садржаја одређују се циљеви, бирају методички приступи и одређују критеријуми за вредновање образовних постигнућа ученика. Избором категорија и јасно одређеним њиховим значењем могуће је утврдити доњу границу постигнућа ученика која омогућује да дете добије прелазну оцену и настави школовање. Вредновањем знања у односу на ранија постигнућа ученика развија се свест о сопственом напредовању.

*Кооперативно учење.* Уколико наставник успе да у одељењу створи позитивну климу и развије позитивне односе вршњака према деци са тешкоћама у развоју, лакше ће даље подстицати и развијати њихову социјалну интеракцију. Многи аутори сматрају да је подстицање социјалне интеракције могуће постићи применом кооперативног учења, при којем деца раде заједно како би постигла одређени циљ и завршила постављене задатке (Janney & Snell 1996; Johnson & Johnson, 1978; Милић, 2004; Sharan & Sharan, 1976; Шевкушић; 2003).

Анализа релевантне литературе указује на бројне дефиниције појма кооперативно учење. У суштини, већина аутора који се баве овим проблемом, сматрају да кооперативно учење, поред стицања академских знања и побољшавања ефеката учења, доприноси подстицању социјалних компетенција и утиче на квалитет социјалних интеракција. Тако, Манинг (Manning, 1993) одређује кооперативно учење као тимски ученички рад усмерен на развој успешне интеракције са осталима. Неки аутори дефинишу овај појам као скуп наставних стратегија које омогућавају деци усвајање изразито важних социјалних вештина, упоредо са стицањем академских знања (Seefeldt & Barbour, према: Милић, 2004). Према њиховом мишљењу, стратегије кооперативног учења помажу и наставницима да одговоре на индивидуалне разлике које постоје међу ученицима у одељењу и да у складу са њима организују наставу. Кооперативно учење као наставна стратегија подстиче сарадњу која укључује склоност да се ради у групи, спремност да се успостављају равноправни односи, стицање поверења у друге, толерантан однос према другачијим мишљењима и ставовима, узајамну благонаклоност и симпатију, контролу властитих емоција и егоистичних жеља (Педагошка енциклопедија I, 1989).

Већина аутора који се баве проучавањем кооперативног учења издвајају пет кључних одлика ове наставне стратегије: позитивна међузависност, директна интеракција лицем у лице, индивидуална одговорност, интерперсоналне социјалне

вештине и групно процесуирање (Ђорђевић, 1997; Johnson & Johnson, 2000; Slavin, 1980; Вилотијевић, 1999;).

У току кооперативног рада у групи ствара се *позитивна међузависност* јер ученици временом увиђају да су једни другима потребни да би успешно решили одређени задатак. Да би дошло до стварања позитивне међузависности, од наставника се очекује да структурира наставни процес и рад у групама, чија је сврха постизање заједничког циља, уз обезбеђивање једнаког доприноса свих ученика. Развијање позитивне међузависности омогућава ученицима да постану свесни својих одговорности, да науче одговарајуће градиво и да помогну свим члановима групе да савладају свој део задатака. Позитивни односи вршњака нарочито утичу на интелектуално мање способне и мање мотивисане ученике, да се у већој мери посвете задацима и уложе одговарајући труд (Шевкушић, 2006). Заједнички циљ који имају подстиче их да пружају и траже помоћ од вршњака онда када им је потребна. Посебно су значајне ситуације у којима вршњаци траже помоћ од детета са тешкоћама у развоју јер то наглашава његову важност и допринос заједници. За разлику од традиционалне наставе у којој доминира фронтални облик рада и простор који је тако организован да ученици седе један иза другог, кооперативно учење подразумева *директну интеракцију лицем у лице*. Ова одлика кооперативног учења је битна јер је на тај начин омогућена двосмерна комуникација међу ученицима, размена мишљења, узајамно пружање помоћи и усмереност једних на друге. С обзиром на то да деца најбоље уче кроз искуство, када су активна у интеракцији са другом децом и материјалима, примена ове стратегије има ефекте на целокупан процес учења и развоја детета. Циљ кооперативног учења је да сви ученици квалитетно испуне свој део задатка који су добили и на тај начин развију осећај *индивидуалне одговорности*. Неопходно је да наставник праведно расподели обавезе међу члановима групе и да обезбеди механизме праћења постигнућа сваког ученика посебно, чиме се избегава пасивност појединих ученика и њихово »скривање« иза успеха целе групе. Радећи кооперативно, на групним задацима, код деце се подстиче развој *интерперсоналних социјалних вештина* као што су: подела улога и способност вођења групе, начин доношења одлука, изграђивање међусобног поверења, ефективан начин комуникације и проналажење механизма за усаглашавање различитих виђења или конфликта у групи. *Групно процесуирање* подразумева самовредновање рада групе: разматрање међусобних односа, сагледавање могућности

за унапређивање групне динамике, уочавање пожељних и непожељних врста понашања у групи.

Корист од кооперативног учења имају сва деца, без обзира на њихове способности, пол или неке друге карактеристике. Док ученици нижих и просечних способности имају корист од тога што »посматрају« стратегије размишљања ученика високих способности, дотле надерени ученици, подучавајући друге, развијају нове вештине. Резултати неких истраживања показују да је напредак посебно запажен код ученика мањих способности (Шевкушић, 1995), што потврђује значај примене кооперативног учења у раду са децом са тешкоћама у развоју. Применом овог наставног приступа деца су у прилици да од најранијих узраста, од предшколског нивоа па даље, уоче различитости међу децом и да на њих позитивно реагују (Милић, 2004). Стварање ситуација у којима деца сарађују позитивно утиче и на смањење сегрегације деце и хомогенизације одељења. У складу са тим, сарадња се позитивно одражава и на смањење броја и обима различитих врста конфликта. Учење путем сарадње доприноси већем постигнућу, вишим нивоима резоновања, бољој ретенцији и трансферу знања, унутрашњој мотивацији за учење, развоју социјалних компетенција, бољим интерперсоналним односима, пријатељству, већем самопоуздању, моралном резоновању и укупном психолошком здрављу детета (Шевкушић, 1995).

Дакле, применом кооперативног учења постижу се различити позитивни ефекти као што су: (а) значајно ефикаснији начин учења и савладавања наставног градива; (б) виши ниво активизације и партиципације свих ученика; (в) развој емпатичности код ученика кроз поделу наставне јединице на сегменте и задужење сваког ученика понаособ за један од сегмената; (г) развој културе комуникације и активног слушања код ученика; (д) истраживачки однос ученика према наставном градиву; (ђ) редуковање предрасуда и негативних стереотипа у погледу различитости и (е) увереност ученика у сопствене способности.

Имајући у виду специфичности социјалних односа деце са тешкоћама у развоју и вршњака, примена кооперативног учења може позитивно утицати на унапређивање и развој вршњачких интеракција и позитивно утицати на њихова академска постигнућа. Резултати истраживања (Slavin, 1980) које се односило на проучавање ефеката кооперативног учења на читање и писање код ученика са интелектуалним тешкоћама и њихових вршњака показују да су деца са тешкоћама у развоју показала значајно већи ниво читања са разумевањем и богатији речник од њихових вршњака који нису били

обухваћени истраживањем. Ученици са тешкоћама у развоју који су обухваћени истраживањем су показали значајно боље резултате у читању са разумевањем и језичком изражавању у односу на период пре реализације истраживања. Подаци неких истраживања (Mastropieri et al., 2007) показују да, упркос бројним предностима кооперативног учења, деца са тешкоћама у развоју немају увек користи од оваквог начина рада. Позитивни ефекти примене овог приступа умањују се у ситуацијама када вршњаци заврше задатке уместо детета са тешкоћама у развоју или када дете са тешкоћама у развоју не преузима довољно одговорности у процесу учења. Из тог разлога, неопходно је да наставници добро испланирају механизме праћења рада сваког ученика и групе у целини, како би примена ове стратегија имала позитивне ефекте на све ученике у одељењу.

*Индивидуални образовни план.* Инклузивно образовање захтева тимски, сараднички рад наставника, стручних сарадника различитих профила и родитеља на планирању активности и начина подучавања деце са тешкоћама у развоју. Тимски рад подразумева другачију организацију наставникових улога; наставник није једина особа одговорна за овај процес. Први, иницијални корак ка унапређивању тимског рада је усвајање и развијање стратегија за дефинисање и прецизирање специфичних улога свих чланова тима. Основни циљ овог тима је континуирано подстицање развоја деце са тешкоћама у развоју. За свако дете са тешкоћама у развоју прави се *индивидуални образовни план (ИОП)*. Акт о образовању лица са посебним потребама (The Individuals with Disabilities Education Act – IDEA) налаже да за све ученике који имају тешкоћа у развоју мора бити урађен индивидуални образовни план како би се одговорило њиховим индивидуалним потребама (Чолин, 2005).

Индивидуални образовни план је педагошки документ којим се обезбеђује прилагођавање образовног процеса, намењеног деци одређеног узраста, детету са тешкоћама у развоју, његовим могућностима и потребама (Хрњица и сар., 2004). Индивидуални образовни план представља врсту уговора потписаног од стране наставника, родитеља, директора, ученика, професионалаца и осталих учесника који помажу да се осмисли план који ће одговорити јединственим потребама детета. Израда индивидуалног едукативног плана је дугорочан процес који подразумева праћење напредовања детета, доношење одлука заснованих на потребама деце и користи се као потврда резултата који су постигнути у раду са дететом. Овим документом се обезбеђују сви битни елементи тренутног развојног статуса детета (интелектуални,

емоционални, социјални, здравствени) и тешкоће у савладавању образовних и васпитних циљева. Индивидуални образовни план осликава приоритетне аспекте развоја који су идентификовани од стране тима људи који су највише укључени у живот детета са тешкоћама у развоју (Grenot-Scheyer et.al., 1996). Креирање Индивидуалног едукативног плана је процес који укључује прикупљање података о оцењивању, идентификовање ученикових снага и потреба, одређивање неопходне помоћи и активности као и утврђивање циљева и задатака за предстојећу годину. На основу ових података утврђују се прецизни и проверљиви циљеви за одређени временски период. Индивидуални образовни план је и развојни документ. Остваривање постављених циљева утврђује се краткорочно (недељно, месечно) и дугорочно (оријентационо за једно полугодиште), прати њихово остварење и на основу тога ревидира план.

Крајњи циљ је подстицање развоја детета на очуваним потенцијалима, његово образовно постигнуће у границама очуваних способности и стварање атмосфере у одељењу у којој ће дете бити прихваћено и задовољно.

Форма Индивидуалног едукативног плана варира од земље до земље, од школе до школе, али је садржај, односно структура углавном иста. Основни елементи индивидуалног образовног плана су:

(а) подаци о тренутном нивоу развоја детета (развојни статус детета у целини и по областима развоја, очувани потенцијали детета и области заостајања у односу на вршњаке (примарне и секундарне последице оштећења, последице на постизање образовних резултата, последице по социјални развој детета и односе са вршњацима);

(б) подаци о годишњим циљевима и задацима;

(в) подаци о праћењу развоја детета током године;

(г) подаци о интеракцији са осталом децом у одељењу;

(д) подаци о посебним образовним услугама које су обезбеђене;

(ђ) подаци о потребним индивидуалним модификацијама и

(е) подаци о начинима обавештавања родитеља о напретку детета.

Индивидуални образовни план садржи информације које су добијене посматрањем, праћењем, проценом и оцењивањем детета, при чему се, најпре, идентификује тренутни ниво детета у појединим сегментима развоја или развојним областима. На основу података који су добијени оцењивањем (проценом), пишу се годишњи циљеви и задаци за оне вештине за које се очекује да дете овлада на часовима

током године. За свако дете са тешкоћама у развоју циљеви и задаци који су дати у ИОП-у су различити и специфични, без обзира да ли се ради о деци која имају исту врсту тешкоће у развоју. Неколико деце у разреду може имати проблеме у учењу али за свако дете се одређују посебни циљеви и задаци који се заснивају на дететовим јединственим снагама, потребама и интересовањима. Циљеви и задаци за неку децу могу бити усмерени искључиво на академска постигнућа из математике, читања и писања. За неку децу циљеви и задаци могу бити одређени у односу на вештине учења, пажње и социјалних интеракција. За осталу децу циљеви и задаци могу да се односе на основне вештине као што су комуникација, кретање, брига о себи итд. Праћењем и посматрањем детета током године може се доћи до одговора да ли је дошло до постигнућа и напредовања у датој области. За неке ученике је потребно осмислити одређене модификације и адаптације како би се предвиђени циљ могао остварити у току програмских активности у одељењу. У индивидуалном плану се наводе и подаци о специфичној помоћи и услугама које су детету потребне и које ће му бити обезбеђене. (нпр: физиотерапија, логопедски третмани, и сл..) Наводи се време за које су те услуге потребне као и начин на које ће бити пружене детету (на пример: да ли ће се радити индивидуално или у групи деце, у школи или у некој другој институцији). Прецизирају се и посебни начини саопштавања информација родитељима деце са тешкоћама у развоју о њиховом напредовању.

С обзиром да се индивидуални образовни план прави тимски, неопходно је адекватно осмислити састанке тима. Обично се на почетку године одржава један формални састанак, када се разматра план од прошле године и праве измене и допуне за наредну годину. Током године тим се може састајати више пута, увек када је то неопходно и када се процени да је потребно извршити неку промену у плану.

Постављени циљеви, који су наведени у индивидуалном образовном плану, могу се остваривати кроз индивидуални рад са дететом са тешкоћама у развоју или кроз организоване активности у одељењу, заједно са осталим вршњацима. Успех деце са тешкоћама у развоју биће повећан уколико су она укључена у заједничке активности са осталом децом која ће му бити партнери и модели. Из тог разлога се индивидуални рад са дететом своди на минимум и практикује само у случајевима када поједине активности није могуће организовати у групи вршњака. У овим ситуацијама неопходно је обезбедити адекватан простор у школи где ће се индивидуални рад спроводити, на пример у канцеларија стручног сарадника.



*Оцењивање деце са тешкоћама у развоју.* У складу са индивидуалним образовним планом врши се и оцењивање сваког ученика. Наиме индивидуални образовни план представља основу за континуирано праћење и подстицање развоја детета а самим тим и за оцењивање детета са тешкоћама у развоју. На тај начин оцењивање се схвата као дугорочан процес, који се континуирано врши у току године. Оцењивање и евалуација се често користе као сродни појмови мада означавају различите процесе. Оцењивање је процес посматрања, сакупљања и документовања података о деци као основа за различите одлуке које се доносе у образовању у погледу детета (Bredcamp & Rosegrant, према: Nall, 1996). Евалуација подразумева процес анализе информација и њиховог вредновања, као и доношење судова и интерпретација (Batzle, према: Nall, 1996).

Да би се програм инклузивног образовања успешно реализовао, неопходно је, између осталог, на другачији начин сагледати улогу и значај евалуације образовног постигнућа и мерења образовног успеха. Полазећи од критике традиционалног начина оцењивања све више се истиче потреба за новим моделом оцењивања. Предлаже се оцењивање ученика засновано на исходима (Хавелка и сар., 2003), односно оцењивање индивидуалног напредовања сваког ученика на путу ка дефинисаном исходу (укључује и поређење са почетним стањем овладаности или развијености одређених знања, вештина, ставова и вредности). Као основне компоненте процеса оцењивања издвајају се: планирање, праћење, евидентирање, извештавање и вредновање. Овако схваћено оцењивање представља део процеса учења и наставе и стога је наставницима потребна подршка да у оквиру наставе оптимално развију процес оцењивања и да га ставе у функцију напредовања ученика у учењу. У процес оцењивања, поред наставника, неопходно је укључити ученике, родитеље, стручне сараднике, стручне институције и појединце, директоре школа и просветне власти.

Полазећи од специфичности инклузивног образовања, кључно питање оцењивања деце у инклузивном програму је: како детету са тешкоћама у развоју дати мотивишућу оцену, а да друга деца у одељењу не буду повређена. Важно је да се поређење не врши према просечним постигнућима деце у одељењу, већ према темпу и нивоу индивидуалног напредовања детета. Акцент се ставља на праћење напредовања ученика (да ли су циљеви и задаци дефинисани у Индивидуалном образовном плану остварени) и доношење одлука о томе шта ће и на који начин ученик даље учити.

Један од начина континуираног оцењивања је и оцењивање помоћу портфолиа. Оцењивање помоћу портфолиа је средство које се користи у настави а које осликава искуства у учењу – активности ученика и наставника. Оно интегрише наставу и оцењивање (Nall, 1996). Наставници користе портфолио са циљем прикупљања података о развоју и напредовању детета током времена и разговора са родитељима о детету. Важно је нагласити да портфолио осликава све домене развоја и све кључне програмске области или предмете. Портфолио указује на то шта су дечија интересовања и шта дете више или мање воли да ради. Коришћење портфолиа је у складу са принципима развојно прилагођене праксе и принципима подучавања које узима у обзир комплетну личност детета.

Портфолио представља систематично прикупљање радова ученика и осталих релевантних информација и података који рефлектују развој и напредовање конкретног детета током времена (Hills, према: Nall, 1996). Наставник и ученик врше одабир дечијих радова заједно или то могу засебно радити. С обзиром да портфолио захтева од ученика да сакупљају примерке свог рада он је ефикасно средство оцењивања. Бројни аутори који се баве портфолијима слажу се да су сврхе портфолиа следеће: представља смерницу за планирање наставе, указује на развој детета током времена, указује на процес или начин рада као и на продукт, потврђује напредовање, подстиче комуникацију са родитељима, помаже у евалуацији програма.

Портфолио треба да чине: подаци добијени посматрањем, чек-листе, примери дечијих радова и подаци добијени од родитеља. Подаци добијени посматрањем представљају писане забелешке прикупљење током времена када је дете укључено у дневне активности. Белешке могу бити вођене спонтано или у унапред планирано време. Усмерене су директно на оно што дете ради или говори са подацима о тачном времену када се нешто дешава и контексту у коме се дешава. По природи белешке су објективне и не садрже мишљења, судове и интерпретације онога ко врши посматрање. Чек-листе служе за проверу специфичних вештина којима је дете овладало или којима тек треба да овлада а у вези су са датим програмом и садржајима предмета. Користе се када желимо да посматрамо активности у учионици или када од детета тражимо да демонстрира конкретну вештину. Лаке су за коришћење и попуњавање и дају прецизне податке. Добра су помоћ наставницима и родитељима у њиховим напорима да подрже и унапреде дечији развој.

Наставници и родитељи су партнери који раде заједно јер је образовање деце одговорност и једних и других. Важан елемент те сарадње су информације које родитељи могу да дају наставницима о детету.

Оцењивање помоћу портфолија је начин оцењивања који је заснован на аутентичним, унапред планираним, индивидуалним или групним задацима као што су различите активности, вежбе и проблеми који дете стављају у ситуацију да покаже оно што тренутно може и уме. Овако испланирани задаци за ученика или групу ученика обично немају један тачан одговор и од ученика траже да осмисли и објасни свој одговор и ако је потребно да га одбрани. На тај начин се подстиче развој мишљења код деце, прихватање различитости, развија се креативност и мотивација за даље учење. Оваква врста задатака се користи и у процесу оцењивања али и у процесу самог учења.

#### **4.3. Деца са тешкоћама у развоју и вршњаци у редовној школи**

Социјалне интеракције са вршњацима представљају основу за развој и социјализацију детета. Прихваћеност од вршњака утиче на формирање позитивне слике о себи, па ученици који успевају да остваре позитивне односе са вршњацима и стекну пријатеље могу развити осећање сигурности и самопоуздања. Насупрот томе, код ученика који немају позитивне односе са вршњацима ствара се осећање несигурности и инфериорности (Спасеновић, 2006). Према мишљењу неких аутора (Heekin & Mengel, 1997) социјални односи са вршњацима утичу на: (а) развој социјалних вредности, ставова, погледа на свет и опште способности; (б) стварање окружења у којем се уче и вежбају социјалне вештине; (в) будуће ментално здравље детета – деца која имају слабе односе са вршњацима и која су социјално изолована склона су психичким проблемима када одрасту; (г) подучавање деце како да контролишу агресивно понашање; (д) помоћ при развијању ширих погледа на свет и помак од егоцентризма и (ђ) образовно постигнуће детета и његове циљеве за будућност.

Када дете има специфичне тешкоће у једној или више области развоја, поставља се питање какво образовање и окружење на најадекватнији начин може да одговори његовим потребама и пружи оптималне услове за његов развој. Бројни теоретичари и практичари се, у последње време, залажу за укључивање ове деце у редовне образовне институције. Основни аргумент за то је чињеница да се у редовним установама, за

разлику од специјалних, налази велики број деце без развојних тешкоћа која у интеракцији са вршњацима уче, комуницирају и учествују у различитим активностима.

Међу ауторима углавном постоји слагање у вези са ефектима инклузивног образовања на социјалне односе деце са тешкоћама у развоју и вршњака (Evan & Richardson, 1989; Freeman & Kasari, 1998; Kennedy et.al, 1997; Siperstein et.al., 1997). Поменута истраживања потврђују претпоставку да се инклузивно образовање позитивно одражава на социјални развој, како деце са тешкоћама у развоју тако и њихових вршњака. Истраживања која потврђују значај инклузије за социјални развој деце са развојним тешкоћама и без њих, реализована су у земљама у којима су образовни системи реформисани и припремљени за образовање ове деце у редовним школама. У нашој земљи, осим малог броја школа у којима се реализују пилот-пројекти инклузивног образовања, укључивање деце са тешкоћама у развоју још увек се одвија спонтано без претходне припреме школа и наставника за овај процес. Истраживања из ове области углавном се свде на испитивање ставова према инклузији и деци са тешкоћама у развоју, док су квалитет вршњачких односа и могућности подстицања социјалних интеракција деце са тешкоћама у развоју и вршњака у редовној школи још увек недовољно обухваћени истраживањима.

Један од основних аспеката инклузивног образовања јесте подстицање социјалног развоја деце са тешкоћама у развоју, њихових позитивних социјалних односа са вршњацима и заједничког учења. Стога је веома важно разматрање овог проблема са аспекта стварања адекватних услова у школама и обезбеђивања могућности да се деца са тешкоћама у развоју, у интеракцији са вршњацима, развијају и уче.

Инклузивно образовање подразумева укључивање деце са различитим тешкоћама у развоју у редовна одељења, њихове међусобне интеракције са вршњацима и користи које имају обе групе деце. Остваривањем права ове деце на образовање у редовним школама, заједно са вршњацима, стварају се услови за задовољавање бројних људских потреба, које ова деца, у условима социјалне изолације, нису у могућности да остваре. Уколико дете са тешкоћама у развоју није укључено у редовну школу, већ искључиво у групу деце која такође имају сметње у развоју, недостајаће му модели социјалног понашања, што се може негативно одразити на развој социјалних вештина и дететову мотивацију за учешће у групи вршњака.

У редовној школи деци са тешкоћама у развоју је омогућено да открију своје очуване потенцијале и да на њима даље граде свој развој. У групи вршњака, током организованих активности, уз помоћ одраслог, спонтано се откривају очувани потенцијали, који представљају најбољу основу на којој ће се даље развијати знање, способности, самопоуздање, независност и позитиван однос према себи и другима. Проналажење онога у чему је дете успешно ствара услове не само за адекватан социјални већ и когнитивни развој, успешну професионалну оријентацију и оспособљавање за самосталан живот, у границама дететових могућности (Вујачић, 2006). Успех који је заснован на очуваним способностима детета повољно утиче на мотивацију, интересовања и остваривање напретка у учењу.

Инклузија омогућава деци са тешкоћама у развоју да успостављају друштвене односе као што то чини већина деце. Боравећи у групи вршњака, ова деца имају прилику да посматрају, опонашају и ступају у интеракцију са децом која се развијају на типичан начин. Током заједничких активности, деца са тешкоћама у развоју стичу осећање сигурности и припадности групи. Према мишљењу неких аутора (Хрњица и сар., 2004), у интеракцији са вршњацима деца са тешкоћама у развоју развијају комуникацијске способности (изражавање потреба, жеља и намера вербалним и невербалним путем), осетљивост за потребе других (вршњака и одраслих), емоционалну контролу и социјализацију. Позитивна искуства са вршњацима представљају овој деци темељ за социјална искуства која ће имати у каснијем животу. Подаци неких истраживања (Вујачић, 2003) показују да искуства интеракције са децом са тешкоћама у развоју осталој деци помажу да постану осетљивија за потребе других, да пруже помоћ и подршку и да прихвате постојеће разлике.

У контексту инклузивног образовања веома важно питање је у ком степену деца са тешкоћама у развоју функционално учествују у заједничким активностима са вршњацима. Према неким ауторима, (Guralnick & Groom, 1987) социјална интеграција деце са тешкоћама у развоју је постигнута уколико вршњаци са њима остварују исти квалитет међусобних односа као и са осталом децом у одељењу. Деца која су неприхваћена од својих вршњака остају социјално изолована, у већој мери траже присуство наставника, мање су пажљива и често се неприлагођено понашају (Сретенов, 2005). Недовољно претходно искуство, неинформисаност и негативни ставови остале деце према деци са тешкоћама у развоју такође се могу негативно одразити на квалитет социјалних интеракција, што потврђује анализа истраживачких налаза (Хрњица, 1991)

релевантних за разумевање положаја деце са тешкоћама у развоју у образовном процесу. Негативни ставови вршњака према деци са тешкоћама у развоју најчешће се испољавају на три начина: (а) игнорисањем, (б) активном вербалном агресијом испољеном у исмејавању и вређању личности детета са тешкоћама у развоју и (в) пасивном агресијом, испољеном у сталним жалбама на децу са тешкоћама у развоју и захтевима да они буду премештени у неко друго одељење или специјалну школу. Недостатак заједничког искуства и тешкоће у комуникацији, могу бити основа за подвојеност деце са тешкоћама у развоју и вршњака, тако да између њих не постоји стварна интеракција, иако се физички налазе у истом простору (Гашић-Павишић 2002). Само, физичко присуство деце са тешкоћама у развоју у редовној школи са вршњацима није довољно, што потврђују и налази других истраживања (Сретенев, 2005). Подаци указују на то да је физичка инклузија неопходна за децу са тешкоћама у развоју али да није довољна да би обезбедила развој социјалне компетенције без специфичних интервенција у оквиру инклузивних програма. Анализирајући односе између деце са тешкоћама у развоју и вршњака у редовној школи, Џонсон и Роџер (Johnson i Roger, према: Kobeščak, 1998) су добили следеће податке: (а) код остале деце постоје негативни ставови према деци са тешкоћама у развоју; (б) први утисци о детету са тешкоћама у развоју формирају се током почетних интеракција или већ при првом сусрету; (в) ти утисци могу бити позитивни, негативни или не укључују никакве односе или међусобну повезаност; (г) зависно од социјалне ситуације у којој се одвијају те интеракције, развија се или процес прихватања или процес одбацивања детета са тешкоћама у развоју; (д) процес прихватања развија се када су деца укључена у заједничке активности усмерене позитивном циљу, односно када су образовни циљеви тако структурисани да деца морају сарађивати приликом учења; (ђ) насупротив томе, процес одбацивања развија се када деца нису укључена у заједничке задатке приликом учења, већ је присутна компетитивна и негативна клима која не подстиче њихову међузависност. У тим ситуацијама деца се често осећају као супарници или угрожени једни од других или се уопште не успевају упознати. Развијају се негативне слике о себи и вршњацима, а негативни ставови, уколико постоје, задржавају се или појачавају.

Поставља се питање шта све утиче на квалитет социјалне интеракције деце са тешкоћама у развоју и вршњака. Према мишљењу Гашић-Павишић (2002), социјална компетенција и успешно остваривање социјалних односа су у узајамној вези. Од социјалне компетенције детета зависи успешно остваривање социјалних односа, док с

друге стране, успешни социјални односи са вршњацима значајно доприносе развоју дететове социјалне компетенције. Истраживања о карактеристикама социјалног развоја деце са тешкоћама у развоју указују на њихову смањену социјалну компетенцију (Hunt et al., 1996; Peck et al., 1990; Stainback & Stainback, 1987). Неприлагођено понашање деце са тешкоћама у развоју, недовољно развијене комуникацијске и социјалне вештине представљају основне препреке за започињање и одржавање квалитетних односа са вршњацима. Подаци неких истраживања (Хрњица и Сретенов, 2003) показују да уколико вршњаци не прихвате дете са тешкоћама у развоју, разлог за то није развојна сметња коју дете има већ смањена социјална компетенција и неприлагођено понашање. Према мишљењу наставника, склоност агресивном и деструктивном понашању, активна и пасивна изолација, склоност непромишљеним испадима и непоштовање социјалних правила, најчешћи су облици неприлагођеног понашања деце са тешкоћама у развоју.

Поред социјалне компетенције, на квалитет социјалне интеракције деце са тешкоћама у развоју и вршњака утичу и неки други фактори који се односе на само дете. Тако, утврђено је да степен ометености детета значајно утиче на успешност социјалних контаката ове деце са вршњацима. Неки аутори (Guralnick & Groom, 1987) истичу да теже ометена деца имају више проблема у интеракцији са вршњацима и неуравнотеженије односе.

Хрњица (1997) издваја три групе фактора који утичу на квалитет односа деце са тешкоћама у развоју и вршњака: (а) фактори који се односе на децу са тешкоћама у развоју (узраст, својства личности, природа и тежина ометености, придружене тешкоће, посебно на плану понашања); (б) вршњаке (узраст, пол, претходно искуство) и (в) школу (припремљеност и ставови наставника, начин рада и опремљеност). Слично схватање налазимо и код других аутора. Подаци истраживања (Сретенов, 2005) показују да специфичне тешкоће деце са тешкоћама у развоју на плану комуникације и интеракције као и степен ометености нису једини фактори који утичу на квалитет вршњачких интеракција. Фактори који се односе на наставнике, стручне сараднике, родитеље, осталу децу и начин рада у школи показали су велику релевантност за посматране процесе и указали да је проблем укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе неопходно посматрати са аспекта међусобне условљености свих наведених фактора.

Кључне улоге у подстицању социјалне интеракције деце са тешкоћама у развоју и вршњака свакако припадају наставницима. За успешну реализацију инклузивног програма од наставника се, поред осталог, очекује да примењује индивидуализовани приступ у раду, препознаје и подстиче развој очуваних потенцијала деце са тешкоћама у развоју, ствара услове за позитивну социјалну интеракцију међу децом и континуирано сарађује са стручним сарадницима и родитељима. Међутим, негативни ставови наставника према инклузији могу утицати на то да вршњаци не прихвате дете са тешкоћама у развоју, што отежава њихово укључивање и међусобну интеракцију. Уколико наставници укључивање деце са тешкоћама у развоју доживљавају као наметнуту обавезу, њихово незадовољство ће се вероватно пренети и на ученике. Негативни ставови наставника могу бити последица њихове неинформисаности и недостатка претходног искуства у раду са децом са тешкоћама у развоју, као и недовољне припремљености и мотивисаности за обављање улога које се од њих очекују. Из тог разлога, позитивни ставови наставника су први предуслов који треба испунити да би укључивање деце са тешкоћама у развоју у групу вршњака било успешно.

Инклузија подразумева флексибилан систем у коме се полази од тога да сва деца могу да уче и да се сва деца разликују међу собом у погледу интересовања, способности, етничког порекла, претходних искустава и знања (Greenot-Scheyer, et.al, 1996). Полазећи од особености сваког детета, од наставника се очекује да креира активности тако да се свако дете осећа успешним, а да је при томе суочено са изазовима. Уз сазнање да је дете са тешкоћама у развоју, као и остала деца, особено биће које у себи носи одређене потенцијале за развој и учење, наставник може створити средину која подстиче социјалну интеракцију и обезбеђује услове за њихово квалитетно образовање (Вујачић, 2006). Од наставника се очекује да створи услове у којима ће деца бити у могућности да ступају у међусобне интеракције, уче једни од других и размењују искуства и мишљења. Поред тога, веома је битно да наставник не узима у обзир само конкретну сметњу већ да посматра дете као целовиту личност (ставља нагласак на оно у чему се дете са тешкоћама у развоју осећа сигурно, на различите способности, хобије и интересовања). Утицај на децу да прихвате разлике које међу њима постоје, наставник може вршити организовањем активности које су деци занимљиве, а путем којих откривају своје тело, предмете, места и особе које их окружују (Heekin & Mengel, 1997). Путем ових активности деца откривају које особине



деле са вршњацима, а по којима су особени, уче да сви имамо сличности али и разлика, да нас индивидуалне посебности чине оним што јесмо, да разлике могу бити подстицајне и да је у реду бити различит. На тај начин, деца могу открити да сва остала деца имају исте потребе, нарочито потребу да буду прихваћена.

Укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе подстиче наставнике да примењују различите методе и стратегије у раду које излазе у сусрет потребама све деце. Радећи у инклузивном програму наставник је у прилици да запажа велике разлике у стиловима учења, индивидуалним снагама и специфичним образовним потребама деце, као и да проналази начине праћења ефеката подстицајних мера за сву децу у одељењу. Улога наставника је да развије специфичне методе које структурирају и подстичу развој међусобних односа деце са тешкоћама у развоју и вршњака. Подстицање интеракције деце са тешкоћама у развоју и вршњака могуће је уз пажљиво структурирање заједничких активности, постојање могућности за сарадњу, претходну информисаност вршњака о тешкоћама детета које се укључује, слободу ступања у спонтане односе између деце са тешкоћама у развоју и вршњака (Сретенев, 2005).

У циљу ефикаснијих интервенција за подстицање социјалних вештина деце са тешкоћама у развоју потребно је узети у обзир следеће факторе (Сретенев, 2005):

- Програми за подстицање социјалних вештина морају бити тестирани у оквиру пилот пројеката, пре него што се примене у раду са децом са тешкоћама у развоју. Често се дешава да се примењују неке, само теоријски разрађене интервенције, које никада нису потврђене у пракси, што умањује њихову ефикасност.
- Већина интервенција се заснива на трочасовном недељном обучавању у максималном трајању од 10 недеља. Нереално је очекивати да ће деца, која током целог живота имају озбиљне проблеме на плану социјалног функционисања, савладати базичне социјалне вештине у тако кратком периоду.
- Обзиром да промене на плану усвајања социјалних вештина обично процењују сама деца, њихови вршњаци и наставници, требало би утврдити да ли сви процењују исте социјалне вештине. Обучавање је обично усмерено на дискретне вештине (поздрављање, учешће у реципрочној комуникацији) док већина процењивача обично има тенденцију да процењује промене на плану социјалне компетенције, прихваћености од вршњака и способности одржавања позитивних

контаката, што су функције које захтевају више добро интегрисаних социјалних вештина и дуготрајну обуку.

- Интервенције на плану социјалних способности требало би реализовати у групи вршњака а не само у току индивидуалног рада са дететом. Деца која су учена новим вештинама које су, након тога, увежбавали у редовним одељењима, постигла су значајно већи степен генерализације учених вештина. Ове вештине је, такође, неопходно генерализовати на ситуације у којима се деца налазе ван школе.
- Програм увежбавања социјалних вештина мора бити у складу са стварним могућностима и тешкоћама деце која учествују у програму. Генерализовани програми, који не воде рачуна о стварним индивидуалним потребама укључене деце, мање су успешни.

#### **4.4. Партнерство школе и родитеља деце са тешкоћама у развоју**

Међу најзначајније факторе који утичу на целокупни раст, развој, васпитање и образовање деце, свакако, спадају породица и школа. Из тог разлога је веома важно да породица и школа међусобно сарађују, координирају, договарају се, а све у корист детета. Од породице и школе се очекује да буду партнери у погледу васпитања и образовања деце. Посвећивање пажње квалитетном повезивању родитеља и школе један је од битних аспеката у подизању нивоа квалитета васпитања и образовања. Истраживања (Росић и Злоковић, 2002) указују на низ позитивних резултата партнерства родитеља и школе, као што су: веровање детета да му родитељ може помоћи, показивање бољег успеха у школи, боља мотивација и самопоштовање, смањивање проблема у понашању и слично. Наравно, стварање партнерства породице и школе је комплексан и дуготрајан процес, који подразумева укљученост обе стране, али и ангажман стручњака различитих профила.

Неки аутори реч сарадња замењују речју партнерство истичући да партнерство није исто што и сарадња (Пашалић-Кресо, 2004). Партнерство, за разлику од сарадње, подразумева једнак, равноправан однос оба партнера. То значи да родитељи могу доћи у школу када желе, да су прихваћени у школи као партнери и као значајан ресурс и извор података о детету.

У контексту инклузивног образовања партнерство породице и школе има посебан значај и представља неопходан услов за квалитетно укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовну школу. Без активног учешћа родитеља, тешко је очекивати адекватан напредак било којег детета, а посебно детета са тешкоћама у развоју. Из свих ових разлога, партнерство родитеља деце са тешкоћама у развоју и школе је неизоставан сегмент рада и оно представља један од основних аспеката инклузивног образовања.

Успостављање партнерског односа између школе и родитеља деце са тешкоћама у развоју условљено је бројним факторима који се тичу не само школе већ и самих породица. Међу бројним факторима који се односе на породице деце са тешкоћама у развоју, а који могу имати утицаја на степен њиховог укључивања и квалитет сарадње са школом, можемо издвојити следеће: начин на који је породица прихватила чињеницу да дете има развојне тешкоће, динамика породичних односа, стил и филозофија васпитања у породици, образовни ниво родитеља и ниво аспирације родитеља у вези са образовним постигнућем детета. Ови фактори су често последица наглашених проблема породица деце са тешкоћама у развоју, њихове забринутости за дете и низа непријатних искустава које имају пре поласка детета у школу (Хрњица, 2007). Ранија, негативна искуства могу утицати на појаву нових сумњи у вези укључивања њихове деце у редовне школе: страх да ће дете бити одбачено од вршњака, забринутост због могућих негативних ставова наставника и њихове недовољне оспособљености за рад са децом са тешкоћама у развоју, забринутост због недоступности специјалних служби и слично (Heekin & Mengel, 1997).

С друге стране, и родитељи остале деце могу представљати препреку за укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе, уколико према њима имају или развију негативне ставове. Досадашња искуства показују да на самом почетку реализације програма можемо наићи на негативне ставове родитеља остале деце због укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне групе вртића или школа. Разлози за неприхватање деце са тешкоћама у развоју од стране родитеља остале деце у одељењу могу бити следећи: неинформисаност родитеља, страх да ће њихово дете бити занемарено због додатног времена које наставник посвећује детету са тешкоћама у развоју, забринутост да ће њихово дете имитирати неприкладна понашања деце са тешкоћама у развоју, неугодност у друштву родитеља деце са тешкоћама у развоју јер имају различита искуства као родитељи и не знају како да им пруже подршку.

Уколико родитељи препознају да су интереси, приоритети и бриге породице у средишту програма које школа нуди, расте вероватноћа да ће развити чврсте везе са наставницима и постати партнери у осмишљавању и реализацији заједничких активности које су усмерене на њихово дете.

Предуслов успешне сарадње са родитељима деце са тешкоћама у развоју јесте узајамно поверење. Према мишљењу неких аутора (Barker, Buchan, Dejvis, према: Хрњица, 2007) успостављање поверења између родитеља и школског тима представља почетак успостављања партнерског односа. Имајући у виду то да родитељи деце са тешкоћама у развоју морају саопштити више података о својој деци од других родитеља и да је велики део тих информација веома осетљив, родитељи морају бити сигурни у сваком тренутку да ће информације које пренесу наставницима или осталим члановима тима бити поверљиве.

Наставници би требало да уважавају оно што деца уче код куће и да се надовезују на интересовања деце и родитеља. Стога је веома важно да школа родитељима понуди читав низ различитих начина комуникације. Неки родитељи више воле писану комуникацију; други више воле разговор и усмено преношење информација. Како комуникација постаје богатија, а облици сарадње разноврснији, расте и вероватноћа да ће се родитељи активније укључити у активности школе и да ће се развити узајамно поверење.

Да би остварио успешну сарадњу са родитељима деце са тешкоћама у развоју наставник би требало да поседује одређене квалитете (Вујачић, 2003):

- Поштовање – родитељи деце са тешкоћама у развоју заслужују посебну пажњу и уважавање. Наставник који је спреман да прихвати мишљење и осећање родитеља постаје добродошао извор подршке.
- Став у коме нема просуђивања – захтева позитивно и отворено размишљање о породицама, без обзира на то какви су њихови лични квалитети.
- Саосећање – саосећање према породици исказује се осетљивошћу на њену ситуацију и показивањем разумевања те ситуације.

Поред примарних или директних последица које су условљене самом тешкоћом коју дете има, дете са тешкоћама у развоју изложено је и секундарним последицама условљеним неповољним социјалним утицајем околине на дете. Стога је детету, поред медицинске подршке неопходно пружити и психосоцијалну подршку. Постоји могућност да родитељи, у сарадњи са школом, ублаже секундарне последице развојних

тешкоћа управо применом програма психосоцијалне подршке. Основни принципи овог програма су следећи: (а) заснивање и одржавање осећања самопоштовања и сигурности кроз очуване потенцијале детета; (б) активни партнерски однос свих учесника који прате и подстичу развој детета и (в) помагање детету на неупадљив начин, како би се избегла стигматизација (Хрњица, 2007).

Једна од кључних карактеристика инклузивне наставе јесте израда индивидуалних образовних планова за свако дете са тешкоћама у развоју у циљу праћења и пружања подршке детету у процесу учења и развоја. Стога се за свако дете са тешкоћама у развоју формира тим у оквиру школе који чине наставник, стручни сарадници, специјалисти различитих профила и родитељ детета. Израда индивидуалног образовног плана подразумева да сви учесници у тиму добију јасне задатке и представу о томе како да их обаве. С обзиром да родитељи најбоље познају своје дете и да је већина родитеља већ успоставила везе са специјалистима и службама које постоје у локалној заједници они представљају значајан извор података и подршке формираном тиму. На тај начин родитељи су директно укључени у доношење одлука које се тичу њиховог детета а које су саставни део индивидуалног образовног плана креираног за дете са тешкоћама у развоју:

- испитивање, процењивање и постављање дијагнозе њиховој деци,
- утврђивање снага њихове деце и области које захтевају образовну подршку,
- утврђивање специфичних циљева и задатака за сваку школску годину,
- одређивање услуга које ће њихово дете примати и подршке које породица жели да прима,
- одлуке које се доносе на основу процене напретка детета на крају школске године.

Родитељи деце са тешкоћама у развоју обично претерано и свакодневно стрепе у вези са успешношћу своје деце. Из тог разлога корисно је да им се редовно преносе сви мали кораци које дете чини ка успеху.

За родитеље који имају дете са тешкоћама у развоју веома је корисно да се сусрећу и разговарају са осталим родитељима. У оквиру школе је могуће формирати групу родитеља за пружање подршке родитељима. На овај начин родитељи деце са тешкоћама у развоју имају прилику да размењују информације, дају и примају емоционалну подршку и тимски раде на заједничким проблемима.

## 5. ПРЕГЛЕД СРОДНИХ ИСТРАЖИВАЊА

### 5.1. Карактеристике инклузивне наставе и спремност наставника и ученика да прихвате децу са посебним потребама

Истраживање је део магистарског рада Рајке Студен и обављено је током априла и маја месеца 2008. године у Србији. Истраживање је за циљ имало испитивање карактеристика инклузивне наставе и спремности наставника и ученика да прихвате децу са тешкоћама у развоју. Узорак овог истраживања чинили су наставници разредне и предметне наставе из основних школа у Србији, и то 86 наставника из школа које су укључене у пројекте који промовишу концепт инклузивног образовања, као и 119 наставника чије школе нису део таквих пројеката. Такође, истраживањем је обухваћена и популација ученика петог разреда основне школе, и то 210 ученика из школа које су укључене у пројекте инклузивног образовања и 261 ученик из школа које нису укључене у сличне пројекте.

Испитивање карактеристика инклузивне наставе реализовано је кроз следеће задатке: (а) испитивањем искустава наставника у раду са децом са тешкоћама у развоју и њихових предлога који би допринели успешнијем раду са овом децом; (б) процењивањем олакшавајућих и отежавајућих фактора у инклузивној настави, од стране наставнике.

Испитивање спремности наставника и ученика да прихвате децу са тешкоћама у развоју у одељење редовне школе, реализовано је кроз следеће задатке: (а) испитивањем спремности наставника да прихвате децу са тешкоћама у развоју у одељење редовне школе, кроз испитивање њихових ставова према деци са тешкоћама у развоју и њиховом укључивању у редовне школе; (б) испитивањем спремности ученика да прихвате децу са тешкоћама у развоју у одељење редовне школе, кроз испитивање њихових ставова према заједничком школовању са децом са тешкоћама у развоју, могућностима дружења и пружања помоћи деци са тешкоћама у развоју, као и кроз испитивање односа који ученици имају према вршњацима са тешкоћама у развоју; (в) испитивањем мишљења наставника о спремности осталих ученика да прихвате децу са тешкоћама у развоју, као и мишљења ученика о спремности њихових наставника да прихвате ову децу и (г) испитивањем спремности наставника и ученика да прихвате

децу са тешкоћама у развоју, у зависности од укључености/неукључености у пројекте инклузивног образовања.

Основна хипотеза истраживања је била да су пројекти инклузивног образовања дали позитивне ефекте у погледу спремности наставника и ученика који су њима учествовали, да прихвате децу са тешкоћама у развоју у одељење редовне школе, те да ће они показати већу спремност од наставника који нису учествовали у сличним пројектима.

Налази овог истраживања упућују на закључак да је већина наставника имала искуства у раду са децом са тешкоћама у развоју, и да су, у том смислу, смернице које су они дали, када је у питању инклузивна настава, изузетно значајне. Полазећи од својих искустава, наставници указују на постојање добрих страна инклузивне наставе, нарочито истичући важност њеног хуманистичког и социјализацијског аспекта за обе групе деце. Објашњавајући отежавајуће околности, најчешће су се освртали на проблеме везане за могућности одбацивања деце са тешкоћама у развоју од стране вршњака, као и на неприпремљеност актуелног васпитно-образовног система за реализацију инклузивне наставе. Према мишљењу наставника, отежавајући фактори у реализацији образовних и васпитних циљева у раду са децом са тешкоћама у развоју најчешће везани за њихову смањену организацију пажње и брзо заборављање, као и за често испољавање агресивног понашања. Више од половине наставника је истакло проблем да у школама у којима раде нису обезбеђени адекватни услови за заједничко школовање деце са тешкоћама у развоју и њихових вршњака. Међутим, наставници чије су школе укључене у пројекте инклузивног образовања, су у значајно већем броју истакли да у њиховим школама такви услови постоје, у односу на наставнике чије школе нису део поменутих пројеката. У процењивању олакшавајућих фактора за инклузивни наставни процес, наставници су се у великој мери слагали са понуђеним тврдњама, што значи да су препознали значај бројних мера које се и у литератури издвајају као оне које су изузетно важне у стварању основе за имплементацију и реализацију инклузивне наставе. Иста тенденција је запажена и када је у питању процена отежавајућих фактора за успешну реализацију инклузивне наставе.

С обзиром на добијене налазе који сугеришу постојање спремности наставника и ученика да прихвате децу са тешкоћама у развоју, као и израженију спремност наставника чије су школе укључене у пројекте инклузивног образовања, може се извести закључак да је полазна претпоставка истраживања – да су пројекти

инклузивног образовања дали позитивне ефекте по питању спремности наставника и ученика да прихвате децу са тешкоћама у развоју, као и да ће наставници и ученици који су у ове пројекте укључени показати већу спремност – у највећој мери потврђена. Хипотеза није у потпуности потврђена, с обзиром да се показало да су ставови ученика према заједничком школовању са децом са тешкоћама у развоју, као и према могућностима дружења и пружања помоћи тој деци, подједнако позитивни, без обзира на учешће у пројектима који промовишу концепт инклузивног образовања. Такође, претпоставка је потврђена и када су у питању искуства наставника у раду са децом са тешкоћама у развоју – наставници, учесници инклузивних пројеката, имали су више искуства у раду са овом категоријом деце, од њихових колега који ниси учествовали у сличним пројектима.

## **5.2. Процена ставова васпитача из различитих социо-културних средина у Југославији према укључивању деце са лакшим сметњама у редовне групе вртића**

Истраживање је део магистарског рада Драгане Сретенов. Обављено је током маја месеца 2000. године у Србији и Црној Гори.

Циљ овог истраживања је био да се утврде разлике у погледу ставова васпитача у две различите социо-културне средине, Суботици и Подгорици, према укључивању деце са лакшим тешкоћама у развоју у редовне групе вртића. Разлике у ставовима васпитача анализирани су у зависности од средине у којој они живе и раде, њиховог радног искуства, задовољства својим послом, личног искуства са особама са тешкоћама у развоју, професионалног искуства у раду са децом са тешкоћама у развоју, врсту тешкоће, информисаност васпитача о инклузивном програму и претходну обученост за рад са овом децом. За процењивање ставова васпитача према инклузији коришћена је скала процене са понуђеним тврдњама. Поред ставова васпитача истраживање је обухватило и утврђивање ставова директора предшколских установа и стручних сарадника у погледу спремности установа да реализују инклузивни програм. Ставови директора и стручних сарадника утврђени су путем кратком интервјуа.

Истраживањем су добијени следећи подаци:

Према основној хипотези истраживања очекивало се да ће се ставови васпитача и управе вртића разликовати према месту у којем живе и раде, односно да ће васпитачи и управа вртића из Суботице показати већу отвореност и позитивније ставове према



инклузији имајући у виду да је ова средина мултикултурна. Анализа резултата истраживања показала је велику разлику у погледу ставова васпитача и управа вртића ове две установе али супротно ономе што се очекивало. Наиме, истраживање је показало да васпитачи и управа вртића у Подгорици имају далеко позитивније ставове према инклузији и да је разлика статистички значајна у односу на васпитаче и управу вртића из Суботице.

Интересовање васпитача из Суботице да разговарају о овом проблему је било велико и оно је доказ да су се они и раније суочавали са овим проблемом и да су од овог разговора очекивали неко могуће решење проблема. Једно од објашњења за овакве резултате истраживања у Суботици јесте и чињеница да су васпитачи и раније често били у ситуацији да раде у групама са децом са тешкоћама у развоју, али да су ова деца спонтано укључивана без претходних припрема за овај процес. Ова ранија, недовољно позитивна искуства су имала директног утицаја на њихове ставове у погледу укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне групе вртића.

У време када је вршено ово истраживање у Подгорици је већ отпочела реализација пројекта »Интеграција дјече са посебним потребама у редовне групе вртића« британске организације »Save the children«, у сарадњи са Министарством просвете и науке Републике Црне Горе. Те године је у предшколској установи »Љубица Поповић« у Подгорици, у седам васпитних група, било укључено 14 деце са тешкоћама у развоју. Васпитачи укључени у пројекат пролазили су континуирану едукацију, имали су финансијску подршку и помоћ стручних сарадника. Могуће је да је овај пројекат, који је праћен снажном медијском кампањом, имао утицаја на јавност. Такође, могуће је да су васпитачи који су били укључени у пројекат, како у оквиру вртића у којима су радили, тако и у оквиру актива свих васпитача установе, имали позитиван утицај на своје колеге у односу на ставове према инклузији.

Разлике у погледу ставова васпитача односе се и на њихово претходно лично или професионално искуство са децом са тешкоћама у развоју. Васпитачи који нису имали искуства ове врсте исказали су углавном негативне ставове према инклузији. Када су у питању ставови васпитача према одређеним категоријама сметњи у развоју деце углавном се негативни ставови испољавају према деци са оштећеним видом, док се позитивнији ставови испољавају према деци са оштећењем говора и сметњама у интелектуалном развоју. Истраживање је такође показало да млађи васпитачи, са мање

радног искуства имају позитивније ставове према инклузији у односу на старије васпитаче са дужим радним искуством.

### **5.3. Укључивање деце са посебним потребама у редовне групе вртића могућности и ефекти**

Истраживање је део магистарског рада Миље Вујачић. Обављено је током 2003. године у предшколским установама у Црној Гори. Оновни проблем истраживања су могућности и ефекти примене инклузивног програма у предшколским установама. Као предлог за истраживање послужио је пројекат британске организације » Save the Children« »Интеграција дјеце са посебним потребама у редовне групе вртића« који се од 1988. године реализује у предшколским установама у Црној Гори. Циљ истраживања је био да се утврде ефекти овог пројекта у погледу ставова васпитача и родитеља, квалитета рада васпитача, спремности предшколских установа за даљу реализацију пројекта и утицаја пројекта на реформу васпитно-образовног система у Црној Гори. Узорак истраживања су чинили васпитачи, родитељи деце са и без тешкоћа у развоју, директори и стручни сарадници предшколских установа у Подгорици, Никшићу, Будви и Херцег-Новом. Узорак васпитача чинило је три групе васпитача: васпитачи који су реализовали пројекат, васпитачи који нису реализовали пројекат али раде у вртићима у којима се пројекат реализовао и васпитачи који нису реализовали пројекат и који раде у осталим вртићима у којима пројекат није реализован. Узорак родитеља чинили су родитељи деце са тешкоћама у развоју и родитељи остале деце из васпитних група у које су била укључена деца са тешкоћама у развоју. Узорак су чинили и директори и стручни сарадници ових предшколских установа.

Подаци који су добијени омогућавају извођење следећих закључака:

- Реализација Пројекта је утицала на стварање услова за инклузивно образовање у систему васпитања и образовања у Црној Гори и на сагледавање даљих потреба у овој области.
- Реализација Пројекта је имала позитивне ефекте на ставове васпитача и родитеља према пројекту и укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне групе вртића.
- Васпитачи који су реализовали пројекат имају позитивније ставове према инклузији у односу на васпитаче који нису били укључени у пројекат. Подаци

указују да је разлика у ставовима васпитача према инклузији статистички значајна у корист васпитача који су реализовали пројекат. Претпоставка да ће васпитачи који нису били укључени у пројекат али раде у вртићима у којима је пројекат реализован имати позитивније ставове према инклузији у односу на васпитаче који раде у суседним вртићима у којима пројекат није реализован није потврђена. Разлика у ставовима ове две групе васпитача није статистички значајна.

- Поређењем одговора васпитача експерименталне и контролних група на поједине тврдње из упитника указују на то да су васпитачи све три групе исказали најпозитивније ставове на тврдњу која се односила на присуство осећања задовољства и поноса када могу да помогну деци са тешкоћама у развоју. Овај податак указује да то да је код васпитача, без обзира да ли су укључени у пројекат или не, присутна спремност да лично помогну деци са тешкоћама у развоју. Васпитачи експерименталне групе су најнегативнији став испољили на тврдњу која се односила на услове који постоје у њиховим вртићима за реализацију инклузивног програма. Најпозитивније ставове према инклузији испољили су васпитачи из Никшића што се није очекивало имајући у виду да Никшић припада северном, мање развијеном делу Црне Горе у односу на Подгорицу, као главни град, и Будву и Херцег-Нови као приморске градове. Позитивније ставове према инклузији испољили су васпитачи који су дуже укључени у пројекат и који имају већи број година радног стажа.
- Васпитачи који су реализовали пројекат имају позитивна мишљења према програмским активностима пројекта. Мотивација која је код њих постојала на почетку реализације пројекта и даље је присутна. Избор мотивисаних васпитача показао се као добро решење пројекта. Код васпитача је присутно мишљење да је пројекат имао користи на све учеснике и да се негативни утицаји могу одразити само на децу са тешкоћама у развоју уколико се пројекат не настави и у основној школи. Спремност васпитача да наставе реализацију овог програма је присутна, при чему не праве селекцију деце према врстама сметњи. Њихове резерве се односе само на децу са тежим сметњама у развоју (аутизам). Одговори указују на то да су васпитачи задовољни подршком коју су добијали током пројекта од управа вртића и организације »Save the children«. Једина

примедба од стране васпитача односи се на едукацију којој су присуствовали током реализације пројекта, јер није у потпуности испунила њихова очекивања. Превише пажње на семинарима је посвећено обуци васпитача и стручних сарадника за примену Портиц програма и Функционалног учења у циљу индивидуалног рада са децом са тешкоћама у развоју, док је много мање садржаја било посвећено организацији самог рада у групи и обуци васпитача за примену различитих стратегија у раду које би водиле квалитетнијој интеракцији међу децом.

- Резултати указују на позитивне ставове родитеља деце са тешкоћама у развоју према пројекту и програмским активностима које су реализоване. Родитељи позитивно оцењују едукацију који су прошли као и своје лично учешће у програмским активностима, с обзиром да су заједно са васпитачима и стручним сарадницима били део тима за праћење и стимулацију развоја свог детета. Рад васпитача у групи и њихов однос према деци такође оцењују позитивно. Према мишљењу родитеља од пројекта су имали користи и они и њихова деца, док већина њих сматра да је реализација пројекта позитивно утицала и на осталу децу у групи.
- Родитељи остале деце у групама у које су била укључена деца са тешкоћама у развоју имају позитивне ставове према укључивању ове деце у редовне вртиће. Они сматрају да деца са тешкоћама у развоју имају право на редовно образовање и након реализације пројекта њихова мишљења о инклузији су се променила на боље. Они исказују спремност да њихово дете опет буде у групи у којој су укључена деца са тешкоћама у развоју. Мишљења родитеља о односу васпитача према њиховој деци су позитивна и сматрају да њихова деца нису била занемарена већ да су имала користи од пројекта. Родитељи остале деце у групи истичу важност упознавања и прихватања разлика које међу децом постоје.
- Претпоставка да ће након реализације пројекта у предшколским установама постојати услови за даљу реализацију инклузивног програма није у потпуности потврђена. Подаци указују на личну спремност и мотивацију директора и стручних сарадника. Међутим, према њиховим речима у самим установама нису обезбеђени сви неопходни услови. Потребна је даља едукација кадра,

побољшавање самих објеката (просторна решења, опремање дидактичким материјалом и литературом, смањивања броја деце у групама).

- Подаци добијени систематским посматрањем у циљу праћења квалитета рада васпитача не указују на битније разлике у погледу квалитета рада васпитача контролне и експерименталне групе. Васпитачи обе групе примењују индивидуализовани приступ у раду са децом и стварају услове за квалитетно укључивање деце са тешкоћама у развоју. Утврђено је да Пројекат није имао већег утицаја на квалитет рада васпитача. На квалитет рада васпитача је утицао Програм »Корак по корак« који је дуги низ година реализован у овим предшколским установама. Реализација овог, на дете усмереног програма, је допринела квалитетнијем раду васпитача а самим тим и лакшем укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне групе вртића.
- Анализом педагошке документације утврђено је да је Пројекат имао утицаја на креирање »Књиге промјена« – педагошког документа насталог у оквиру реформе система васпитања и образовања у Црној Гори. Искуства стечена реализацијом овог Пројекта утицала су на промене које су предвиђене реформом у погледу образовања деце са тешкоћама у развоју. Пројекат је представљао једно корисно искуство у сагледавању могућности за инклузивно образовање и предузимање даљих активности у циљу побољшавања квалитета образовања деце са тешкоћама у развоју у систему васпитања и образовања у Црној Гори. На основу »Књиге промјена« креирани су Закони из области образовања чиме је инклузивно образовање и званично инкорпорирано у систем васпитања и образовања у Црној Гори.

#### **5.4. Ослонци и баријере за инклузивно образовање у Србији**

Центар за евалуацију, тестирање и истраживање је током 2006. године спровео истраживачки пројекат на тему »Ослонци и баријере за инклузивно образовање у Србији«. Основни циљ овог истраживачког пројекта је да се утврде фактори који могу подстаћи и омогућити успешно инклузивно образовање, као и фактори који могу представљати значајне баријере за укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне основне школе. Истраживање је спроведено у Суботици, Зајечару, Нишу, Крагујевцу, Новом Пазару и Београду. Узорак је чинило 114 испитаника и то: представници

Министарства просвете Републике Србије, директори основних школа, учитељи и наставници основних школа, родитељи деце са тешкоћама у развоју, родитељи деце без тешкоћа у развоју и деца са тешкоћама у развоју. На основу мишљења и сугестија испитаника могу се извући следећи закључци истраживања:

- У постојећим околностима не постоји законска подршка за инклузивно образовање. То практично значи да је укључивање деце са тешкоћама у развоју сведено на добру вољу појединаца и школа.
- На основу разговора са доносиоцима одлука и прегледа стратешких докумената стиче се утисак да начелно постоји добра воља да се ради на инклузивном образовању, али, осим појединачних пројеката нису довољно видљиве назнаке системских решења која би довела до конкретних промена на нивоу школа.
- Искуства деце са тешкоћама у развоју која су већ укључена у редовне школе је углавном позитивно.
- Већина испитаника приступа инклузивном образовању из перспективе хуманистичког односа према деци са тешкоћама у развоју, где је основни мотив жеља да се помогне овој деци и њиховим родитељима. Уочљиво је одсуство свести о дечијим правима и једнаком праву све деце на образовање у складу са њиховим развојним и образовним потребама. Присуство позитивног, хуманистичког става према деци са тешкоћама у развоју може бити важан ослонац за промовисање идеје инклузивног образовања.
- За већину наставника и директора инклузивно образовање не представља приоритет (изузетак су директори и наставници школа које су већ биле укључене у пројекте инклузивног образовања). Мотивација да се нешто уради у домену инклузивног образовања, и када постоји, је површна и може се очекивати да ће се смањити приликом првог сусрета са тешкоћама.
- Из перспективе наставника, најважније баријере за инклузивно образовање су: свест наставника да не поседују професионална знања и вештине неопходне за рад са децом са тешкоћама у развоју; преобимни наставни програми; доминантни фронтални начин рада; страх да би присуство деце са тешкоћама у развоју одузимало пуно времена наставницима и да не би стигли да реализују наставни програм; непостојање правилника о оцењивању деце са тешкоћама у развоју; недостатак система подршке на који би наставници могли да се ослоне у свакодневном раду са децом са тешкоћама у развоју.

- Већина саговорника који подржавају идеју инклузивног образовања подржавају модел делимичне инклузије, при чему би се прво укључивала деца са лакшим тешкоћама у развоју, а затим, постепено и деца са тежим тешкоћама у развоју.
- Постоји слагање да су неопходне значајне припреме (обука наставника, припрема школа, припрема деце са тешкоћама и деце без тешкоћа у развоју, припрема родитеља).
- У постојећим условима, један број родитеља деце са тешкоћама у развоју је уверен да је дугорочно гледано за њихову децу боље да буду категорисана и да похађају специјалне школе.
- Код родитеља деце без тешкоћа у развоју присутни су страхови да ће деца са тешкоћама у развоју бити агресивна према њиховој деци и да ће њихово укључивање довести до снижавања квалитета рада наставника. Уколико би се ови страхови отклонили родитељи деце без тешкоћа у развоју би били спремни да прихвате инклузивно образовање.
- Једна од важних баријера за инклузивно образовање је и страх представника локалних заједница да ће инклузивно образовање довести до затварања специјалних школа и до отпуштања запослених, што може имати негативне импликације по локалне самоуправе.

### **5.5. Истраживање Министарства просвете републике Србије и УНИЦЕФ-а**

Истраживање Министарства просвете Републике Србије и УНИЦЕФ-а о инклузивном образовању реализовано је 2003. године и обухватило је 15 великих основних школа на територији Србије (Суботица, Ниш и Београд). Истраживачи су били сарадници Save the Children фонда, а теренски испитивачи психолози из просветних управа у наведеним регионима. У припреми истраживања процењено је да би, поред наставника, истраживањем требало обухватити и родитеље. Став сарадника УНИЦЕФ-а био је да би требало, у мери могућег, разговарати са ученицима (и децом са развојним тешкоћама и њиховим вршњацима) и проценити како они доживљавају однос вршњака и наставника према себи.

Истраживањем су добијени следећи подаци:

- Број наставника који је спреман да прихвати децу са тешкоћама у развоју је недовољан за почетак рада на инклузивном програму.
- Постоје значајне регионалне разлике у степену спремности за прихватање детета са тешкоћама у развоју. Позитивнији ставови присутни су код наставника који

- раде у школама у Суботици и Београду, у односу на ставове наставника из Ниша.
- Највеће неповерење у заједничко школовање деце са тешкоћама у развоју и деце без тешкоћа у развоју показују учитељи и наставници са малим бројем година радног стажа (до 5 година).
  - Посебно су забрињавајући подаци који указују на неспремност наставника да прихвате децу која имају развојне тешкоће за које не постоје специјалне школе. Спремност за прихватање хронично болесне деце, телесно инвалидне деце, деце са емоционалним проблемима и деце са проблемима у понашању исказало је мање од 50% испитаних наставника.
  - Подаци показују да су ставови учитеља позитивнији од ставова наставника. Чињеница да је учитељ током прва четири разреда стално са дететом вероватно снажније активира емпатијске ставове (симпатију и саосећање) према детету са тешкоћама у развоју. Истовремено, припрема учитеља током основних студија садржи знатно више садржаја из методике наставе, педагогије и психологије, а у новије време и знања о деци са тешкоћама у развоју. Припрема професора предметне наставе (педагошка, психолошка и методичка) је знатно мање заступљена и то би могао бити један од значајних извора разлика у спремности да се подрже инклузивни приступи у настави.
  - Ставови родитеља деце без тешкоћа у развоју су позитивнији од ставова учитеља и наставника. Од укупног броја испитаних родитеља ученика без тешкоћа у развоју 39% сматра да је заједничко школовање деце са тешкоћама у развоју и вршњака у редовној школи њихово неутуђиво право. Само 9% родитеља сматра да је то утопија док 52% родитеља сматра да би проблему требало приступити селективно, у зависности од врсте и тежине развојне тешкоће.
  - Ставови родитеља деце са тешкоћама у развоју битно се разликују од ставова наставника. Чак 87% родитеља сматра да је заједничко образовање њихове деце са вршњацима у редовној школи неутуђиво право. Ни један од испитаних родитеља није изразио жељу да његово дете буде школовано под посебним условима, у специјалној школи.
  - Подаци указују да деца са тешкоћама у развоју имају нереално опажање стварног односа вршњака и наставника према њима. Истраживања о односу



наставника према деци са тешкоћама у развоју показала су да постоји извесна резервисаност у односима са дететом, коју дете не опажа реално. Са узрастом, посебно код деце са сензорним и телесним недостацима, долази до повећаног реализма у опажању односа према њима, који је удружен са повећаном свешћу о последицама њихове развојне тешкоће на личном и професионалном плану.

- Ставови вршњака према детету са тешкоћама у развоју су углавном позитивни. Уколико је узраст млађи њихов однос је спонтанији. Додатни фактори, од којих зависи овај однос, су везани за однос наставника према детету, врсти и тежини развојне тешкоће. Углавном су неприхваћена деца са проблемима у понашању. Када то понашање поприми агресивне облике, одбацивање од стране вршњака и наставника је вероватно.

#### **5.6. Истраживање у оквиру пилот-пројекта »Инклузија ученика са тешкоћама у развоју у редовне основне школе – школа по мери детета«**

Истраживачки пројекат Инклузивни модел преласка са разредне на предметну наставу представља наставак, претходних десетогодишњих активности Save the Children Fond-a и Института за психологију Филозофског факултета у Београду на развијању инклузивног модела у предшколским установама у Суботици и Црној Гори и млађим разредима основне школе (ОШ »Соња Маринковић« у Суботици и ОШ »Иван Горан Ковачић« у Београду). Наставак прве фазе развоја инклузивног програма у разредној настави за предмет има развој и одржавање позитивних ефеката инклузивног програма (интелектуалних, емоционалних и социјалних) у фази школовања када ученик прелази са разредне на предметну наставу. Приликом утврђивања развојног статуса деце са тешкоћама у развоју, посебна пажња је била усмерена на утврђивање очуваних способности. Овај приступ има значајне психолошке предности јер јача осећање сигурности детета и смањује вероватноћу неуспешних искустава и пада мотивације за учење у целини. Такође, утврђивање развојног статуса представљало је основу за израду индивидуалних образовних планова који су чинили саставни део овог пројекта. На основу заједничких напора учитеља, педагога/психолога школе, родитеља и, ако је потребно, још неког стручног лица (дефектолога, физиотерапеута) за свако дете са посебним потребама је израђен индивидуални образовни план.

Основни циљ овог истраживања је да се применом Блумове таксономије образовних и васпитних циљева олакша усвајање наставних садржаја, а тиме повећа мотивација како за предмете чије садржаје ученици најтеже усвајају (српски језик и математика), тако и за академско постигнуће у целини. У иницијалној фази инклузивни програм је био усмерен само на пети разред и два предмета (српски језик и математику). Карактеристике ове фазе су садржане у промењеној психосоцијалној ситуацији у овом периоду образовања (промењен психосоцијални амбијент карактеристичан за предметну наставу, деца обухваћена програмом су у периоду адолесценције). Због дуге традиције одвојеног школовања лако ментално заостале, глуве и слепе деце пројектом су обухваћена само деца са тешкоћама у развоју која по закону припадају редовној школи. У истраживање су укључени стручњаци различитих профила: педагози, психолози, дефектолози и методичари. С обзиром да је овај модел примењен само у две школе, а дидактичке модификације само на узорку наставних јединица из два предмета, неопходно су додатна истраживања и испробавање модела на већем броју школа, у оквиру свих наставних предмета.

Из програма предмета Српски језик за пети разред основне школе изабрано је пет наставних јединица које су током године припремане и реализоване у настави према принципима Блумове таксономије образовних циљева. Вршено је праћење реализације изабраних наставних јединица. Са предметним наставницима су обављане консултације у припреми сваког часа, а и након реализоване наставне јединице. Посебно су анализирана запажања предметних наставника која су се односила на децу са тешкоћама у развоју. На основу стеченог искуства у реализацији инклузивног приступа у настави српског језика изведени су следећи закључци и предлози:

1. Наставу српског језика требало би унапређивати – постепено уносити нове идеје и методе, задржавајући из традиције оно што се показало као добро. Применом Блумове таксономије образовних циљева у изабраним наставним јединицама постигнути су бољи резултати него на часовима који су традиционално организовани. Програмски садржаји наставног предмета Српски језик и књижевност пружају могућност за примену тростепеног модела наставе од кога имају користи сви ученици у одељењу (типични, даровити и ученици са тешкоћама у развоју).
2. Припрему, излагање и проверавање знања на три нивоа сложености могуће је остварити ако су заступљене и додатна и допунска настава. Наставнике и

ученике би требало позитивно мотивисати за часове допунске nastave, односно допунска настава не би требало да има негативну конотацију коју тренутно има у школском систему. Значајну улогу играју секције које омогућавају сваком ученику да искаже своје способности. Успеси на разним такмичењима посебно су подстицајни за амбициозније ученике. Оцена би требало да обухвати све оно што је ученик постигао током године у редовној настави, али и у другим активностима везаним за програм овог предмета

3. Најбољи резултати у настави постигнути су онда када се фронтални облик рада, и даље често неопходан, комбинује са осталим облицима и методама рада: групним радом, радом у паровима, индивидуалним радом, радионицама.
4. Међу дидактичким принципима посебно место у настави српског језика заузимају принцип индивидуализације и принципи поступности и систематичности. Принципе поступности и систематичности потребно је примењивати не само у току nastave него и у процењу планирања, у наставним уџбеницима и наставним програмима.
5. Како професори српског језика у току свог иницијалног образовања нису припремани за рад са ученицима који имају тешкоће у развоју потребна им је додатна обука и подршка. Сналажење или несналажење у организовању nastave у којој би ученици са тешкоћама у развоју били укључени у рад зависи од личности наставника и од његове спремности и спретности да се додатно ангажује. На основу увида у један број часова српског језика који су припремани према тростепеном моделу може се закључити да наставници могу постати мотивисанији и развити способност да заинтересују децу са тешкоћама у развоју.

И у оквиру предмета математика је издвојено пет наставних јединица, које је тим за математику оценио као репрезентативне за програм у петом разреду. Одабране наставне јединице су тимски, уз сарадњу са предметним наставницима из математике у обе школе, разрађене на три нивоа по Блумовој таксономији, демонстриране у настави, а затим тимски анализирани након завршеног часа. Посебна пажња је била усмерена на успешност у раду и мотивацију деце са тешкоћама у развоју. На основу искустава стечених током школске 2007/08. године, тим је извео следеће закључке:

1. Реализација овог истраживања је показала да би дефинитивно требало напустити претпоставку о једнакости ученика и просеку, не само у погледу степена развијености способности, већ и у погледу мотивације за учење.
2. Методику наставе математике неопходно је обогатити и подстицати наставнике да, у мери могућег, упознају индивидуалне способности и интересовања сваког ученика и да та знања искористе у даљем раду.
3. Разумевање математичких појмова и релација требало би прилагодити степену способности сваког ученика да их схвате. Дидактички принцип од простог ка сложеном је користан увод за излагање које следи. При томе би требало водити рачуна да се помоћ слабијим ученицима да схвате неки појам или релацију пружа неупадљиво, како не би били повређени, а тиме изгубили мотивацију за даље активности. Исти принцип је потребно применити и приликом оцењивања ученика.
4. Када се ради о ученицима са тешкоћама у развоју неопходно је уложити посебан напор да се код њих не формира осећање мање вредности. Похвала за сваки урађени задатак и мала, али неупадљива помоћ је један од начина да се тај негативни исход избегне.
5. Реализација сваке нове наставне јединице требало би да обухвати:
  - припрему која обухвата: анализу појмова, симбола и ознака који се користе у излагању теме, анализу релација које садржи нова наставна јединица, математичке процедуре и поступке као и закључке које би требало очекивати од ученика;
  - одређивање три нивоа сложености за сваку наставну јединицу, како приликом излагања, тако и приликом провере знања ученика;
  - кратку проверу усвојеног знања (тестирањем или усменом провером) након сваке наставне јединице.

## **ЕМПИРИЈСКИ ДЕО РАДА**

## 6. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

### 6.1. Предмет истраживања

Последњих деценија јављају се бројни реформски покрети, у свету и код нас, који настоје да реше проблеме деце са тешкоћама у развоју. Посебна пажња посвећена је проблемима образовања ове деце и стварању адекватних услова за њихов развој. Идеја о инклузивном образовању настала је као последица мењања односа друштва према деци са тешкоћама у развоју и увиђања слабости и недостатака специјалног образовања. Нагласак се са детета и његовог проблема помера на друштво у целини и његове институције које је неопходно мењати како би се обезбедили услови за адекватан развој деце са тешкоћама у развоју и њихово укључивање у друштвени живот. Инклузивно образовање, као пракса, већ годинама постоји у многим развијеним земљама, дајући мање или више позитивне резултате. Међутим, и даље се процес увођења инклузивног образовања у многим земљама одвија веома тешко и споро. Без обзира на бројне предности које инклузија пружа свим учесницима, многи фактори отежавају њену успешну реализацију. Углавном се те препреке односе на недостатак финансијских средстава, неприлагођен образовни систем потребама деце са тешкоћама у развоју, неприпремљеност школа и наставника за рад са њима, као и на бројне предрасуде наставника, осталих ученика и њихових породица према деци са тешкоћама у развоју.

Предмет овог истраживања представљају могућности и ограничења укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовна одељења основних школа. Имајући у виду чињеницу да, осим спорадичних покушаја путем пилот-пројеката, инклузивно образовање још увек није пракса у нашим школама и није дефинисано законском регулативом, испитивање могућности и ограничења биће обављено у датом контексту који, претежно подразумева спонтано укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

Процес укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе је изузетно сложен и условљен је бројним факторима који се тичу не само услова у школама већ и ширег друштвеног контекста (финансијски услови, ставови који у друштву постоје према овој деци, организација и повезивање различитих друштвених система ). Сви ови фактори се у различитој мери могу позитивно или негативно одразити на квалитет укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Имајући у виду сложеност

овог проблема и немогућност сагледавања утицаја свих наведених фактора, усмерићемо се на испитивање утицаја оних фактора који се тичу услова у основним школама. Претпоставке које школа треба да испуни да би обезбедила квалитетно образовање овој деци подразумевају корените промене у свим битним сегментима рада школе. Полазећи од тога да учитељи и наставници имају кључну улогу у овом процесу, посебну пажњу ћемо посветити испитивању њихових ставова, искустава, стручних компетенција и »имплицитних педагогија«. Осим тога кључну претпоставку за укључивање деце са тешкоћама у развоју представљају и позитивни ставови управе школа и стручних сарадника који у организационом и стручном погледу могу да пруже адекватну подршку наставницима. Прихваћеност деце са тешкоћама у развоју од стране вршњака и њихових родитеља је, такође, битан услов за успешно укључивање ове деце у редовне школе.

Полазну основу за ово истраживање представљају кључна питања о могућностима и ограничењима инклузивног образовања на која треба одговорити: Каква је ставовско-вредносна оријентација према деци са тешкоћама у развоју присутна код учитеља, наставника, директора, стручних сарадника и родитеља остале деце? Да ли на ставове учитеља и наставника о укључивању ове деце утичу њихове имплицитне педагогије (схватања о детету, његовом развоју, учењу и улогама наставника). Каква су мишљења и искуства учитеља, наставника, стручних сарадника и директора у погледу укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе? Са којим проблемима се учитељи и наставници сусрећу у раду са овом децом? До каквих дидактичко-методичких решења су дошли у току рада са овом децом? Да ли код родитеља остале деце постоје отпори према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе? Да ли на поменуте зависне варијабле утичу независне варијабле као што су: укљученост/неукљученост школа у пилот-пројекат инклузивног образовања, образовни профил (учитељ/наставник предметне наставе, директор/стручни сарадник), дужина радног стажа, ниво образовања родитеља?

Имајући у виду да ће једна од независних варијабли нашег истраживања бити укљученост/неукљученост школа у пилот-пројекат инклузивног образовања, предложак за истраживање је пилот-пројекат британске организације Save the Children и Института за психологију Филозофског факултета у Београду под називом *Инклузија ученика са тешкоћама у развоју у редовне основне школе – Школа по мери детета* који је реализован у две основне школе у Србији које ће бити укључене у ово истраживање.

С обзиром на специфичности предмета истраживања, истраживачки приступ у проучавању могућности и ограничења укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе подразумевао је комбинацију квантитативног и квалитативног метода у анализи и тумачењу добијених података. Квантитативна анализа није погодна за тумачење искустава и субјективних доживљаја наших испитаника, па смо у овим ситуацијама користили квалитативну анализу података. Осим тога, квалитативна анализа добијених података пружа више могућности за повезивање теоријских поставки инклузивног образовања и њене практичне реализације, као и могућности непосредније примене добијених резултата у унапређивању васпитно-образовне праксе која се односи на укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

Испитивањем могућности и ограничења укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе желимо да сагледамо тренутну ситуацију у нашим школама и укажемо на приоритетне потребе школа и наставника. Осим тога, намера нам је да дамо одређене препоруке за даље активности у овој области, које би водиле адекватној припреми школа и наставника за рад са децом са тешкоћама у развоју. Такође, на основу овог истраживања добићемо смернице за даља истраживања у овој области која могу да помогну свеобухватнијем сагледавању проблема образовања деце са тешкоћама у развоју у редовним школама у нашој земљи.

## **6.2. Дефинисање основних појмова**

С обзиром на предмет нашег истраживања, потребно је дефинисати следеће појмове: деца са тешкоћама у развоју, инклузивно образовање, могућности и ограничења укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Дефиниције наведених појмова произашле су из теоријских разматрања инклузивног образовања која смо описали у претходним поглављима овог рада.

- *деца са тешкоћама у развоју* – ова синтагма се односи на децу која имају телесна, сензорна или интелектуална оштећења, вишеструке сметње, као и на децу која имају емоционалне тешкоће, поремећаје у друштвеном понашању и тешкоће у учењу.
- *Инклузивно образовање* - под инклузивним образовањем подразумевамо реализацију наставног процеса у оквиру редовне школе, у одељењима у која су укључена деца са тешкоћама у развоју. Настава се изводи заједно за све, али



деца са тешкоћама у развоју раде по посебним наставним програмима прилагођеним њиховим могућностима.

- *Могућности укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе* – под могућностима подразумевамо следеће чиниоце који могу да олакшају укључивање ове деце у редовне школе: позитивни ставови наставника, родитеља остале деце и управе школе према деци са тешкоћама у развоју, одговарајуће имплицитне педагогије наставника, адекватне услове у школама за реализацију инклузивне наставе (кадровски и физички услови).
- *Ограничења укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе* – под ограничењима подразумевамо одређене отежавајуће чиниоце који могу да представљају препреке за укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе: неадекватни услови у школама (кадровски и физички), негативни ставови наставника, директора, стручних сарадника и родитеља остале деце према деци са тешкоћама у развоју, неадекватне имплицитне педагогије наставника.

### **6.3. Циљ и задаци истраживања**

Циљ овог истраживања је да се утврде могућности и ограничења укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне основне школе на основу испитивања ставова, искустава и мишљења учитеља, наставника, директора, стручних сарадника и родитеља остале деце о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе, на основу испитивања имплицитних педагогија учитеља и наставника, као и процена фактора који могу да олакшају или отежају овај процес, од стране директора и стручних сарадника. Овако дефинисан општи циљ операционализован је на два нивоа: сазнајном и практичном.

На сазнајном нивоу циљ истраживања је да добијемо увид у одређене чиниоце у оквиру редовне школе који могу да подстакну и олакшају укључивање деце са тешкоћама у развоју као и увид у чиниоце који могу да буду препрека за образовање ове деце у редовним школама.

На практичном нивоу циљ истраживања је да на основу добијених података дефинишемо одређене препоруке у погледу припрема школа и наставника за укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

*Задаци истраживања:*

1. Утврдити ставове учитеља и наставника према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне основне школе.

1.1. Утврдити ставове учитеља и наставника према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе у зависности од укључености/неукључености школа у пилот-пројекат инклузивног образовања.

1.2. Утврдити ставове учитеља и наставника према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе у зависности од њиховог образовног профила (учитељ или наставник предметне наставе).

1.3. Утврдити ставове учитеља и наставника према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе у зависности од дужине радног стажа.

2. Утврдити искуства и мишљења учитеља и наставника о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

3. Установити какве су имплицитне педагогије учитеља и наставника (схватања о детету, његовом развоју, процесу учења и својим улогама).

3.1. Установити какве су имплицитне педагогије учитеља и наставника у зависности од укључености/неукључености школа у пилот-пројекат инклузивног образовања.

3.2. Установити какве су имплицитне педагогије учитеља и наставника у зависности од њиховог образовног профила (учитељ или наставник предметне наставе).

3.3. Установити какве су имплицитне педагогије учитеља и наставника у зависности од дужине радног стажа.

3.4. Установити да ли постоји повезаност између имплицитних педагогија учитеља и наставника и њихових ставова према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

4. Испитати ставове директора и стручних сарадника према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

4.1. Испитати ставове директора и стручних сарадника према укључивању деце са тешкоћама у развоју у зависности од њиховог образовног профила (директор или стручни сарадник).

4.2. Испитати ставове директора и стручних сарадника према укључивању деце са тешкоћама у развоју у зависности од дужине радног стажа.

5. Утврдити искуства и мишљења директора и стручних сарадника о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

6. Утврдити како директори и стручни сарадници процењују факторе који могу да олакшају или отежају процес укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

6.1. Утврдити да ли постоји повезаност између ставова директора и стручних сарадника према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе и њихових процена олакшавајућих и отежавајућих фактора за укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

7. Испитати искуства и мишљења родитеља остале деце према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

7.1. Испитати искуства и мишљења родитеља остале деце према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе у зависности од укључености/неукључености школа у пилот-пројекат инклузивног образовања.

7.2. Испитати искуства и мишљења родитеља остале деце према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе у зависности од нивоа њиховог образовања.

#### **6.4. Хипотезе**

1. Претпоставља се да ће учитељи и наставници имати позитивне ставове према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

1.1. Претпоставља се да ће учитељи и наставници који су укључени у пилот-пројекат инклузивног образовања имати позитивније ставове према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе од учитеља и наставника који нису укључени у пилот-пројекат инклузивног образовања.

1.2. Претпоставља се да ће учитељи имати позитивније ставове о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе од наставника предметне наставе.

1.3. Претпоставља се да ће учитељи и наставници са дужим радним стажом имати позитивније ставове према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе од учитеља и наставника са краћим радним стажом.

2. Претпоставља се да ће учитељи и наставници имати позитивна искуства и мишљења о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

3. Претпоставља се да ће учитељи и наставници имати адекватне имплицитне педагогије.

3.1. Претпоставља се да ће учитељи и наставници који су укључени у пилот-пројекат инклузивног образовања имати адекватније имплицитне педагогије од учитеља и наставника који нису укључени у пилот-пројекат инклузивног образовања.

3.2. Претпоставља се да ће учитељи имати адекватније имплицитне педагогије од наставника предметне наставе.

3.3. Претпоставља се да ће учитељи и наставници са дужим радним стажом имати адекватније имплицитне педагогије од учитеља и наставника са краћим радним стажом.

3.4. Претпоставља се да постоји повезаност између ставова учитеља и наставника према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе и њихових имплицитних педагогија.

4. Претпоставља се да ће директори и стручни сарадници имати позитивне ставове према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

4.1. Претпоставља се да ће стручни сарадници имати позитивније ставове према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе од директора.

4.2. Претпоставља се да ће стручни сарадници и директори са дужим радним стажом имати позитивније ставове према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе од учитеља и наставника са краћим радним стажом.

5. Претпоставља се да ће директори и стручни сарадници имати позитивна искуства и мишљења о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

6. Претпоставља се да ће директори и стручни сарадници понуђене факторе, који могу да олакшају или отежају процес укључивања деце са тешкоћама у редовне школе, проценити као веома значајне у погледу олакшавања или отежавања овог процеса.

6.1. Претпоставља се да постоји повезаност између ставова директора и стручних сарадника према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе и њихових процена фактора који могу да олакшају или отежају овај процес.

7. Претпоставља се да ће родитељи остале деце имати позитивна искуства и мишљења о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

7.1. Претпоставља се да ће родитељи остале деце из школа које су укључене у пилот-пројекат инклузивног образовања имати позитивнија искуства и мишљења о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе од родитеља остале деце из школа које нису укључене у пилот-пројекат инклузивног образовања.

7.2. Претпоставља се да ће родитељи остале деце који имају виши ниво образовања имати позитивнија искуства и мишљења о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе од родитеља који имају нижи ниво образовања.

### **6.5. Дефинисање варијабли истраживања**

У складу са циљевима и задацима истраживања утврдили смо следеће варијабле.

#### *Зависне варијабле*

*Учитељи и наставници:*

- ставови учитеља и наставника према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе (права деце са тешкоћама у развоју на образовање у редовним школама, могућности и тешкоће за укључивање, користи од укључивања за децу са тешкоћама, осталу децу у одељењу и наставнике).
- искуства и мишљења учитеља и наставника о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе (добре стране укључивања, проблеми са којима су се суочавали, начини решавања проблема, дидактичко-методичка решења до којих су дошли у раду са децом са тешкоћама у развоју, начини сарадње са родитељима и тешкоће у сарадњи, прихваћеност деце са тешкоћама у развоју од вршњака, начини подстицања социјалне интеракције деце са тешкоћама у развоју и вршњака)
- Имплицитне педагогије учитеља и наставника (представе о детету, његовом развоју, процесу учења и улогама наставника).

*Директори и стручни сарадници:*

- Ставови директора и стручних сарадника о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе (права деце са тешкоћама у развоју на образовање у редовним школама, могућности и тешкоће за укључивање, користи од укључивања за децу са тешкоћама, осталу децу у одељењу и наставнике).
- Искуства и мишљења директора и стручних сарадника о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе (добре стране укључивања, препреке за овај процес, очекивања директора и стручних сарадника од укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе у погледу образовних постигнућа и васпитних ефеката, ефеката за осталу децу и у погледу хуманизације школе, кадровски и технички услови у школама, спремност директора и стручних сарадника да учествују у активностима које воде квалитетнијем укључивању ове деце у редовне школе).
- Процена директора и стручних сарадника о томе колико одређени фактори могу отежати или олакшати укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

*Родитељи остале деце:*

- Искуства и мишљења родитеља остале деце о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе (права деце са тешкоћама у развоју на образовање у редовним школама, обавештеност родитеља остале деце о укључивању деце са тешкоћама у редовне школе; користи од укључивања за њихову децу и децу са тешкоћама у развоју).

***Независне варијабле:***

- укљученост/неукљученост школа у пилот-пројекат инклузивног образовања;
- образовни профил (учитељ или наставник предметне наставе; директор или стручни сарадник);
- године радног стажа;
- образовни ниво родитеља.

## 6.6. Популација и узорак истраживања

За потребе нашег истраживања одабран је намеран узорак. Имајући у виду да је једна од независних варијабли истраживања укљученост/неукљученост школа у пилот-пројекат инклузивног образовања узорком су обухваћене школе »Соња Маринковић« из Суботице и »Иван Горан Ковачић« из Београда, у којима је реализован пилот-пројекат британске хуманитарне организације Save the Children и Института за психологију Филозофског факултета у Београду под називом *Инклузија ученика са тешкоћама у развоју у редовне школе – Школа по мери детета*.

Избор осталих школа вршен је према два критеријума. Први критеријум је подразумевао да у овим школама није реализован пилот-пројекат инклузивног образовања. Други критеријум се односио на искуство у раду са децом са тешкоћама у развоју, па смо одабрали школе које имају богато искуство и у којима је укључен велики број деце са тешкоћама у развоју.

Узорак истраживања су чинили учитељи, наставници предметне наставе, директори, стручни сарадници и родитељи деце без тешкоћа у развоју, из основних школа у Србији.

### *Узорак учитеља и наставника*

Укупан узорак наставника чини **202 наставника** из десет основних школа са територије Србије и то 82 учитеља и 120 наставника предметне наставе. Прву, експерименталну групу у овом узорку сачињавају учитељи и наставници предметне наставе који су у оквиру школа у којима раде, укључени у пилот-пројекат инклузивног образовања.

**Табела 6. Структура узорка учитеља и наставника из школа које су укључене у пројекат инклузивног образовања**

Редни број	Назив школе	Место	Учитељи	Предметни наставници
1.	»Иван Горан Ковачић«	Београд	23	30
2.	»Соња Маринковић«	Суботица	20	30
<b>УКУПНО</b>			<b>43</b>	<b>60</b>

Другу, контролну групу чине учитељи и наставници предметне наставе који у оквиру школа у којима раде, нису били укључени у пилот-пројекат инклузивног образовања.

**Табела 7. Структура узорка учитеља и наставника из школа које нису укључене у пилот-пројекат инклузивног образовања**

Редни број	Назив школе	Место	Учитељи	Предметни наставници
1.	»Змај Јова Јовановић«	Београд	3	13
2.	»Ђура Даничић«	Београд	2	4
3.	»Бранислав Нушић«	Београд	13	13
4.	»Војвода Мишић«	Београд	2	11
5.	»Милан Ђ. Милићевић«	Београд	2	6
6.	»Светозар Марковић«	Београд	2	8
7.	»Синиша Николајевић«	Београд	5	3
8.	»2. октобар«	Зрењанин	10	2
<b>УКУПНО</b>			<b>39</b>	<b>60</b>

Поред укључености/неукључености у пилот-пројекат инклузивног образовања и образовног профила наставника, за независну варијаблу истраживања одређена је и дужина радног стажа учитеља и наставника. Године радног стажа поделили смо у четири категорије: од 0 до 10 година, од 11 до 20 година, од 21 до 30 година и преко 30 година радног стажа.

**Табела 8: Структура узорка учитеља и наставника према дужини радног стажа.**

Дужина радног стажа	f	%
Од 0 до 10 година	80	39.6
Од 11 до 20 година	55	27.3
Од 21 до 30 година	45	22.2
Преко 30 година	22	10.9
<b>УКУПНО</b>	<b>202</b>	<b>100</b>

#### *Узорак директора и стручних сарадника*

Узорак истраживања чинило је укупно 65 директора и стручних сарадника (педагози и психолози) основних школа из Србије. Узорком је обухваћено 32 директора и 33 стручна сарадника из укупно 22 основне школе у Србији. Структура узорка директора и стручних сарадника приказана је у Табели 9.



**Табела 9. Структура узорка директора и стручних сарадника основних школа**

Редни бр	Назив школе	Место	Директори	Стручни сарадници
1.	»Иван Горан Ковачић«	Београд	/	2
2.	»Књегиња Милица«	Београд	2	2
3.	»Змај Јова Јовановић«	Београд	2	2
4.	»Ђура Даничић«	Београд	1	2
5.	»Бранислав Нушић«	Београд	2	2
6.	»Војвода Мишић«	Београд	1	1
7.	»Милан Ђ. Милићевић«	Београд	2	2
8.	»Светозар Марковић«	Београд	1	2
9.	»Синиша Николајевић«	Београд	1	1
10.	»Драгојло Дудић«	Београд	2	/
11.	»Доситеј Обрадовић«	Београд	2	/
12.	»Владислав Рибникар«	Београд	2	2
13.	»Дринка Павловић«	Београд	1	2
14.	»Павле Савић«	Београд	2	2
15.	»Деспот Стефан Лазаревић«	Београд	2	2
16.	»Уједињене Нације«	Београд	2	2
17.	»Соња Маринковић«	Суботица	2	1
18.	»2. октобар«	Зрењанин	1	1
19.	»Стевица Јовановић«	Панчево	1	2
20.	»Слободан Савковић«	С.Бановци	1	1
21.	»Јован Јовановић Змај«	Сурдулица	1	1
22.	»Краљ А. Карађорђевић«	Прњавор	1	1
<b>УКУПНО</b>			<b>32</b>	<b>33</b>

**Табела 10: Структура узорка директора и стручних сарадника према дужини радног стажа.**

Дужина радног стажа	f	%
Од 0 до 10 година	14	21.5
Од 11 до 20 година	15	23.1
Од 21 до 30 година	25	38.5
Преко 30 година	11	16.9
<b>УКУПНО</b>	<b>65</b>	<b>100</b>

*Узорак родитеља деце без тешкоћа у развоју*

Укупан узорак родитеља чини 120 родитеља деце без тешкоћа у развоју из осам основних школа са територије Србије. Прву, експерименталну, групу чини 60 родитеља остале деце која похађају школе у којима је реализован пилот-пројекат инклузивног образовања.

**Табела 11: Структура узорка родитеља деце без тешкоћа у развоју из школа које су укључене у пројекат инклузивног образовања**

Редни број	Назив школе	Место	
1.	»Иван Горан Ковачић«	Београд	30
2.	»Соња Маринковић«	Суботица	30
<b>УКУПНО</b>			<b>60</b>

Другу, контролну, групу родитеља чини 60 родитеља остале деце која похађају школе у којима није реализован пилот-пројекат инклузивног образовања.

**Табела 12. Структура узорка родитеља деце без тешкоћа у развоју из школа које нису укључене у пројекат инклузивног образовања**

Редни број	Назив школе	Место	
1.	»Бранислав Нушић«	Београд	30
2.	»Змај Јова Јовановић«	Београд	25
3.	»Ђура Даничић«	Београд	2
4.	»Младост«	Београд	1
5.	»Владислав Рибникар«	Београд	1
6.	»Веселин Маслеша«	Београд	1
<b>УКУПНО</b>			<b>60</b>

**Табела 13. Структура узорка родитеља деце без тешкоћа у развоју према нивоу образовања**

Ниво образовања	f	%
Основна школа	0	0
Средња школа	61	50.8
Виша школа	21	17.5
Факултет	38	31.7
<b>УКУПНО</b>	<b>120</b>	<b>100</b>

### 6.7. Методе, технике и инструменти истраживања

Основна метода која је била примењена у овом истраживању је аналитичко-дескриптивна метода. Ова метода нам омогућава дубљу анализу и опис појава које истражујемо и представља скуп научно-истраживачких поступака помоћу којих можемо установити узрочно-последичну повезаност међу варијаблама истраживања.

Имајући у виду чињеницу да је пилот-пројекат инклузивног образовања *Инклузија ученика са тешкоћама у развоју у редовне школе – Школа по мери детета* у школе уведен раније, независно од овог истраживања применили смо и екс-пост-факто поступак у ситуацијама када смо желели да испитамо одређене ефекте овог пилот-

пројекта (ефекте у погледу ставова учитеља, наставника, директора и стручних сарадника, искуства и мишљења родитеља остале деце и ефекте у погледу имплицитних педагогија учитеља и наставника).

У току прикупљања података користили смо технике анкетирања и скалирања, које су биле праћене одговарајућим инструментима. У складу са тим, за ово истраживање је конструисано три упитника и три скале процене.

Скала процене за испитивање ставова учитеља, наставника, директора и стручних сарадника према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне основне школе се састоји од десет тврдњи за које се износи степен слагања на петостепеној скали. Прву тврдњу у скали процене је осмислио сам аутор истраживања. Тврдње од 2 до 10 преузете су из скале процене која је коришћена у истраживању др Драгане Сретенов (Сретенов, 2000) у оквиру њеног магистарског рада, одбрањеног на Универзитету у Бирмингему, под називом: *An evaluation of attitudes of pre-school teachers from different social and cultural milieu in Yugoslavia towards inclusion of children with mild learning difficulties in regular preschool.*

Упитник за учитеље и наставнике конструисан је са циљем добијања увида у њихова мишљења и искуства у раду са децом са тешкоћама у развоју у оквиру редовних одељења основне школе. Упитник има 21 питање отвореног и затвореног типа. Прва три питања односе се на искуства наставника у раду са децом са тешкоћама у развоју (колико често су у одељењима имали децу са тешкоћама у развоју, које врсте тешкоћа су у питању и како оцењују тешкоће у раду са овом децом). Питања под бројем 4 и 5 се односе на евентуалне добре и негативне стране укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Питања под бројем 5, 6 и 7 односе на најчешће образовне и васпитне проблеме са којима су се сусретали у раду са децом са тешкоћама у развоју, начине решавања ових проблема и подршку коју су добијали. Питања под бројем 8, 9 и 10 се односе на социјалну интеракцију деце са тешкоћама у развоју и остале деце, док се питања под бројем 11, 12, и 13 односе на сарадњу са родитељима. Остала питања из упитника односе се на њихову личну спремност и услове у школама за укључивање деце са тешкоћама у развоју.

Скала процене имплицитних педагогија учитеља и наставника креирана је од стране аутора овог истраживања са циљем добијања увида у њихова схватања детета, његовог развоја, процеса учења и улога наставника. Скала процене се састоји од 17 тврдњи за које се износи степен слагања на петостепеној скали. Прве три тврдње се

односе на схватање детета. Тврдње под бројем 4, 5, 7, 8 се односе на схватање развоја детета. Тврдње под бројем 6, 9 и 17 се односе на схватања улоге наставника, док се тврдње под бројем 10, 11, 12, 13, 14, 15 и 16 односе на схватање процеса учења.

Упитник за директоре и стручне сараднике је конструисан од стране аутора овог истраживања са циљем добијања увида у њихова искуства и мишљења о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе и условима који постоје у њиховим школама. Упитник се састоји од 7 питања отвореног и затвореног типа. Прва четири питања се односе на мишљења директора и стручних сарадника о проблемима, добрим странама и њиховим очекивањима од инклузије у погледу постигнућа деце, васпитних ефеката, користи за осталу децу и хуманизације школе. Питања 5, 6 и 7 се односе на мишљења директора и стручних сарадника о условима који за инклузију постоје у њиховим школама, потребама школе у погледу квалитетнијег укључивања деце са тешкоћама у развоју и активностима у које би се они лично укључили у погледу стварања услова за инклузивно образовање.

Скала процене за директоре и стручне сараднике преузета је из магистарског рада мр Рајке Студен (Студен, 2008), одбрањеног на Филозофском факултету у Београду под називом: *Карактеристике инклузивне наставе и спремност наставника и ученика да прихвате децу са посебним потребама*. Осмишљена је као петостепена нумеричка скала на којој се процењује степен олакшавајућих и отежавајућих фактора за укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. У једном делу скале (14 понуђених фактора), од директора и стручних сарадника се очекује да процене степен у коме ови фактори могу да олакшају процес инклузивног образовања. У другом делу скале (7 фактора), од директора и стручних сарадника се очекује да процене колико поједини фактори могу бити отежавајући за инклузивни процес.

Упитник за родитеље је креиран од стране аутора овог истраживања. Састављен је са циљем добијања увида у искуства и мишљења родитеља остале деце о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Састоји се од 11 питања отвореног и затвореног типа. Питања из упитника се односе на мишљења и искуства родитеља о заједничком образовању њихове деце и деце са тешкоћама у развоју, одређеним проблемима са којима су се сусретали и користима које од овог процеса имају обе групе деце.

## 6.8. Начин прикупљања и обрада података

Подаци су прикупљени током маја и јуна 2009. године. Значајна подршка у организацији истраживања добијена је од педагошко-психолошке службе свих школа у којима је оно реализовано, што је олакшало посао истраживачу на терену. Истраживач је директно учествовао у свим фазама реализације истраживања, тако да је посао поделе упитника и присуствовања њиховом попуњавању искључиво извршавао сам истраживач. Испитивање учитеља, наставника, директора, стручних сарадника и једног броја родитеља је обављено у школама, уз прецизна и детаљна упутства и образложења за тачно попуњавање инструмената. Поред тога, истраживач је, током посета школама, често био у прилици да додатно разговара са испитаницима, што му је умногоме помогло да допуни прикупљене податке. Прикупљање података је трајало дужи временски период, с обзиром на то да су у узорку истраживања, поред школа из Београда биле укључене и школе широм Србије. На дужину трајања истраживања утицала је и недовољна мотивација једног дела учитеља и наставника да учествују у истраживању. Из тог разлога, истраживач је био у прилици да, накнадно, у истраживање укључује нове школе, како би предвиђен узорак био испуњен.

У обради података су, у зависности од природе анализираних варијабли, примењени одговарајући статистички поступци. Поред фреквенција и процената, у анализи повезаности независних и зависних варијабли коришћено је и дводимензионално табелирање, анализа контингенцијских табела ( $\chi^2$  тест) када су тестиране хипотезе о дистрибуцији вероватноће категоријских варијабли, као и одговарајући коефицијенти асоцијације категоријских варијабли (Крамеров  $V$  коефицијент). Поред тога, примењен је и поступак анализе значајности разлика аритметичких средина  $t$ -тест и  $F$ -тест (анализа варијансе), као и коефицијент линеарне корелације ( $r$  коефицијент).

## **7. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА**

### **7.1. УЛОГЕ УЧИТЕЉА И НАСТАВНИКА У ПРОЦЕСУ УКЉУЧИВАЊА ДЕЦЕ СА ТЕШКОЋАМА У РАЗВОЈУ У РЕДОВНЕ ШКОЛЕ**

Кључне улоге у раду са децом са тешкоћама у развоју у редовним школама имају учитељи и наставници, који са њима проводе највећи део времена. Њихова мишљења и ставови о деци са тешкоћама у развоју и њиховом укључивању у редовне школе веома су важни за квалитет овог процеса. Својим улогама учитељи и наставници могу пуно да допринесу да се створе могућности за укључивање ове деце у редовне школе. С друге стране, учитељи и наставници могу да представљају и кључно ограничење за укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Из тог разлога, да бисмо сагледали могућности и ограничења укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе, неопходно је да испитамо ставове, искуства и мишљења учитеља и наставника о овом процесу, као и њихове имплицитне педагогије. Узорком је обухваћено укупно 82 учитеља и 120 наставника предметне наставе, из десет основних школа у Србији.

За детаљнију анализу ставова и имплицитних педагогија учитеља и наставника уведене су три независне варијабле за које се претпоставља да могу да утичу на њихове ставове и имплицитне педагогије. То су: укљученост/неукљученост школа у пилот-пројекат инклузивног образовања, образовни профил (учитељ или наставник предметне наставе) и дужина радног стажа.

У обради података смо поред фреквенција и процената користили анализу преко аритметичких средина, t-тест и F-тест као и коефицијент линеарне корелације ( $r$  коефицијент).

#### **7.1.1. Ставови учитеља и наставника према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе**

Позитивни ставови учитеља и наставника према деци са тешкоћама у развоју представљају једну од кључних претпоставки за њихово укључивање у редовне школе.

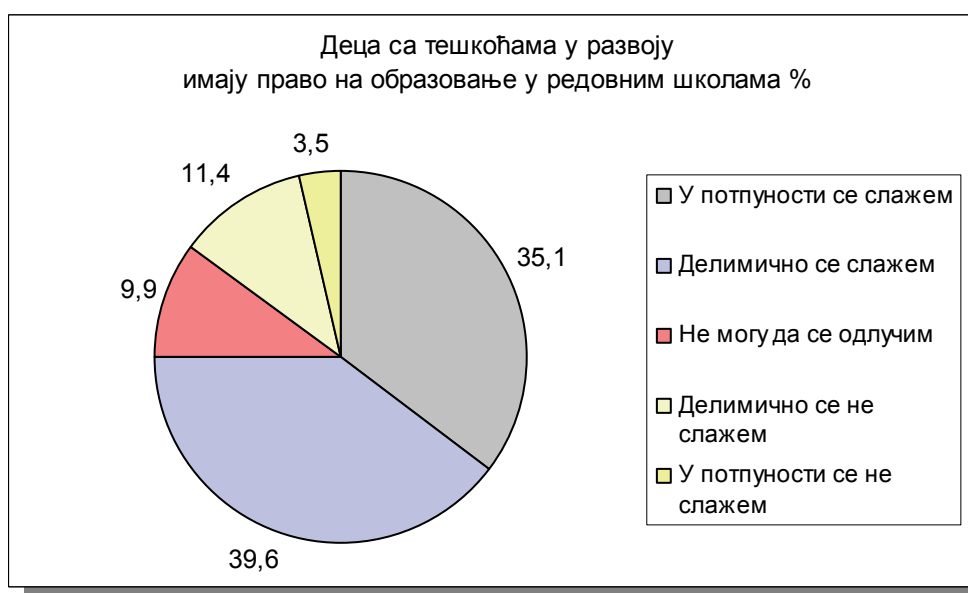
Један од задатака нашег истраживања је да испитамо какви су ставови према деци са тешкоћама у развоју и њиховом укључивању у редовне школе присутни код наших учитеља и наставника.

За процену ставова учитеља и наставника користили смо петостепену скалу са десет понуђених тврдњи. Учитељи и наставници су бирањем једне од понуђених опција (у потпуности се слажем; делимично се слажем; не могу да одлучим; делимично се не слажем и у потпуности се не слажем) исказивали степен свог слагања са сваком од понуђених тврдњи. Поједине тврдње из скале процене – 1, 2, 4, 7, 8 и 9 су позитивно формулисана (бирање опције у потпуности се слажем означава највећи степен слагања са датим тврдњама што указује на позитивније ставове учитеља и наставника; бирање опције у потпуности се не слажем означава најмањи степен слагања са овим тврдњама што указује на негативније ставове учитеља и наставника). Остале тврдње из скале процене – 3, 5, 6 и 10 су негативно формулисана (бирање опције у потпуности се слажем означава највећи степен слагања са датим тврдњама што указује на негативније ставове учитеља и наставника; бирање опције у потпуности се не слажем означава најмањи степен слагања са овим тврдњама што указује на позитивније ставове учитеља и наставника).

На почетку ћемо дати приказ одговора учитеља и наставника на поједине тврдње из скале процене.

Прва тврдња се односила на права деце са тешкоћама у развоју на образовање у редовним школама.

**Графикон 1: Права деце са тешкоћама у развоју на образовање у редовним школама**



Подаци које смо добили показују да се само 35,1% учитеља и наставника у потпуности слаже са тим да деца са тешкоћама у развоју имају право на образовање у редовним

школама. Око 40% учитеља и наставника се делимично слаже са овом тврдњом. Један број учитеља и наставника (9,9%) је неодлучно, док се око 15% учитеља и наставника делимично или у потпуности не слаже са тим да деца са тешкоћама у развоју имају право на образовање у редовним школама. Могуће је да је на одговоре учитеља и наставника утицало њихово претходно искуство у раду са децом са тешкоћама у развоју као и непостојање јасне законске регулативе која би овој деци гарантовала право на образовање у редовним школама.

**Табела 14: Лично ангажовање у пружању помоћи деци са тешкоћама у развоју**

<b>Осећам задовољство и понос када могу да помогнем деци са тешкоћама у развоју</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
У потпуности се слажем	148	73,3
Делимично се слажем	38	18,8
Не могу да се одлучим	11	5,4
Делимично се не слажем	1	0,5
У потпуности се не слажем	2	1,0
Укупно	200	99,0
Без одговора	2	1,0
Укупно	202	100

Подаци показују да се преко 90% учитеља и наставника у потпуности или делимично слаже са тим да осећају задовољство и понос када могу да помогну деци са тешкоћама у развоју. Само 3% учитеља и наставника се делимично или у потпуности не слаже са овом тврдњом. Ови подаци су позитивни и указују на спремност учитеља и наставника да се лично ангажују у раду са децом са тешкоћама у развоју.

У трећој тврдњи се од учитеља и наставника очекивало да процене да ли је образовање деце са тешкоћама у развоју у нашим школама утопија.

**Табела 15: Процена услова за укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе**

<b>Укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе у нашим условима је утопија</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
У потпуности се слажем	29	14,4
Делимично се слажем	75	37,1
Не могу да се одлучим	32	15,8
Делимично се не слажем	34	16,8
У потпуности се не слажем	26	12,9
Укупно	196	97,0
Без одговора	6	3,0
Укупно	202	100

Процењујући услове у нашим школама за укључивање деце са тешкоћама у развоју, преко 50% учитеља и наставника је одговорило да се делимично или у потпуности



слаже са овом тврдњом. Преко 15% учитеља и наставника није могло да се одлуче да ли се слажу са овом тврдњом. Око 30% учитеља и наставника се делимично или у потпуности не слаже са тим да је образовање деце са тешкоћама у развоју у нашим условима утопија. Иако су одговори на ову тврдњу донекле подељени, већи број учитеља и наставника сматра да у нашим школама не постоје услови за укључивање деце са тешкоћама у развоју и да је то у садашњим условима утопија, што може да укаже на њихове мање позитивне ставове.

Четврта тврдња се односи на могућности успешног образовања и развоја деце са тешкоћама у развоју у редовним школама.

**Табела 16: Могућности за успешно образовање и развој деце са тешкоћама у развоју у редовним школама**

Деца са тешкоћама у развоју се могу успешно образовати и развијати у редовним одељењима основних школа	f	%
У потпуности се слажем	18	8,9
Делимично се слажем	108	53,5
Не могу да се одлучим	17	8,4
Делимично се не слажем	37	18,3
У потпуности се не слажем	18	8,9
Укупно	198	98,0
Без одговора	4	2,0
Укупно	202	100

Подаци показују да се само 8,9% учитеља и наставника у потпуности слаже са тим да се деца са тешкоћама у развоју могу успешно образовати и развијати у редовним школама. Исти проценат учитеља и наставника се у потпуности не слаже са овом тврдњом. Иако су одговори на ову тврдњу донекле подељени, већи проценат учитеља и наставника се слаже са овом тврдњом. Наиме, преко 50% се делимично слаже са овом тврдњом, док је само 18.3% учитеља и наставника одговорило да се делимично не слаже са тим да се деца са тешкоћама у развоју могу успешно образовати и развијати у редовним школама.

Пета тврдња се односи на могућности организовања наставе која одговара свој деци у одељењу.

Табела 17: Могућности организовања наставе која одговара свој деци у одељењу

Сумњам да је могуће организовати рад у одељењу а да у исто време одговара и деци са тешкоћама у развоју и осталој деци	f	%
У потпуности се слажем	55	27,2
Делимично се слажем	80	39,6
Не могу да се одлучим	20	9,9
Делимично се не слажем	28	13,9
У потпуности се не слажем	17	8,4
Укупно	200	99,0
Без одговора	2	1,0
Укупно	202	100

Подаци указују на то да се више од 60% учитеља и наставника делимично или у потпуности слаже са овом тврдњом. Код ове групе учитеља и наставника постоји сумња да је могуће организовати рад у одељењу који би у исто време одговарао и деци са тешкоћама у развоју и осталој деци. Само 8,4% учитеља и наставника је одговорило да се у потпуности не слаже, док се 13,9% учитеља и наставника делимично не слаже са овом тврдњом. Ове податке можемо објаснити чињеницом да су наставни план и програм и наставне активности претежно усмерени на просечну децу. Осим тога, подаци могу да укажу и на недовољну оспособљеност учитеља и наставника за организовање наставе која би била у складу са различитим способностима деце. Наставницима су неопходна знања и вештине за примену различитих стратегија у учењу, наставних метода и активности које омогућавају деци различитих способности да уче својим темпом. Поред тога, наставницима су потребна конкретна знања о деци са тешкоћама у развоју и специфичностима инклузивне наставе. Ови подаци могу да укажу и на недостатак осталих услова у школама који су потребни за квалитетан рад са децом са тешкоћама у развоју (на пример: адекватни просторни услови, опремљеност школа и учионица потребним средствима).

Табела 18: Отпори родитеља остале деце

Сматрам да је укључивање деце са тешкоћама у развоју неоствариво у пракси јер родитељи остале деце убрзо открију да су њихова деца занемарена	f	%
У потпуности се слажем	20	9,9
Делимично се слажем	82	40,6
Не могу да се одлучим	24	11,9
Делимично се не слажем	31	15,3
У потпуности се не слажем	42	20,8
Укупно	199	98,5
Без одговора	3	1,5
Укупно	202	100

Око 10% учитеља и наставника се у потпуности слаже да је укључивање деце са тешкоћама у развоју неоствариво у пракси јер родитељи остале деце убрзо открију да су њихова деца занемарена. Преко 40% родитеља се делимично слаже са овом тврдњом. Око 12% учитеља и наставника је било неодлучно, док се преко 30% учитеља и наставника делимично или у потпуности не слаже са овом тврдњом. Ови подаци су донекле изненађујући имајући у виду то да оваквим одговорима наставници уствари потврђују да укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе подразумева да остала деца буду занемарена. Могуће је да су учитељи и наставници који се у потпуности или делимично слажу са овом тврдњом свесни недостатка свог знања и вештина да у исто време, у настави, посвете подједнаку пажњу свој деци у исто време и да одговоре на њихове различите потребе.

Седма тврдња се односи на позитиван утицај који на осталу децу има укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

**Табела 19: Користи за осталу децу у одељењу**

Сматрам да укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе има позитиван утицај на осталу децу у одељењу	f	%
У потпуности се слажем	38	18,8
Делимично се слажем	74	36,6
Не могу да се одлучим	39	19,3
Делимично се не слажем	38	18,8
У потпуности се не слажем	13	6,4
Укупно	202	100

Подаци показују да се преко 50% учитеља и наставника делимично или у потпуности слаже са тим да укључивање деце са тешкоћама у развоју има позитиван утицај на осталу децу у одељењу. Један број учитеља и наставника (19,3%) је неодлучан, док се 18,8% учитеља и наставника делимично не слаже са овом тврдњом. Само 6,4% учитеља и наставника се у потпуности не слаже са тим да остала деца имају користи од укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

Осма тврдња се односи на позитиван утицај који присуство деце са тешкоћама у развоју има на развој пожељних социјалних способности остале деце у одељењу.

**Табела 20: Користи за осталу децу у погледу развоја пожељних социјалних способности**

<b>Сматрам да присуство деце са тешкоћама у развоју представља снажан подстицај за развој пожељних социјалних способности остале деце</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
У потпуности се слажем	66	32,7
Делимично се слажем	99	49,0
Не могу да се одлучим	17	8,4
Делимично се не слажем	14	6,9
У потпуности се не слажем	6	3,0
Укупно	202	100

Подаци указују на то да се преко 80% учитеља и наставника у потпуности или делимично слаже са тим да укључивање деце са тешкоћама у развоју има позитиван утицај на осталу децу и њихов социјални развој (саосећање, прихватање других и спремност да другима пруже помоћ). Око 10% учитеља и наставника се делимично или у потпуности не слаже са овом тврдњом. Ови подаци су позитивни и указују на позитивне ставове учитеља и наставника. Код учитеља и наставника постоји свест о значају који укључивање деце са тешкоћама у развоју има на развој пожељних социјалних особина остале деце. Одговори учитеља и наставника на ову тврдњу су позитивнији од одговора на претходну тврдњу која се односила на позитиван утицај укључивања деце са тешкоћама у развоју на осталу децу у одељењу. Иако укључивање деце са тешкоћама у развоју има позитиван утицај на развој пожељних социјалних особина, оно некада може имати мање позитиван утицај на друге аспекте развоја остале деце у одељењу.

Девета тврдња се односи на то колико укључивање деце са тешкоћама у развоју делује стимулативно на наставнике у погледу квалитета њиховог рада.

**Табела 21: Користи за наставника и његов рад**

<b>Сматрам да присуство деце са тешкоћама у развоју делује стимулативно на наставника у смислу развијања нових метода у раду које су од користи свој деци у одељењу</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
У потпуности се слажем	46	22,8
Делимично се слажем	87	43,1
Не могу да се одлучим	25	12,4
Делимично се не слажем	29	14,4
У потпуности се не слажем	14	6,9
Укупно	201	99,5
Без одговора	1	0,5
Укупно	202	100

Преко 60% учитеља и наставника се у потпуности или делимично слаже са тим да укључивање деце са тешкоћама у развоју делује стимулативно на наставника, јер га подстиче да примењује различите методе у раду које су од користи свој деци у одељењу. Око 15% учитеља и наставника се делимично не слаже, док је само 6,9% учитеља и наставника одговорило да се у потпуности не слаже са овом тврдњом. Ови подаци указују на то да је већина учитеља и наставника свесна да укључивање деце са тешкоћама у развоју може бити корисно и за саме наставнике.

Десета тврдња се односи на тешкоће које наставници имају у раду са децом са тешкоћама у развоју.

**Табела 22: Тешкоће у раду наставника са децом са тешкоћама у развоју**

Сматрам да рад са децом са тешкоћама у развоју наставницима представља тешкоћу	f	%
У потпуности се слажем	69	34,2
Делимично се слажем	81	40,1
Не могу да се одлучим	17	8,4
Делимично се не слажем	26	12,9
У потпуности се не слажем	9	4,5
Укупно	202	100

Подаци показују да се преко 70% учитеља и наставника делимично или у потпуности слаже са тим да рад са децом са тешкоћама у развоју представља тешкоћу за наставнике. Само 4,5% учитеља и наставника се у потпуности не слаже, док је 12,9% одговорило да се делимично не слаже са овом тврдњом. Један број учитеља и наставника (8,4%) није могао да се одлучи за одговор на ову тврдњу.

*Ставови учитеља и наставника према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе у зависности од укључености/неукључености школа у пилот-пројекат инклузивног образовања*

Додатном анализом података желели смо да утврдимо да ли постоје разлике у ставовима учитеља и наставника у зависности од укључености/неукључености школа у пилот-пројекат инклузивног образовања. Учитељи и наставници који раде у школама у којима је реализован пилот-пројекат инклузивног образовања су у оквиру пројекта имали додатну подршку у раду са децом са тешкоћама у развоју (додатну едукацију, помоћ стручњака, организоване активности и слично). За разлику од њих, учитељи и наставници који раде у школама у којима није реализован пилот-пројекат инклузивног

образовања нису имали потребну подршку у раду са децом са тешкоћама у развоју. На тај начин, претпоставка од које смо пошли у овом истраживању је да ће учитељи и наставници који раде у школама у којима је реализован пилот-пројекат инклузивног образовања имати позитивније ставове према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе од учитеља и наставника који раде у школама у којима није реализован пилот-пројекат инклузивног образовања.

У обради података смо користили анализу значајности разлика аритметичких средина и t-тест. Важно је да напоменемо да ова анализа није подразумевала промену смера појединих тврдњи на скали процене па је 1 увек значило потпуно се слажем, а 5 потпуно се не слажем. На овај начин, аритметичке средине свих тврдњи се могу поредити с обзиром на степен слагања, што не би било могуће када би се за поједине тврдње извршило рекодирање, односно обрнуо смер скале. На тај начин, просечна вредност у свим случајевима има исто значење на истој скали, па је нижи скор показатељ већег степена слагања са свим тврдњама, како позитивно тако и негативно формулисаних. Промена смера тврдњи вршена је само приликом утврђивања разлика у укупним скоровима на скали процене па је, у овом случају, виши скор показатељ позитивнијих ставова према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Добијене податке приказали смо у Табели 23.

**Табела 23. Статистички значајне разлике у ставовима учитеља и наставника на поједине тврдње из скале процене у зависности од укључености/неукључености школа у пилот-пројекат инклузивног образовања**

	У пројекту			Ван пројекта			Значајност разлика
	N	АС	СД	N	АС	СД	
<i>Деца са тешкоћама у развоју имају право на образовање у редовним школама, заједно са осталом децом.</i>	103	<b>1,92</b>	1,073	98	<b>2,24</b>	1,122	<b>t (199)=2,084; p&lt;.05</b>
<i>Деца са тешкоћама у развоју могу се успешно образовати и развијати у редовним школама</i>	102	<b>2,44</b>	1,020	96	<b>2,85</b>	1,256	<b>t (196)=2,546; p&lt;.05</b>
<i>Сматрам да је укључивање деце са тешкоћама развоју у редовне школе неоствариво у пракси јер родитељи остале деце убрзо открију да су њихова деца занемарена</i>	101	<b>3,21</b>	1,359	98	<b>2,71</b>	1,300	<b>t (197)=2,617; p&lt;.05</b>
<i>Сматрам да укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе има позитиван утицај на осталу децу у одељењу</i>	103	<b>2.41</b>	1,208	99	<b>2,75</b>	1,128	<b>t (200)=2,064; p&lt;.05</b>

Подаци које смо приказали у Табели 23 показују да постоје статистички значајне разлике у одговорима учитеља и наставника у зависности од укључености/неукључености школа у пилот-пројекат инклузивног образовања на следеће тврдње из скале процене:

- тврдња бр. 1: *Деца са тешкоћама у развоју имају право на образовање у редовним школама, заједно са осталом децом.* Разлика је статистички значајна на нивоу  $p < .05$  ( $t(199) = 2,084$ );

- тврдња бр. 4: *Деца са тешкоћама у развоју могу се успешно образовати и развијати у редовним школама.* Разлика је статистички значајна на нивоу  $p < .05$  ( $t(196) = 2,546$ );

- тврдња бр.6: *Сматрам да је укључивање деце са тешкоћама развоју у редовне школе неоствариво у пракси јер родитељи остале деце убрзо открију да су њихова деца занемарена.* Разлика је статистички значајна на нивоу  $p < .05$  ( $t(197) = 2,617$ ) и

- тврдња бр. 7: *Сматрам да укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе има позитиван утицај на осталу децу у одељењу.* Разлика је статистички значајна на нивоу  $p < .05$  ( $t(200) = 2,064$ ).

Разлике у одговорима учитеља и наставника на ове тврдње, у зависности од укључености/неукључености школа у пилот-пројекат инклузивног образовања, су статистички значајне на нивоу  $p < .05$  и указују на позитивније ставове учитеља и наставника који су били укључени у пилот-пројекат инклузивног образовања.

Даља анализа је подразумевала упоређивање укупних скорова учитеља и наставника на скали процене ставова у зависности од укључености/неукључености школа у пилот-пројекат инклузивног образовања.

**Табела 24: Поређење укупних скорова учитеља и наставника на скали процене ставова у зависности од укључености/неукључености школа у пилот-пројекат инклузивног образовања**

	Учитељи и наставници у пројекту			Учитељи и наставници ван пројекта			Значајност разлика
	N	АС	СД	N	АС	СД	
<b>Укупан скор</b>	92	<b>34,51</b>	6,859	93	<b>31,88</b>	6,934	<b><math>t(183) = 2,78; p &lt; .01</math></b>

Подаци указују на то да постоји статистички значајна разлика између укупних скорова учитеља и наставника на скали процене ставова у зависности од укључености/неукључености школа у пилот-пројекат инклузивног образовања. Разлика је статистички значајна на нивоу  $p < .01$  ( $t(183) = 2,78$ ). На тај начин, наша претпоставка да ће учитељи и наставници који су били укључени у пилот-пројекат инклузивног

образовања имати позитивније ставове према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе од учитеља и наставника који нису били укључени у пилот-пројекат инклузивног образовања је потврђена.

*Ставови учитеља и наставника према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе у зависности од образовног профила наставника*

Додатном анализом података желели смо да утврдимо да ли постоје разлике у ставовима учитеља и наставника у зависности од *образовног профила* (учитељ или наставник предметне наставе). Наиме, укупан узорак наставника чине учитељи (наставници разредне наставе) и наставници предметне наставе који по базичном образовању припадају различитим струкама. Између учитеља и наставника постоје разлике у иницијалном образовању. Иницијално образовање учитеља је дидактички и методички садржајније од иницијалног образовања наставника. Осим тога, разлике постоје и у погледу контекста у којем раде. Учитељи раде са једним одељењем у нижим разредима основне школе, док предметни наставници наставу држе у различитим одељењима виших разреда основне школе. Из тог разлога, претпоставка од које смо пошли у овом истраживању је да ће ставови учитеља према укључивању деце са тешкоћама у развоју бити позитивнији од ставова наставника.

Додатна анализа података је подразумевала анализу значајности разлика аритметичких средина, користећи t-тест. Анализа података путем t-теста је показала да не постоји статистички значајна разлика у одговорима учитеља и наставника ни на једну тврдњу из скале процене. Подаци су приказани у Табели 25.

**Табела 25: Разлике у одговорима учитеља и наставника на поједине тврдње из скале процене у зависности од образовног профила**

	Учитељи			Наставници			Значајност разлика
	Н	АС	ДС	Н	АС	ДС	
<b>Тврдња 1</b>	81	2.07	1,116	120	2.08	1.104	t(199) = -,058; p<.954
<b>Тврдња 2</b>	80	1,29	,578	120	1,40	,771	t (198)= -1,113; p<.267
<b>Тврдња 3</b>	79	2,90	1,364	117	2,67	1,211	t (194)= -1,250; p<.213
<b>Тврдња 4</b>	80	2,53	1,147	118	2,72	1,161	t (196)= -1,167; p<.245
<b>Тврдња 5</b>	80	2,38	1,257	120	2,35	1,261	t (198)= -,138; p<.891
<b>Тврдња 6</b>	79	2,99	1,410	120	2,95	1,315	t (197)= -,190; p<.849
<b>Тврдња 7</b>	82	2,56	1,166	120	2,58	1,192	t (200)= -,132; p<.895
<b>Тврдња 8</b>	82	2,01	,975	120	1,97	,987	t (200)= -,324; p<.747
<b>Тврдња 9</b>	82	2,33	1,208	119	2,44	1,176	t (199)= -,631; p<.529
<b>Тврдња 10</b>	82	2,10	1,161	120	2,16	1,152	t (200)= -,367; p<.714



Даља анализа је подразумевала упоређивање укупних скорова учитеља и наставника на скали процене ставова у зависности од образовног профила наставника.

**Табела 26: Поређење укупних скорова учитеља и наставника на скали процене ставова у зависности од образовног профила наставника**

	Учитељи			Наставници			Значајност разлика
	N	АС	СД	N	АС	СД	
Укупан скор	71	<b>33,61</b>	6,466	114	<b>32,93</b>	6,581	<b>t(183) = -,684; p&lt;.495</b>

Подаци указују на то да не постоји статистички значајна разлика између укупних скорова учитеља и наставника на скали процене ставова ( $p<.495$  ( $t(183) = -,684$ )). На тај начин, наша претпоставка да ће учитељи имати позитивније ставове према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе од наставника предметне наставе није потврђена.

*Ставови учитеља и наставника према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе у зависности од дужине радног стажа*

Додатном анализом података желели смо да утврдимо да ли постоје разлике у ставовима учитеља и наставника у зависности од *дужине радног стажа*, односно њиховог радног искуства у школама. Учитеље и наставнике смо, према годинама радног стажа, поделили у четири групе: од 0-10 година; од 11-20 година; од 21-30 година и преко 30 година радног стажа. Претпоставка од које смо пошли у овом истраживању је да ће ставови учитеља и наставника са дужим радним стажом, према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе, бити позитивнији од ставова учитеља и наставника са краћим радним стажом.

Додатна анализа података је подразумевала анализу значајности разлика аритметичких средина, користећи F-тест. Анализа података путем F-теста је показала да не постоји статистички значајна разлика у одговорима учитеља и наставника ни на једну од понуђених тврдњи на скали процене. Подаци су приказани у Табели 27.

Табела 27: Разлике у одговорима учитеља и наставника на поједине тврдње из скале процене у зависности од дужине радног стажа

Тврдње из упитника	Године радног стажа	N	АС	СД	Значајност разлика
Тврдња бр. 1	0-10 година	75	2,05	1,077	<b>F (3) = .744; p&lt;.527</b>
	11-20 година	47	2,02	.897	
	21-30 година	47	2,00	1,180	
	Преко 30 година	32	<b>2,34</b>	1,335	
Тврдња бр. 2	0-10 година	75	1,32	.681	<b>F (3) = .743; p&lt;.528</b>
	11-20 година	46	1,37	.679	
	21-30 година	48	<b>1,29</b>	.713	
	Преко 30 година	31	1,52	.769	
Тврдња бр. 3	0-10 година	74	2,64	1,142	<b>F (3) = .762; p&lt;.517</b>
	11-20 година	45	<b>2,69</b>	1,184	
	21-30 година	45	2,87	1,455	
	Преко 30 година	32	3,00	1,437	
Тврдња бр. 4	0-10 година	75	2,79	1,200	<b>F (3) = 1,006; p&lt;.391</b>
	11-20 година	45	2,69	1,041	
	21-30 година	46	2,43	1,109	
	Преко 30 година	32	2,53	1,270	
Тврдња бр. 5	0-10 година	74	2,41	1,302	<b>F (3) = 1,514; p&lt;.212</b>
	11-20 година	47	2,19	.992	
	21-30 година	48	2,21	1,220	
	Преко 30 година	31	2,74	1,505	
Тврдња бр. 6	0-10 година	75	3,25	1,285	<b>F (3) = 2,088; p&lt;.103</b>
	11-20 година	47	2,83	1,324	
	21-30 година	45	2,87	1,307	
	Преко 30 година	32	2,63	1,519	
Тврдња бр. 7	0-10 година	75	2,52	1,095	<b>F (3) = .660; p&lt;.578</b>
	11-20 година	47	2,53	1,195	
	21-30 година	48	2,52	1,238	
	Преко 30 година	32	2,84	1,273	
Тврдња бр. 8	0-10 година	75	1,91	.918	<b>F (3) = .550; p&lt;.649</b>
	11-20 година	47	2,13	1,076	
	21-30 година	48	1,94	1,040	
	Преко 30 година	32	2,03	.897	
Тврдња бр. 9	0-10 година	75	2,25	1,092	<b>F (3) = .805; p&lt;.493</b>
	11-20 година	47	2,49	1,120	
	21-30 година	48	2,38	1,248	
	Преко 30 година	31	2,61	1,407	
Тврдња бр. 10	0-10 година	75	2,17	1,155	<b>F (3) = .139; p&lt;.936</b>
	11-20 година	47	2,04	1,083	
	21-30 година	48	2,17	1,098	
	Преко 30 година	32	2,13	1,362	

Даља анализа је подразумевала упоређивање укупних скорова учитеља и наставника на скали процене ставова у зависности од дужине радног стажа.

**Табела 28: Поређење укупних скорова учитеља и наставника на скали процене ставова у зависности од дужине радног стажа**

	Учитељи			Значајност разлика
	N	АС	СД	
0-10 година	73	33,51	6,739	<b>F(3) = -,267; p&lt;.849</b>
11-20 година	42	32,40	6,045	
21-30 година	41	33,32	6,695	
Преко 30 год.	29	33,34	6,667	
Укупно	185	33,19	6,528	

Подаци указују на то да не постоји статистички значајна разлика између укупних скорова учитеља и наставника на скали процене ставова у зависности од дужине радног стажа (**F(3) = -,267; p<.849**). На тај начин, наша претпоставка да ће учитељи и наставници са дужим радним стажом имати позитивније ставове према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе од учитеља и наставника са краћим радним стажом није потврђена.

На основу квалитативне и квантитативне анализе података можемо извести одређене закључке у погледу ставова учитеља и наставника:

- Ставови учитеља и наставника, према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе су генерално позитивни: преко 70% учитеља и наставника се у потпуности слаже да осећа задовољство и понос када може да помогне деци са тешкоћама у развоју, преко 60% учитеља и наставника сматра да се деца са тешкоћама у развоју могу успешно образовати у редовним школама; преко 50% учитеља и наставника сматра да укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе има позитиван утицај на осталу децу у одељењу, док преко 80% сматра да то има снажан подстицај на развој социјалних способности остале деце као што су: саосећање, прихватање разлика, спремност да помогну другима. Мање од 10% учитеља и наставника сматра да укључивање деце са тешкоћама у развоју може бити онемогућено због отпора родитеља остале деце. Преко 60% учитеља и наставника сматра да укључивање деце са тешкоћама у развоју делује стимулативно и на наставника у смислу осмишљавања нових метода у раду које су од користи свој деци у одељењу.
- Примећује се одсуство свести учитеља и наставника о правима деце са тешкоћама у развоју на образовање у редовним школама. Само 35,1% учитеља и наставника се у потпуности слаже са тим да деца са тешкоћама у развоју имају право на образовање у редовним школама.

- Иако код наставника постоји свест о користима које сви учесници могу имати од овог процеса, њихови ставови су мање позитивни када процењују услове у нашим школама, могућности организовања наставе која би одговарала свој деци у одељењу и тешкоће које наставници имају у раду са овом децом. Наиме, преко 50% учитеља и наставника се у потпуности слаже да је укључивање деце са тешкоћама у развоју у наше школе утопија, преко 70% учитеља и наставника сумња да је могуће организовати рад у одељењу тако да одговара свој деци, док преко 70% учитеља и наставника сматра да рад са овом децом наставницима представља тешкоћу.

- Наша претпоставка да ће учитељи и наставници имати позитивне ставове према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе је само делимично потврђена. Наиме, учитељи и наставници износе позитивне ставове на оне тврдње из упитника које се односе на користи које од овог процеса имају деца са тешкоћама у развоју, њихови вршњаци и наставници. С друге стране, када процењују услове у нашим школама, могућности за организовање наставе која би одговарала свој деци у одељењу и тешкоће на које наставници наилазе у раду са овом децом њихови ставови су мање позитивни.

- Подаци указују на то да постоји статистички значајна разлика између ставова учитеља и наставника у зависности од укључености/неукључености школе у пилот-пројекат инклузивног образовања. На тај начин, наша претпоставка да ће учитељи и наставници који су укључени у пилот-пројекат инклузивног образовања имати позитивније ставове према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе од учитеља и наставника који нису укључени у пилот-пројекат инклузивног образовања је потврђена.

- Подаци указују на то да не постоји статистички значајна разлика између ставова учитеља и наставника у зависности од њиховог образовног профила. На тај начин, наша претпоставка да ће учитељи имати позитивније ставове према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе од наставника није потврђена.

- Подаци указују на то да не постоји статистички значајна разлика између ставова учитеља у зависности од дужине њиховог радног стажа. На тај начин, наша претпоставка да ће учитељи и наставници са дужим радним стажом имати позитивније ставове према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе од учитеља и наставника са краћим радним стажом није потврђена.

### 7.1.2. Искуства и мишљења учитеља и наставника о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе

Један од задатака нашег истраживања је да утврдимо каква су мишљења и досадашња искуства учитеља и наставника о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

Намера нам је да испитамо досадашња искуства учитеља и наставника у раду са децом са тешкоћама у развоју, њихова мишљења о добрим и негативним странама овог процеса, најчешћим образовним и васпитним проблемима са којима су се сусретали у раду са овом децом, начинима решавања проблема и подршци коју су добијали. Поред тога од учитеља и наставника смо тражили да изнесу своја мишљења о социјалној интеракцији деце са тешкоћама у развоју и остале деце, сарадњи са родитељима, условима у школама и њиховој личној спремности у погледу стварања услова за укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

Имајући у виду то да је већина питања из упитника отвореног типа, у обради података смо користили дескриптиван приказ и квантитативну анализу података. За поједина питања у упитнику која су била затвореног типа, са унапред понуђеним одговорима, уз дескриптиван приказ користили смо и квантитативну анализу података која је подразумевала коришћење фреквенција и процената.

Прво питање се односило на досадашња искуства учитеља и наставника у раду са децом са тешкоћама у развоју.

Табела 29: Искуства учитеља и наставника у раду са децом са тешкоћама у развоју

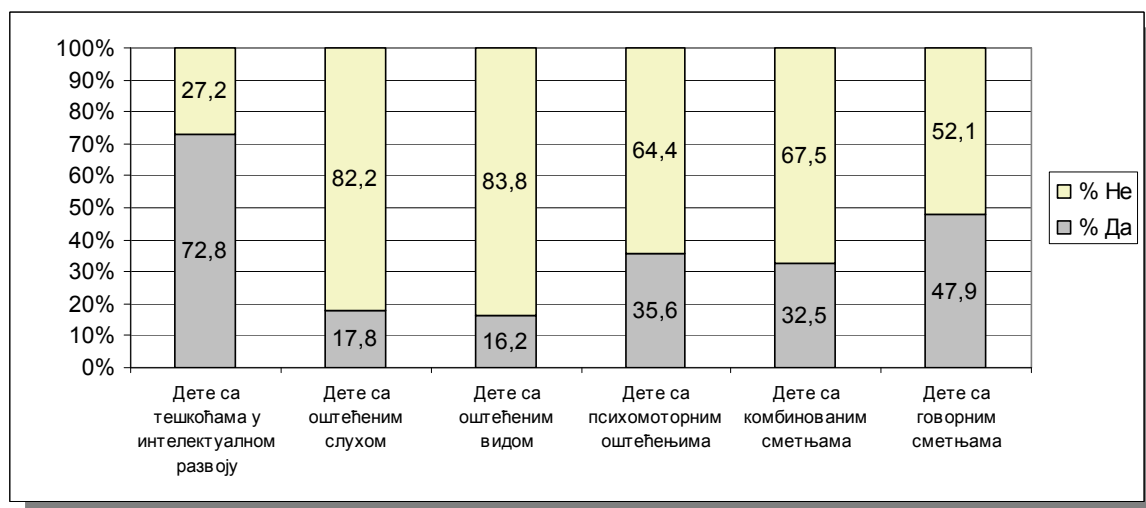
Да ли сте у свом досадашњем раду имали искуства са децом са тешкоћама у развоју?	f	%
Да, у свакој генерацији	96	48,5
Да, али веома ретко	85	42,9
Не	17	8,6
Укупно	198	100

Добијени подаци указују на то да је преко 90% учитеља и наставника имало искуства у раду са децом са тешкоћама у развоју. Скоро половина учитеља и наставника је у свакој генерацији имала у одељењу децу са тешкоћама у развоју. Један број учитеља и наставника (42,9%) је веома ретко имао искуства у раду са овом децом, док је само 8,6% учитеља и наставника одговорило да до сада није радило са децом са тешкоћама у развоју. Ови одговори потврђују податке неких претходних истраживања (Хрњица,

2003; Студен, 2008) и указују на то да је већина наставника у редовним школама имала искуство у раду са децом са тешкоћама у развоју.

Желели смо да сазнамо и са каквим врстама тешкоћа код деце су се сусретали наши учитељи и наставници.

**Графикон 2: Искуства учитеља и наставника у раду са децом са различитим врстама тешкоћа у развоју**



Подаци указују на то да су у редовним школама најчешће укључена деца са тешкоћама у интелектуалном развоју. Преко 70% учитеља и наставника је у одељењу имало децу са овом врстом тешкоће. Већину ове деце, вероватно чине деца са граничним интелектуалним тешкоћама. Око 50% наставника је имало искуства у раду са децом са говорним сметњама. Око 35% учитеља и наставника је у одељењима имало и децу са психомоторним оштећењима и децу са комбинованим сметњама. Мали проценат учитеља и наставника (око 17%) има искуства у раду са децом оштећеног вида или слуха. За ове врсте тешкоћа постоје специјалне школе, па се родитељи слабовиде и слушно оштећене деце вероватно одлучују за ту врсту образовања.

Од учитеља и наставника смо желели да сазнамо како процењују тешкоће које су имали у раду са овом децом.

**Табела 30: Тешкоће у раду са децом са тешкоћама у развоју**

Тешкоће које сте имали у рад са овом децом биле су?	f	%
Очекиване тежине	139	76,0
Веће него што сам очекивао/ла	33	18,0
Мање од очекиваних	11	6,0
Укупно	183	100

Највећи проценат учитеља и наставника сматра да су тешкоће у раду са овом децом биле очекиване. Око 20% учитеља и наставника сматра да су тешкоће у раду са овом децом биле веће него што су они очекивали, док само 6% учитеља и наставника сматра да су тешкоће биле мање од очекиваних.

Четврто питање се односило на мишљење учитеља и наставника о предностима и недостацима укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

Наводећи добре стране укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе, учитељи и наставници су углавном износили користи које од овог процеса имају деца са тешкоћама у развоју и њихови вршњаци. Највећи број учитеља и наставника (преко 50%) сматра да укључивање деце са тешкоћама у развоју има позитиван утицај на осталу децу у одељењу јер науче да прихватају различитост, постају толерантнија и емпатичнија. Један број учитеља и наставника сматра да су предности укључивања деце са тешкоћама у развоју огледају у успешнијој социјализацији ове деце која у редовним школама, уз вршњаке развијају социјалне способности и вештине и имају прилику за веће напредовање. Један број учитеља и наставника сматра да су добре стране укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе у томе што им је омогућено право на квалитетно, једнако образовање као и осталој деци. Осим тога, учитељи и наставници сматрају да укључивањем у редовне школе, деца са тешкоћама у развоју могу стећи осећај припадности и осетити се успешном.

Када су у питању негативне стране укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе учитељи и наставници најчешће наводе отпоре остале деце и њихових родитеља. Један број учитеља и наставника сматра да су негативне стране укључивања деце са тешкоћама у развоју то што ометају осталу децу током наставе, наставницима представљају тешкоћу и оптерећење, долази до успоравања темпа рада, захтевају примену посебних метода у раду за које наставници немају довољно времена и знања. Један број учитеља и наставника истиче и негативне последице које од укључивања у редовне школе имају деца са тешкоћама у развоју: тешко прилагођавање, недовољно интеракције са другом децом, заостајање у развоју и проблеми који се јављају када деца пређу у више разреде основне школе, у предметну наставу . Осим тога, учитељи и наставници сматрају да негативну страну укључивања деце са тешкоћама у развоју представља нестручност наставника и недостатак стручне помоћи наставницима у раду са овом децом. Један број учитеља и наставника сматра да проблем представља

неприлагођен план и програм, неадекватна опрема и недостатак наставних средстава за рад са овом децом.

Пето питање се односило на проблеме које су учитељи и наставници имали у васпитном и образовном раду са децом са тешкоћама у развоју. Од њих се очекивало да наведу најчешће проблеме у остваривању образовних и васпитних циљева. Када је у питању *остваривање образовних циљева*, највећи број учитеља и наставника сматра да је недовољна пажња деце са тешкоћама у развоју представљала највећи проблем. Поред тога, један број учитеља и наставника сматра да су деца са тешкоћама у развоју имала проблем са разумевањем и усвајањем садржаја који се уче. На тај начин, знање деце са тешкоћама у развоју је најчешће на нивоу репродукције. Осим тога, деца са тешкоћама у развоју су испољавала успореност и несигурност у раду, имала су проблема са овладавањем читања и писања, граматичким структурама и изговором. Проблем у остваривању образовних циљева, према мишљењу једног броја наставника, представљала је и слаба мотивисаност деце са тешкоћама у развоју, равнодушност и незаинтересованост за наставу. Према мишљењу једног броја учитеља и наставника, на проблеме у остваривању образовних циљева утицала је и нестручност наставника и неадекватни услови у школи (неопремљеност, неадекватни планови и програми). Када је у питању *остваривање васпитних циљева*, највећи број учитеља и наставника сматра да проблем представља недовољна емоционална контрола деце са тешкоћама у развоју која су често осетљива, незрела и нестабилна. С друге стране, према мишљењу једног броја учитеља и наставника, деца са тешкоћама у развоју су често стидљива и недруштвена, па тешко остварују интеракцију са другом децом. У односима са другом децом често је присутно неразумевање, неприхватање, агресивност, асоцијално понашање, несарадња, конфликти и повлачење у себе. Према мишљењу једног броја учитеља и наставника проблем се јавља и услед незаинтересованости деце са тешкоћама у развоју за учење, ова деца су често психички одсутна и неодговорна према раду и обавезама. Код једног броја деце са тешкоћама у развоју постоје и одређени проблеми у понашању који се манифестују кроз нередован долазак на часове, ометање наставе и остале деце.

У шестом питању смо од учитеља и наставника очекивали да наведу најчешће начине на које су решавали проблеме у остваривању образовних и васпитних циљева. Највећи број учитеља и наставника је за решавање проблема у остваривању образовних циљева примењивао индивидуални, додатни рад са дететом са тешкоћама у развоју



кроз разговор, додатна објашњења, поједностављивања активности и задатака и инсистирање на остваривању циљева и задатака. Један број учитеља и наставника је одговорио да је проблеме у остваривању образовних циљева решавао кроз прилагођавање градива и метода потребама и могућностима деце са тешкоћама у развоју. Прилагођавање градива и метода подразумевало је: смањивање обима градива, припрему посебних задатака за ову децу, снижавање захтева и критеријума, стрпљење наставника, бодрење, похвале, употребу занимљивих садржаја, визуелних ефеката и учења кроз игру. Један број учитеља и наставника се у решавању ових проблема ослањао на помоћ стручних сарадника и родитеља. Према мишљењу једног броја учитеља и наставника проблеми у остваривању образовних циљева могу се решити уз помоћ вршњака, кроз групни и кооперативни рад и ангажовање остале деце у пружању помоћи деци са тешкоћама у развоју.

Проблеме у остваривању васпитних циљева највећи број учитеља и наставника је решавао кроз разговор са децом, саветовање и давање примера, похвале и охрабривања. Према мишљењу једног броја учитеља и наставника детету са тешкоћама у развоју може да помогне укључивање у различите врсте наставних и ваннаставних активности са осталом децом (заједничко учење, прославе, секције). Организовање групног и кооперативног рада може да помогне у подстицању социјалних интеракција деце са тешкоћама у развоју и вршњака. Утицај на осталу децу да прихвате децу са тешкоћама у развоју и да им пруже помоћ, према мишљењу једног броја учитеља и наставника је начин да се реше проблеми у остваривању васпитних циљева. Један број учитеља и наставника се у решавању ових проблема ослањао на помоћ стручних сарадника, осталих наставника и родитеља.

Полазећи од тога да је наставницима у раду са децом са тешкоћама у развоју потребна додатна помоћ и подршка, желели смо да сазнамо са ким су они најчешће сарађивали када је у питању рад са овом децом.

**Табела 31: Са ким су учитељи и наставници најчешће сарађивали?**

Са ким сте најчешће сарађивали?	f		%	
	Да	Не	Да	Не
Са стручним сарадницима школе	149	42	78,0	22,0
Са родитељима ученика	128	63	67,0	33,0
Са медицинским установама	14	177	7,3	92,7
Са осталим учитељима и наставницима	83	108	43,5	56,5
Нисам имао/ла ничију подршку	4	187	2,1	97,9

Учитељи и наставници су најчешће добијали подршку од стручних сарадника школе. Овај одговор је дало скоро 80% учитеља и наставника. Један број учитеља и наставника (67%) су одговорили да су сарађивали са родитељима деце са тешкоћама у развоју. Нешто мање од половине учитеља и наставника (43,5%) помоћ и подршку тражи и од својих колега. Овај податак указује на то да би било потребно додатно подстицати наставнике да међусобно сарађују, не само када је у питању рад са децом са тешкоћама у развоју. Мали проценат учитеља и наставника (7,3%) је сарађивало са медицинским установама, што указује на недовољну повезаност образовног и здравственог система.

Од учитеља и наставника смо желели да сазнамо каква су њихова мишљења о прихваћености деце са тешкоћама у развоју од вршњака.

**Табела 32: Мишљења учитеља и наставника о прихваћености деце са тешкоћама у развоју од вршњака**

Да ли је дете са тешкоћама у развоју било прихваћено од својих вршњака?	f	%
Да, у потпуности је било прихваћено	47	23,3
Делимично је било прихваћено	132	65,3
Вршњаци га нису прихватили	5	2,5
Укупно	184	100

Подаци указују на то да већина учитеља и наставника (65,3%) сматра да су деца са тешкоћама у развоју само делимично била прихваћена од вршњака. Преко 20% учитеља и наставника је одговорило да су вршњаци у потпуности прихватили дете са тешкоћама у развоју. Само 2,5% учитеља и наставника сматра да деца са тешкоћама у развоју нису била прихваћена од својих вршњака.

Од учитеља и наставника смо тражили да дају образложење за своје одговоре на ово питање. Учитељи и наставници који су одговорили да је дете са тешкоћама било у потпуности прихваћено од вршњака као образложење наводе то да нису имали проблема у том погледу, да остала деца свакодневно помажу детету са тешкоћама у развоју и прихватају га у заједничким активностима. Учитељи и наставници који су одговорили да је дете са тешкоћама у развоју само делимично било прихваћено од вршњака свој одговор објашњавају тиме да вршњаци ову децу прихватају само по налогу, чешће у нижим разредима и само у оквиру школе али не и ван ње, у свакодневним активностима. Један број учитеља и наставника сматра да на прихватање деце са тешкоћама у развоју од вршњака важан утицај имају родитељи остале деце који, својим ставовима, могу позитивно или негативно да утичу на своју децу. Учитељи

и наставници сматрају да на неприхватање деце са тешкоћама у развоју од вршњака утиче и немогућност деце са тешкоћама у развоју да учествују у заједничким активностима, ометање наставе, агресивност и хигијенска запуштеност.

Учитељима и наставницима смо поставили питање које се односило на спремност остале деце да пруже помоћ деци са тешкоћама у развоју.

**Табела 33: Мишљења учитеља и наставника о спремности остале деце да пруже помоћ деци са тешкоћама у развоју**

Да ли су остала деца пружала помоћ детету са тешкоћама у развоју?	f	%
Да, спонтано, када би приметили да му је помоћ потребна	108	60,0
Да, када би то дете само тражило	17	9,4
Да, али само на мој подстицај	33	18,3
Понекад, али нерадо	19	10,6
Не	3	1,7
Укупно	180	100

Највећи проценат учитеља и наставника (60%) је одговорило да су остала деца била спремна да пруже помоћ детету са тешкоћама у развоју, спонтано када би приметили да му је помоћ потребна. Око 20% учитеља и наставника сматра да су остала деца пружала помоћ деци са тешкоћама у развоју само на подстицај наставника. Само 1,7% учитеља и наставника сматра да остала деца нису била спремна да пруже помоћ деци са тешкоћама у развоју. Ови подаци су позитивни јер указују на прихваћеност деце са тешкоћама у развоју од вршњака, што представља кључну претпоставку за њихово квалитетно укључивање у редовне школе.

Десето питање се односило на начине на које наставници подстичу социјалну интеракцију деце са тешкоћама у развоју и њихових вршњака.

Највећи број учитеља и наставника је одговорило да социјалну интеракцију деце са тешкоћама у развоју и вршњака подстиче кроз заједничке активности, разне врсте игара и радионица. Интеракцију је могуће подстаћи и одговарајућим начином рада наставника који подразумева организовање активности у којима деца имају прилику да заједно уче, решавају задатке и размењују искуства (рад у групама и паровима). Један број учитеља и наставника сматра да је разговор са децом, развијање њихове свести о различитости и истицање потребе да се помогне деци са тешкоћама у развоју најефикаснији начин да се подстакну њихове социјалне интеракције. Начин да се подстакне социјална интеракција деце са тешкоћама у развоју и вршњака јесте и лични

пример наставника који својим понашањем и односом према деци са тешкоћама у развоју утиче на осталу децу у одељењу.

Занимало нас је да ли учитељи и наставници сарађују са родитељима деце са тешкоћама у развоју и, уколико сарађују, у чему се огледа њихова сарадња.

**Табела 34: Сарадња учитеља и наставника са родитељима деце са тешкоћама у развоју**

Да ли сте сарађивали са родитељима деце са тешкоћама у развоју?	f	%
Да	144	80,0
Не	36	20,0
Укупно	180	100

Подаци указују на то да је највећи број учитеља и наставника (80%) сарађивао са родитељима деце са тешкоћама у развоју. Овај податак је очекиван имајући у виду то да сарадња са родитељима деце са тешкоћама у развоју представља један од кључних аспеката инклузивног образовања. Родитељи су важна подршка наставницима у раду са децом са тешкоћама у развоју и потребно је да учествују у доношењу одлука које се тичу детета и његовог образовања у редовној школи.

Највећи број учитеља и наставника је одговорило да се сарадња са родитељима огледала у међусобним разговорима, саветовањима и договорима о могућностима деце и одређивању циљева које би требало остварити. Један број учитеља и наставника је одговорило да је сарадња са родитељима подразумевала свакодневна узајамна извештавања о понашању и напредовању детета. Сарадња је подразумевала и упућивање родитеља да затраже помоћ стручњака ван школе. Веома мали број наставника је одговорио да је сарадња са родитељима подразумевала израду индивидуалног плана подршке за дете са тешкоћама у развоју.

Дванесто питање се односило на кључне проблеме које су учитељи и наставници имали у току сарадње са родитељима деце са тешкоћама у развоју.

Највећи број учитеља и наставника је одговорило да проблем у сарадњи са родитељима може да представља њихово неприхватање или недовољна свест о томе да дете има проблем. Проблем у сарадњи са родитељима представља и недовољна заинтересованост родитеља за дете и активности у школи, недовољна упућеност родитеља у проблем детета, непознавање детета и његових могућности, избегавање одговорности, непоштовање договора, нередовно долажење у школу и на родитељске састанке. Нереалне представе и велика очекивања родитеља од школе, наставника или

детета могу да буду проблем у сарадњи. На сарадњу са наставницима негативно може да утиче и проблематична породична ситуација.

Од учитеља и наставника смо желели да сазнамо какве су биле реакције родитеља остале деце на укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

**Табела 35: Мишљења учитеља и наставника о реакцијама родитеља остале деце**

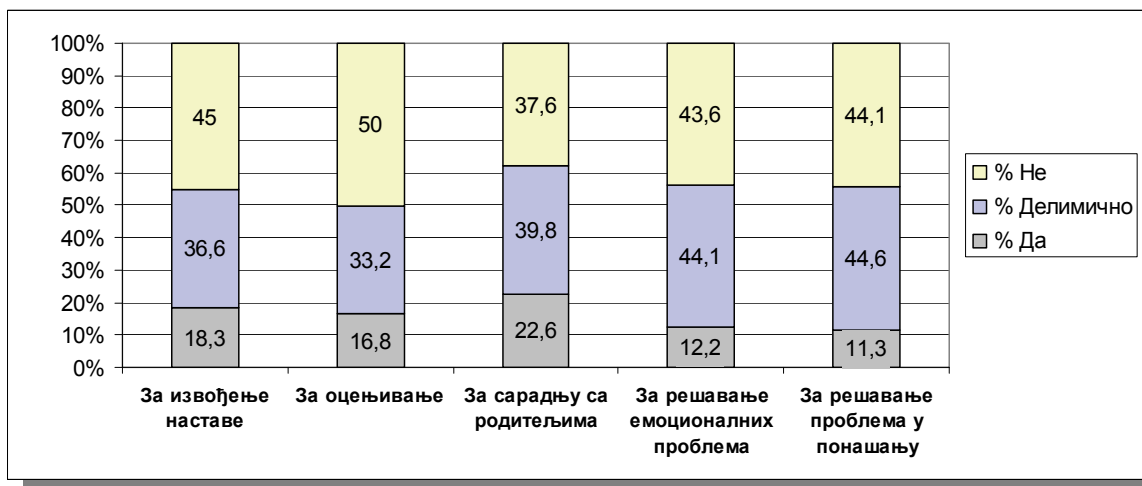
Каква је била реакција родитеља остале деце на укључивање деце са тешкоћама у развоју?	f	%
Прихватили су то без отпора	67	40,6
Били су против те идеје	16	9,7
Били су уздржани	82	49,7
Укупно	165	100

Подаци указују на то да је већина родитеља остале деце ову ситуацију прихватала без отпора или да су били уздржани. Само 9,7% учитеља и наставника је одговорило да су родитељи остале деце били против укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Ови подаци су позитивни и указују на то да родитељи остале деце углавном нису против укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Ови подаци могу да укажу и на позитивне ставове родитеља остале деце према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе, што представља једну од важних претпоставки за инклузивно образовање.

Учитељима и наставницима смо тражили да дају образложење за своје одговоре на ово питање. Највећи број учитеља и наставника сматра да отпори родитеља остале деце настају као последица њихове недовољне информисаности о деци са тешкоћама у развоју и њиховом укључивању у редовне школе. Након информисања и упознавања родитеља са проблемом, родитељи углавном прихвате укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Када прихвате ову идеју, неки родитељи нуде и професионалну и материјалну помоћ школама за децу са тешкоћама у развоју. Отпори код родитеља могу да постоје и због забринутости за своје дете (страх да ће дете бити занемарено, да ће деца са тешкоћама у развоју ометати наставу).

Стручна оспособљеност наставника за рад са децом са тешкоћама у развоју је једна од кључних претпоставки квалитетног укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Занимало нас је шта учитељи и наставници мисле о томе колико су они као наставници обучени за рад са овом децом.

**Графикон 3: Мишљења учитеља и наставника о својој обучености за рад са децом са тешкоћама у развоју**



Подаци приказани у Графикону 3 указују на то да наставници у већини сматрају да нису довољно обучени за рад са децом са тешкоћама у развоју. Преко 80% учитеља и наставника је одговорило да није обучено или да је само делимично обучено за извођење наставе у коју су укључена деца са тешкоћама у развоју, за оцењивање ове деце, за решавање емоционалних проблема и проблема у понашању. Више од 70% учитеља и наставника је овакав одговор дало и када је у питању обученост за сарадњу са родитељима ове деце. Ови подаци нису изненађујући, с обзиром на то да учитељи, а нарочито наставници предметне наставе, током иницијалног образовања нису имали прилике да стекну знања из ове области. Мали проценат учитеља и наставника који су одговорили да су обучени за рад са децом са тешкоћама у развоју су, вероватно, знања из ове области стекли путем различитих облика стручног усавршавања. Једним делом, знања из ове области су могли да стекну и кроз искуство, у раду са децом са тешкоћама у развоју.

Петнесто питање се односило на мишљења учитеља и наставника о врсти обуке која им је потребна да би се оспособили за рад са децом са тешкоћама у развоју. Највећи број учитеља и наставника сматра да су им, за усавршавање из ове области, потребни семинара и радионице. Учитељи и наставници сматрају да би семинари требало да обухвате следеће теме: процена способности и зрелости детета, оцењивање деце са тешкоћама у развоју, израда индивидуалних образовних планова, различите врсте тешкоћа у развоју, решавање емоционалних проблема и проблема у понашању. Сарадња са стручним лицима и рад стручњака (дефектолога) у одељењу је, према

мишљењу једног броја учитеља и наставника, начин да стекну знања из ове области. Учитељи и наставници сматрају да је корисно коришћење стручне литературе која се бави овим проблемом. Један број учитеља и наставника сматра да би било корисно, на нивоу школе, подстаћи сарадњу међу наставницима која би подразумевала разговоре на ову тему, размену искустава и организовање огледних часова. Један број учитеља и наставника сматра да би било потребно оспособити наставнике за рад са овом децом још током иницијалног образовања.

Наставницима смо поставили питање које се односило на њихова мишљења о опремљености школа наставним средствима која су потребна за рад са овом децом.

**Табела 36: Мишљења учитеља и наставника о опремљености школа наставним средствима потребним за рад са децом са тешкоћама у развоју**

Да ли школа у којој радите располаже наставним средствима за рад са децом са тешкоћама у развоју?	f	%
Немамо практично ништа од средстава неопходних за рад	111	62,4
Имамо само нека средства	53	29,8
Имамо већину потребних средстава	14	7,9
Укупно	178	100

Подаци указују на недовољну опремљеност школа наставним средствима потребним за рад са децом са тешкоћама у развоју. Наиме, преко 60% учитеља и наставника је одговорило да школе немају готово ништа од неопходних средстава. Око 30% учитеља и наставника је одговорило да школе поседују само нека наставна средства за рад са овом децом, док је само 7,9% учитеља и наставника одговорило да школе поседују већину потребних наставних средстава.

У раду са децом са тешкоћама у развоју наставницима је неопходна подршка директора и стручних сарадника. Занимало нас је да ли наши учитељи и наставници, у оквиру својих школа, имају њихову подршку.

**Табела 37: Мишљења учитеља и наставника о подршци коју добијају од управе школе и стручног тима**

Да ли, када је инклузивно образовање у питању, имате потребну подршку управе школе и чланова стручног тима?	f	%
Да	121	67,6
Делимично	52	29,1
Не	6	3,4
Укупно	179	100

Преко 60% учитеља и наставника је изјавило да има потребну подршку директора и стручних сарадника. Око 30% учитеља и наставника сматра да само делимично добија подршку од управе и стручног тима школе. Само 3,4% учитеља и наставника сматра да нема потребну подршку директора и стручних сарадника.

Од учитеља и наставника смо тражили да дају образложење за своје одговоре на ово питање. Учитељи и наставници који сматрају да добијају потребну подршку од директора и стручних сарадника одговорили су да се помоћ огледа у добијању савета, указивање на постојећу литературу и пружању подршке у изради индивидуалног плана за дете са тешкоћама у развоју. Један број учитеља и наставника сматра да ни директори ни стручни сарадници нису довољно оспособљени за рад са децом са тешкоћама у развоју, па нису у прилици да им пруже помоћ у раду са овом децом.

Осаместо питање се односило на припремљеност школа за инклузивно образовање у погледу кадровских и техничких услова. Највећи број учитеља и наставника је одговорило да су њихове школе само делимично припремљене за инклузивно образовање у погледу кадровских и техничких услова. Највећи проблеми, према мишљењу учитеља и наставника, су: немотивисан и нестручан кадар, неадекватна архитектонска решења у школама и неопремљеност школа потребним средствима за рад са децом са тешкоћама у развоју.

Од учитеља и наставника смо желели да сазнамо у којој мери би им одређени фактори могли олакшати рад са децом са тешкоћама у развоју.

**Табела 38: Мишљења учитеља и наставника о помоћи која им је потребна у раду са децом са тешкоћама у развоју**

Шта би Вам помогло у раду са децом са тешкоћама у развоју?	f		%	
	Да	Не	Да	Не
Индивидуални образовни план за конкретно дете	131	59	68,9	31,1
Континуирана помоћ стручњака у току рада	146	44	76,8	23,2
Додатно усавршавање	125	65	65,8	34,2
Мањи број деце у одељењу	115	75	60,5	39,5
Квалитетна сарадња са родитељима деце са тешкоћама у развоју	112	78	58,9	41,1
Позитивни ставови свих родитеља	85	105	44,7	55,3
Боља опремљеност школа	99	91	52,1	47,9
Асистент у настави	72	118	37,9	62,1

Највећи број учитеља и наставника (76,8%) сматра да би им у раду са децом са тешкоћама у развоју највише помогла континуирана помоћ стручњака у току рада. Учитељима и наставницима би помогли индивидуални образовани планови за децу са тешкоћама у развоју (68,9%), додатно усавршавање (65,8%), мањи број деце у одељењу



(60,5), квалитетна сарадња са родитељима (58,9%), боља опремљеност школа (52,1%), позитивни ставови свих родитеља (44,7%). Најмањи проценат учитеља и наставника (37,9%) сматра да би помоћ у раду са овом децом могли да им пруже асистенти у настави.

Занимало нас је шта учитељи и наставници мисле да је потребно урадити како би се инклузивно образовање квалитетно спроводило у нашим основним школама. Највећи број учитеља и наставника је одговорило да је за стварање услова за укључивање деце са тешкоћама у развоју најпре потребна припрема и оспособљавање школског кадра за рад са овом децом. Један број учитеља и наставника је истакао да је у школама потребно побољшати услове у погледу обезбеђивања финансијских средстава, адекватних архитектонских решења, опремања школа потребним средствима, смањивања броја деце у одељењима и обезбеђивање асистената у настави који би радили са наставником. Према мишљењу једног броја учитеља и наставника неопходна је и континуирана помоћ стручњака различитих профила, најпре дефектолога. На нивоу школе потребно је подстицати кадар на међусобну сарадњу и тимски рад. Један број учитеља и наставника сматра да је неопходна помоћ надлежног министарства у виду прављења детаљне стратегије за образовање деце са тешкоћама у развоју и обезбеђивање адекватне законске регулативне. Поред тога, према мишљењу једног броја учитеља и наставника, неопходно је вршити шири утицај на друштво путем медија у смислу отклањања предрасуда према деци са тешкоћама у развоју.

На основу квалитативне и квантитативне анализе података можемо извести одређене закључке у погледу искустава и мишљења учитеља и наставника о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе:

- Подаци указују на то да су искуства и мишљења учитеља и наставника о неким аспектима укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе позитивна, а о неким аспектима овог процеса негативна. На тај начин, наша претпоставка да ће учитељи и наставници имати позитивна искуства и мишљења о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе је само делимично потврђена.

- Позитивна искуства и мишљења учитеља и наставника односе се на: прихваћеност деце са тешкоћама у развоју од вршњака и спремност остале деце да деци са тешкоћама у развоју пруже помоћ; подршку коју су добијали од управе школа, нарочито од стручних сарадника и на реакције родитеља остале деце.

- Негативна искуства и мишљења учитеља и наставника односе се на: неприпремљеност наставника за рад са овом децом, проблеме у сарадњи са родитељима, слабу сарадњу међу наставницима, слабу сарадњу са медицинским установама и недостатак кадровских и техничких услова у школама.

### **7.1.3. Имплицитне педагогије учитеља и наставника**

Поред знања и осталих стручних компетенција наставника, на његов рад умногоме утиче »имплицитна педагогија« која представља скуп његових мишљења, ставова, уверења, очекивања и представа о детету, дечијем развоју, процесу учења и улогама које он као наставник има у раду са децом. Имплицитне педагогије су условљене, како личним карактеристикама наставника, његовим претходним знањем и искуством у раду тако и социо-културним чиниоцима контекста у коме наставник живи и ради.

Један од битних и неопходних услова за квалитетан рад наставника а самим тим и за квалитетно укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе јесте адекватна представа наставника о детету, детињству, процесу учења и властитим улогама. Уколико желимо да одговоримо на питање шта представљају могућности а шта ограничења укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе, неопходно је да испитамо и какве су имплицитне педагогије наставника, које у великој мери утичу на начин рада наставника, а самим тим и на њихов однос према деци са тешкоћама у развоју.

За процену имплицитних педагогија учитеља и наставника користили смо петостепену скалу са 17 понуђених тврдњи. Учители и наставници су бирањем једне од понуђених опција (у потпуности се слажем; делимично се слажем; не могу да одлучим; делимично се не слажем и у потпуности се не слажем) исказивали степен свог слагања са сваком од понуђених тврдњи. Поједине тврње из скале процене – 4, 6, 9, 12, 13, 14, 15, 17 су позитивно формулисане (бирање опције у потпуности се слажем означава највећи степен слагања са датим тврдњама што указује на адекватније имплицитне педагогије учитеља и наставника; бирање опције у потпуности се не слажем означава најмањи степен слагања са датим тврдњама што указује на неадекватније имплицитне педагогије учитеља и наставника). Остале тврдње из скале процене – 1, 2, 3, 5, 7, 8, 10, 11, 16 су негативно формулисане (бирање опције у потпуности се слажем означава највећи степен слагања са датим тврдњама што указује

на неадекватније имплицитне педагогије учитеља и наставника; бирање опције у потпуности се не слажем означава најмањи степен слагања са овим тврдњама што указује на адекватније имплицитне педагогије учитеља и наставника).

Најпре ћемо дати приказ одговора учитеља и наставника на поједине тврдње из скале процене. У Табели 39 приказани су њихови одговори на прву тврдњу из скале процене.

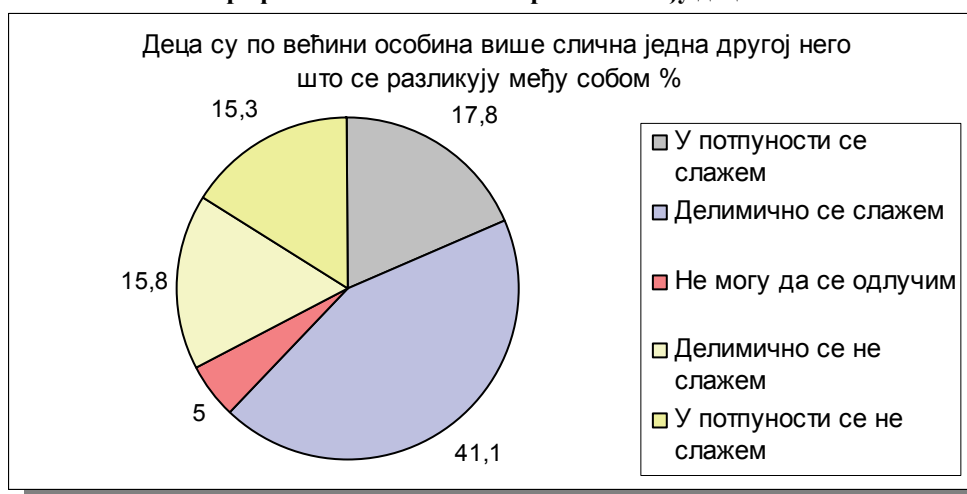
**Табела 39: Потенцијали које дете добија рођењем**

Када се роди дете је »празан лист хартије« по коме одрасли и средина »исписују садржаје«	f	%
У потпуности се слажем	26	12,9
Делимично се слажем	102	50,5
Не могу да се одлучим	6	3,0
Делимично се не слажем	26	12,9
У потпуности се не слажем	32	15,8
Укупно	192	95,0
Без одговора	10	5,0
Укупно	202	100

Подаци приказани у Табели 39 показују да се само мали број учитеља и наставника у потпуности (15,8%) или делимично не слаже са овом тврдњом (12,9%). С друге стране, преко 60% учитеља и наставника се у потпуности или делимично слаже са тим да дете рођењем не доноси ништа већ да средина у потпуности утиче на његов развој. Ови подаци су негативни јер указују на то да учитељи и наставници у већини негирају утицај наследних фактора на развој детета. Наиме, дете се рађа са одређеним потенцијалима који се даље развијају у интеракцији са окружењем, одраслима и другом децом.

Друга тврдња се односи на сличности и разлике које међу децом постоје.

**Графикон 4: Сличности и разлике међу децом**



Подаци указују на то да се више од половине учитеља и наставника у потпуности или делимично слаже са тим да су деца више слична једна другој него што се разликују међу собом. Мањи број учитеља и наставника (око 30%) се делимично или у потпуности не слаже са овом тврдњом. Ови подаци су негативни јер указују на недовољну свест учитеља и наставника о специфичностима сваког детета и његовог развоја. Иако деца имају неке заједничке карактеристике, она се међу собом много више разликују него што су слична. Свако дете је непоновљиво, специфично и јединствено по својим особеностима. Деца се међу собом разликују по многим карактеристикама: породичном контексту, интересовањима, темпераменту, стилу учења, способностима, вештинама, претходним искуствима и знањима. Уколико је наставник свестан да су деца међусобно различита то ће утицати на начин његовог рада и однос према деци. Уједно, та свест ће утицати и на наставников однос према деци са тешкоћама у развоју и његовим специфичностима.

У Табели 40 су приказани одговори учитеља и наставника на трећу тврдњу из скале процене.

**Табела 40: Значај наследних фактора у развоју детета**

Детету је већ када се роди одређено до ког нивоа може да се развија	f	%
У потпуности се слажем	2	1,0
Делимично се слажем	46	22,8
Не могу да се одлучим	25	12,4
Делимично се не слажем	54	26,7
У потпуности се не слажем	66	32,7
Укупно	193	95,5
Без одговора	9	4,5
Укупно	202	100

Подаци указују на то да се само 1% учитеља и наставника у потпуности слаже са тим да је детету већ рођењем одређено до ког нивоа може да се развија. Око 20% учитеља и наставника се делимично слаже са овом тврдњом. Ови подаци се подударају и са одговорима на прву тврдњу из упитника у којој се велики проценат учитеља и наставника сложио да је дете када се роди празан лист хартије, што указује на то да наставници не придају велики значај ономе што дете добије наслеђем. Један број учитеља и наставника (12,4%) је било неодлучно, док се око 60% учитеља и наставника у потпуности или делимично не слаже са тим да је детету рођењем одређено до ког

нивоа може да се развија. Ови подаци указују на то да код учитеља и наставника постоји свест о значају срединских чинилаца на развој детета.

Четврта тврдња се односи на значај социјалних интеракција детета са вршњацима и одраслима.

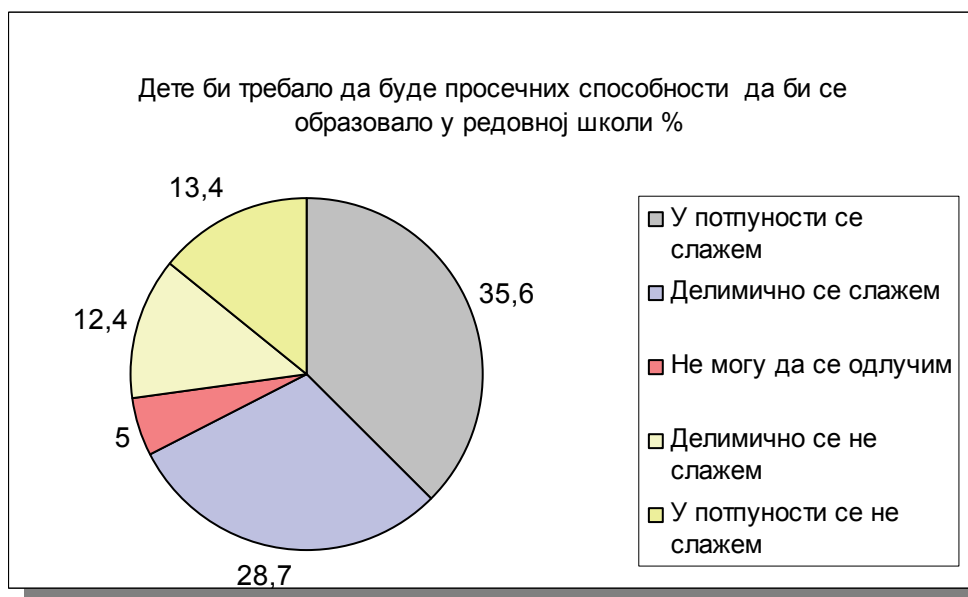
**Табела 41: Значај социјалне интеракције са вршњацима**

<b>За развој детета веома је важна социјална интеракција са вршњацима и одраслима</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
У потпуности се слажем	159	78,7
Делимично се слажем	33	16,3
Не могу да се одлучим	0	0
Делимично се не слажем	0	0
У потпуности се не слажем	3	1,5
Укупно	195	96,5
Без одговора	7	3,5
Укупно	202	100

Подаци показују да се 95% учитеља и наставника у потпуности или делимично слаже са тим да је за развој детета веома важна социјална интеракција са вршњацима и одраслима. Код учитеља и наставника постоји свест о значају који одрасле особе и вршњаци имају за дечији развој. Овај податак је позитиван јер постојање свести код наставника о значају одраслих и вршњака за развој детета може позитивно да утиче на квалитет рада наставника у погледу његовог односа према деци и подстицања интеракција деце у одељењу.

Један од кључних проблема који може негативно да утиче на укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе јесте схватање наставника да просечна деца постоје и да би настава требало да буде усмерена на просек. Овакво мишљење се рефлектује и на начин рада наставника, који је у том случају прилагођен просечном детету. Усмереност на замишљени просек утиче на одабир циљева, избор метода и облика рада, креирање окружења у коме се учи, начин оцењивања, комуникацију и интеракцију наставника са децом. Од учитеља и наставника смо желели да сазнамо каква су њихова мишљења о томе и да ли сматрају да дете треба да буде просечних способности да би се образовало у редовној школи.

Графикон 5: Просечност као неопходан услов за образовање деце у редовној школи



Подаци показују да се преко 60% учитеља и наставника у потпуности или делимично слаже са овом тврдњом. Овако висок проценат учитеља и наставника који је заокружио понуђене опције *у потпуности се слажем* и *делимично се слажем* указује на недовољну свест наставника о томе да су деца међу собом различита и да просек заправо не постоји. Ови одговори се подударају са одговорима на тврдњу бр. 2 у којој се више од половине учитеља и наставника сложило са тим да су деца више слична једна другој него што се разликују међу собом. Ови подаци могу да укажу и на то како наставници схватају школу, своје улоге и на који начин раде са децом. Претпостављамо да, ова група наставника, у свом раду полази од замишљеног просека и на тај начин организује наставу. Само 25% учитеља и наставника се делимично или у потпуности не слаже са тим да дете мора бити просечних способности да би се образовало у редовној школи, док је 5% учитеља и наставника било неодлучно.

У Табели 42 смо приказали одговоре учитеља и наставника на шесту тврдњу из скале процене.

Табела 42: Утицај наставника на развој детета

Дете долази у школу са одређеним степеном способности и као наставник могу пуно утицати на његов развој	f	%
У потпуности се слажем	77	38,1
Делимично се слажем	97	48,0
Не могу да се одлучим	5	2,5
Делимично се не слажем	14	6,9
У потпуности се не слажем	1	0,5
Укупно	194	96,0
Без одговора	8	4,0
Укупно	202	100

Подаци показују да се преко 80% учитеља и наставника у потпуности или делимично слаже са тим да наставници могу пуно утицати на развој детета. Мали проценат наставника се делимично или у потпуности не слаже са овом тврдњом. Ови подаци су позитивни и указују на то да код наставника постоји свест о значају који они имају на децу и њихов развој.

У Табели 43 смо приказали одговоре учитеља и наставника на седму тврдњу из скале процене.

Табела 43: Могућности успешног образовања деце са тешкоћама у развоју у редовној школи

Дете које има одређене тешкоће у развоју не може постићи успех у редовној школи	f	%
У потпуности се слажем	16	7,9
Делимично се слажем	76	37,6
Не могу да се одлучим	26	12,0
Делимично се не слажем	40	19,8
У потпуности се не слажем	35	17,3
Укупно	193	95,5
Без одговора	9	4,5
Укупно	202	100

Подаци показују да се преко 40% учитеља и наставника у потпуности или делимично слаже са тим да дете са тешкоћама у развоју не може постићи успех у редовној школи. Један број учитеља и наставника (12%) је био неодлучан, док се преко 30% учитеља и наставника у потпуности или делимично не слаже са овом тврдњом. Подаци указују на то да су одговори учитеља и наставника на ову тврдњу подељењи. Могућност да дете са тешкоћама у развоју постигне успех у редовној школи умногост зависи од очекивања која наставник има од детета. Дете са тешкоћама у развоју ће тешко постићи

успех у редовној школи уколико је настава усмерена на просек и уколико наставник очекује да дете са тешкоћама у развоју оствари циљеве који су постављени независно од детета и његових способности. Уколико се у настави занемарују специфичности детета са тешкоћама у развоју, његови потенцијали и објективне тешкоће и уколико наставник очекује да дете научи све оно што је предвиђено планом и програмом неминовно ће доћи до неуспеха. То се накнадно може негативно одразити и на мотивацију и интересовање детета за даље активности. Могуће је да учитељи и наставници који се слажу са овом тврдњом имају управо оваква очекивања од детета са тешкоћама у развоју и да је њихово претходно искуство у погледу неуспеха деце са тешкоћама у развоју утицало на њихове одговоре.

У Табели 44 смо приказали одговоре учитеља и наставника на осму тврдњу из скале процене. Од учитеља и наставника смо желели да сазнамо да ли сматрају да дете мора бити талентовано да би постигло успех у редовној школи.

**Табела 44: Значај талента за успех детета у школи**

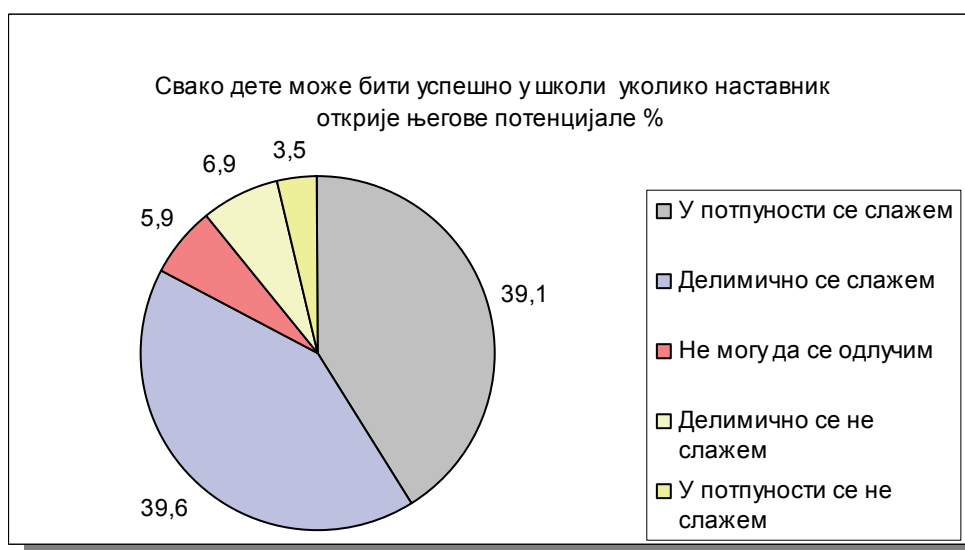
Да би дете било успешно у школи мора да буде талентовано	f	%
У потпуности се слажем	4	2,0
Делимично се слажем	37	18,3
Не могу да се одлучим	8	4,0
Делимично се не слажем	52	25,7
У потпуности се не слажем	93	46,0
Укупно	194	96,0
Без одговора	8	4,0
Укупно	202	100

Подаци указују на то да се само 20% учитеља и наставника у потпуности или делимично слаже са овом тврдњом. Преко 70% учитеља и наставника се у потпуности или делимично не слаже са тим да дете мора бити талентовано да би постигло успех у школи.

Девета тврдња се односи на значај који откривање дечијих потенцијала има за њихов успех у школи.



**Графикон 6: Значај откривања потенцијала детета у школи**



За целокупан развој детета и процес учења важно је да одрасли препознају и на време открију дечије потенцијале. Откривање оних способности које су код детета јаке омогућава да се на њима даље гради дечији развој. Подаци указују на то да се преко 70% учитеља и наставника слаже са тим да свако дете може постићи успех у школи уколико наставник благовремено открије његове потенцијале.

У Табели 45 смо приказали одговоре учитеља и наставника на десету тврдњу из скале процене која се односи на очекивања да деца усвоје све садржаја који су предвиђени планом и програмом.

**Табела 45: Неопходност савладавања свих предвиђених садржаја у школи**

Сва деца у школи би требало да науче све садржаје који су прописани планом и програмом	f	%
У потпуности се слажем	17	8,4
Делимично се слажем	64	31,7
Не могу да се одлучим	6	3,0
Делимично се не слажем	53	26,2
У потпуности се не слажем	52	25,7
Укупно	192	95,0
Без одговора	10	5,0
Укупно	202	100

Постојање унапред датог, ригидног и обавезног плана и програма обавезује наставнике да га дословно реализују имајући у виду сву децу у одељењу. То може довести до погрешног очекивања наставника да сва деца у одељењу морају да науче

исте ствари у исто време и да сва деца морају да науче све што је предвиђено планом и програмом. То је практично немогуће, имајући у виду бројне разлике које међу децом постоје у погледу способности, интересовања, стилова учења, темперамента и других карактеристика. Инсистирање на усвајању свих прописаних садржаја може утицати на то да се бројни потенцијали које дете у одређеним областима поседује занемаре. С друге стране, инсистирање да дете са тешкоћама научи и оне садржаје и вештине које због природе своје сметње није у стању да усвоји може довести до неуспеха детета и пада његове мотивације и интересовања за даље учење. Стога је за укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовна одељења основне школе важно да постоји флексибилнији план и програм који ће довести до тога да наставници промене своја очекивања. Подаци које смо добили показују да се само 8,4% учитеља и наставника у потпуности слаже са тим да сва деца морају да усвоје све садржаје који су прописани планом и програмом, док се 31,7% учитеља и наставника делимично слаже са овом тврдњом. Више од половине учитеља и наставника се у потпуности или делимично не слаже са овом тврдњом. Ови подаци могу да укажу на флексибилнији однос наставника према обавезном плану и програму као и на то да се, на основу стечених знања и искустава у раду, њихова очекивања постепено мењају.

У Табели 46 смо приказали одговоре учитеља и наставника на једанесту тврдњу из скале процене.

**Табела 46: Учење путем вербалног излагања наставника и памћења чињеница**

Деца најбоље уче када наставник вербално излаже градиво и када памте чињенице	f	%
У потпуности се слажем	14	6,9
Делимично се слажем	56	27,7
Не могу да се одлучим	12	5,9
Делимично се не слажем	47	23,3
У потпуности се не слажем	66	32,7
Укупно	195	96,5
Без одговора	7	3,5
Укупно	202	100

Подаци показују да се само 6,9% учитеља и наставника у потпуности слаже са тим да деца најбоље уче када наставник вербално излаже градиво и када памте чињенице. Око 30% учитеља и наставника се делимично слаже са овом тврдњом. Ипак, више од половине учитеља и наставника се у потпуности или делимично не слаже да је

вербално излагање наставника и памћење чињеница најбољи начин учења за децу. Ови подаци указују на то да код наставника постоји свест о недостацима фронталног начина рада и потреби за другачијим приступима у учењу који ће довести до веће активности ученика и учења са разумевањем.

Тврдња бр. 12 се односи на значај способности, претходних искустава и знања детета у процесу учења.

**Табела 47: Лично искуство, способности и предзнања детета као полазиште у процесу учења**

У процесу учења је потребно поћи од личног искуства, способности и предзнања детета	f	%
У потпуности се слажем	96	47,5
Делимично се слажем	72	35,6
Не могу да се одлучим	10	5,0
Делимично се не слажем	12	5,9
У потпуности се не слажем	2	1,0
Укупно	192	95,0
Без одговора	10	5,0
Укупно	202	100

У процесу учења наставник би требало да пође од тренутних способности, предзнања и претходних искустава детета. Овакав приступ учењу подразумева прилагођавање тренутним карактеристикама детета што се позитивно одражава на његову мотивацију и интересовање за учење нових садржаја. Подаци показују да се преко 80% учитеља и наставника у потпуности или делимично слаже са овом тврдњом што указује на то да су учитељи и наставници свесни да у процесу учења треба поћи од личног искуства, способности и предзнања детета.

У Табели 48 смо приказали одговоре учитеља и наставника на тринесту тврдњу из скале процене која се односила на значај унутрашње мотивације детета у процесу учења.

**Табела 48: Значај унутрашње мотивације у процесу учења**

Дете ће бити успешније у учењу уколико пронађе лични смисао у ономе што учи и ради	f	%
У потпуности се слажем	126	62,4
Делимично се слажем	60	29,7
Не могу да се одлучим	3	1,5
Делимично се не слажем	2	1,0
У потпуности се не слажем	1	0,5
Укупно	192	95,0
Без одговора	10	5,0
Укупно	202	100

Подаци показују да се преко 90% учитеља и наставника у потпуности или делимично слаже са тим да ће дете постићи већи успех у учењу уколико пронађе лични смисао у ономе што учи и ради. Ови подаци указују на то да код учитеља и наставника постоји свест о значају унутрашње мотивације детета у процесу учења. Претпостављамо да се учитељи и наставници и у практичном раду са децом труде да подстакну унутрашњу мотивацију и помогну деци да пронађу лични смисао у ономе што уче и раде.

Тврдња бр. 14 се односи на значај активности детета у процесу учења.

**Табела 49: Значај активности детета у процесу учења**

Деца најбоље уче када су ангажована процесу учења	f	%
У потпуности се слажем	155	76,7
Делимично се слажем	30	14,9
Не могу да се одлучим	1	0,5
Делимично се не слажем	6	3,0
У потпуности се не слажем	1	0,5
Укупно	193	95,5
Без одговора	9	4,5
Укупно	202	100

Подаци показују да се 76,7% учитеља и наставника у потпуности слаже са тим да деца најбоље уче када су ангажовања у процесу учења, док се 14,9% учитеља и наставника делимично слаже са овом тврдњом. Ови подаци су позитивни и указују на то да учитељи и наставници препознају значај активности детета у процесу учења, што подразумева да наставници постепено превазилазе традиционални, фронтални начин рада и замењују га неким савременијим приступима учењу.

У Табели 50 смо приказали одговоре учитеља и наставника на петнесту тврдњу из скале процене.

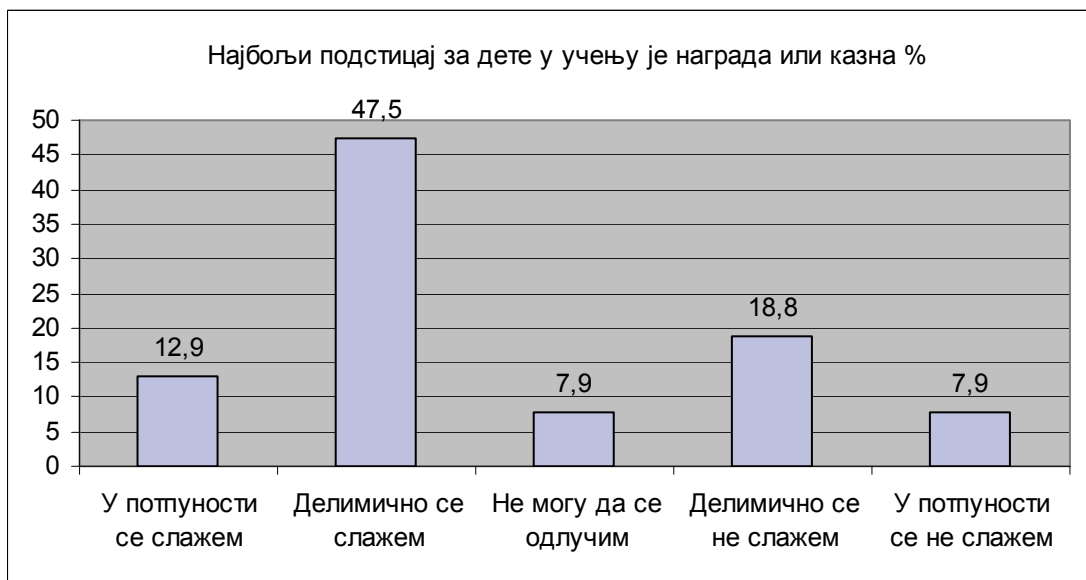
**Табела 50: Значај интеракција са материјалима, другом децом и одраслима у процесу учења**

Деца најбоље уче када су у интеракцији са материјалима, другом децом и одраслима	f	%
У потпуности се слажем	134	66,3
Делимично се слажем	47	23,2
Не могу да се одлучим	5	2,5
Делимично се не слажем	5	2,5
У потпуности се не слажем	3	1,5
Укупно	194	96,0
Без одговора	8	4,0
Укупно	202	100

Подаци указују на то да се преко 90% учитеља и наставника у потпуности или делимично слаже са тим да деца најбоље уче у интеракцији са другом децом, одраслим особама и понуђеним материјалима. Овако висок проценат учитеља и наставника који су се сложили са овом тврдњом указује на то да код њих постоји свест о томе да је у процесу учења потребно подстицати интеракцију међу децом која ствара услове за заједничко учење, размену искустава, знања и мишљења. Учители и наставници препознају и значај који одрасле особе имају у процесу учења деце. Осим тога, код учитеља и наставника постоји свест о томе да је поред класичних предавања наставника у процесу учења важно и коришћење различитих наставних средстава и материјала који позитивно утичу на активирање ученика у процесу учења, боље разумевање садржаја и квалитет стечених знања.

Шесеста тврдња се односи на значај награде и казне у процесу учења.

**Графикон 7: Значај награде и казне у процесу учења**



Подаци показују да се око 60% учитеља и наставника у потпуности или делимично слаже са тим да су награда или казна најбољи подстицај за дете у процесу учења. Ови подаци указују на велики степен слагања учитеља и наставника са овом тврдњом, што значи да учители и наставници истичу значај спољашње мотивације ученика у процесу учења. Ови одговори су супротни одговорима учитеља и наставника на тврдњу бр. 13 који указују на то да се преко 90% учитеља и наставника у потпуности или делимично слаже са тим да ће дете постићи већи успех у учењу уколико пронађе лични смисао у ономе што учи и ради.

У табели 51 приказали смо одговоре учитеља и наставника на последњу тврдњу из скале процене која се односи на значај позитивне социо-емоционалне климе у одељењу.

**Табела 51: Значај позитивне социо-емоционалне климе у одељењу**

Успех детета умногоме зависи од социо-емоционалне климе коју наставник креира у одељењу	f	%
У потпуности се слажем	81	40,1
Делимично се слажем	95	47,0
Не могу да се одлучим	4	2,0
Делимично се не слажем	14	6,9
У потпуности се не слажем	1	0,5
Укупно	195	96,5
Без одговора	7	3,5
Укупно	202	100

Подаци показују да се скоро 90% учитеља и наставника у потпуности или делимично слаже са тим да успех ученика умногоме зависи од социо-емоционалне климе која постоји у одељењу. Ови подаци указују на то да код наставника постоји свест о томе да квалитет међусобних односа и начин комуникације између деце и наставника могу позитивно да утичу на успех ученика.

*Имплицитне педагогије учитеља и наставника у зависности од укључености/неукључености школа у пилот-пројекат инклузивног образовања*

Додатном анализом података желели смо да утврдимо да ли постоје разлике у имплицитним педагогијама учитеља и наставника у зависности од укључености/неукључености школа у пилот-пројекат инклузивног образовања. Учитељи и наставници који раде у школама у којима је реализован пилот-пројекат инклузивног образовања су у оквиру пројекта имали додатну подршку у раду са децом са тешкоћама у развоју (додатну едукацију, помоћ стручњака, организоване активности и слично). За разлику од њих, учитељи и наставници који раде у школама у којима није реализован пилот-пројекат инклузивног образовања нису имали потребну подршку у раду са децом са тешкоћама у развоју. На тај начин, претпоставка од које смо пошли у овом истраживању је да ће учитељи и наставници који раде у школама у којима је реализован пилот-пројекат инклузивног образовања имати адекватније имплицитне

педагогије од учитеља и наставника који раде у школама у којима није реализован пилот-пројекат инклузивног образовања.

У обради података смо користили анализу значајности разлика аритметичких средина и t-тест. Важно је да напоменемо да ова анализа није подразумевала промену смера појединих тврдњи на скали процене па је 1 увек значило потпуно се слажем, а 5 потпуно се не слажем. На овај начин, аритметичке средине свих тврдњи се могу поредити с обзиром на степен слагања, што не би било могуће када би се за поједине тврдње извршило рекодирање, односно обрнуо смер скале. На тај начин, просечна вредност у свим случајевима има исто значење на истој скали, па је нижи скор показатељ већег степена слагања са свим тврдњама, како позитивно тако и негативно формулисаних. Промена смера тврдњи вршена је само приликом утврђивања разлика у укупним скоровима на скали процене па је, у овом случају, виши скор показатељ адекватнијих имплицитних педагогија.

Добијене податке приказали смо у Табели 52.

**Табела 52: Статистички значајне разлике у одговорима учитеља и наставника на поједине тврдње из скале процене у зависности од укључености/неукључености школа у пилот-пројекат инклузивног образовања**

	Учитељи и наставници у пројекту			Учитељи и наставници ван пројекта			Значајност разлика
	N	АС	СД	N	АС	СД	
<i>Када се роди дете је празан лист хартије по коме одрасли и средина исписују садржаје</i>	97	<b>2,86</b>	1,429	95	<b>2,47</b>	1,201	<b>t (190)=2,003; p&lt;.05</b>
<i>Свако дете може бити успешно у школи уколико наставник открије његове потенцијале</i>	98	<b>3,93</b>	,945	94	<b>4,26</b>	1,119	<b>t (196)=2,546; p&lt;.05</b>

Подаци које смо приказали у Табели 52 показују да постоје статистички значајне разлике у одговорима учитеља и наставника у зависности од укључености/неукључености школа у пилот-пројекат инклузивног образовања на следеће тврдње из скале процене:

- тврдња бр. 1: *Када се роди дете је празан лист хартије по коме одрасли и средина исписују садржаје*. Разлика је статистички значајна на нивоу **p<.05 (t (190)=2,003)**;
- тврдња бр 9: *Свако дете може бити успешно у школи уколико наставник открије његове потенцијале*. Разлика је статистички значајна на нивоу **p<.05 (t (196)=2,546)**.

Разлике у одговорима учитеља и наставника у зависности од укључености/неукључености школа у пилот-пројекат инклузивног образовања су статистички значајне на нивоу  $p < .05$  и указују на адекватније имплицитне педагогије учитеља и наставника који су били укључени у пилот-пројекат инклузивног образовања.

Даља анализа је подразумевала упоређивање укупних скорова учитеља и наставника на скали процене у зависности од укључености/неукључености школа у пилот-пројекат инклузивног образовања.

**Табела 53: Поређење укупних скорова учитеља и наставника у зависности од укључености/неукључености школа у пилот-пројекат инклузивног образовања**

	Учитељи и наставници у пројекту			Учитељи и наставници ван пројекта			Значајност разлика
	N	АС	СД	N	АС	СД	
<b>Укупан скор</b>	86	<b>63,58</b>	7,906	87	<b>62,91</b>	7,705	<b>t(171) = .576; p &lt; .571</b>

Подаци указују на то да не постоји статистички значајна разлика између укупних скорова учитеља и наставника на скали процене у зависности од укључености/неукључености школа у пилот-пројекат инклузивног образовања (**t(171) = .576; p < .571**). На тај начин, наша претпоставка да ће учитељи и наставници који су били укључени у пилот-пројекат инклузивног образовања имати адекватније имплицитне педагогије од учитеља и наставника који нису били укључени у пилот-пројекат инклузивног образовања није потврђена.

*Имплицитне педагогије учитеља и наставника у зависности од образовног профила наставника*

Додатном анализом података желели смо да утврдимо да ли постоје разлике у имплицитним педагогијама учитеља и наставника у зависности од *образовног профила наставника*. Наиме, укупан узорак наставника чине учитељи (наставници разредне наставе) и наставници предметне наставе који по базичном образовању припадају различитим струкама. Између учитеља и наставника постоје разлике у иницијалном образовању. Иницијално образовање учитеља је дидактички и методички садржајније од иницијалног образовања наставника. Осим тога, разлике постоје и у погледу контекста у којем раде. Учитељи раде са једним одељењем у нижим разредима основне школе, док предметни наставници наставу држе у различитим одељењима виших



разреда основне школе. Из тог разлога, претпоставка од које смо пошли у овом истраживању је да ће имплицитне педагогије учитеља према укључивању деце са тешкоћама у развоју бити позитивнији од имплицитних педагогија предметних наставника .

Додатна анализа података је подразумевала анализу значајности разлика аритметичких средина, користећи t-тест.

**Табела 54: Статистички значајне разлике у одговорима учитеља и наставника на поједине тврдње из скале процене у зависности од образовног профила наставника**

	Учитељи и			Наставници			Значајност разлика
	N	АС	СД	N	АС	СД	
<i>Дете долази у школу са одређеним степеном способности и као наставник могу пуно утицати на његов развој</i>	78	<b>4,10</b>	,758	116	<b>4,37</b>	,888	<b>t (192)=2,186; p&lt;.05</b>
<i>У процесу учења је потребно поћи од личног искуства, способности и предзнања детета</i>	77	<b>4,12</b>	,597	115	<b>4,55</b>	1,027	<b>t (190)=3,267; p&lt;.01</b>

Анализа података путем t-теста је показала да постоје статистички значајне разлике у одговорима учитеља и наставника на следеће тврдње из скале процене:

- тврдња бр.6: *Дете долази у школу са одређеним степеном способности и као наставник могу пуно утицати на његов развој.* Разлика у одговорима учитеља и наставника је статистички значајна на нивоу **p<.05 (t (192)=2,186)** и указује на адекватније имплицитне педагогије учитеља.

- тврдња бр. 12: *У процесу учења је потребно поћи од личног искуства, способности и предзнања детета.* Разлика у одговорима учитеља и наставника је статистички значајна на нивоу **p<.01 (t (190)=3,267)** и указује на адекватније имплицитне педагогије учитеља.

Даља анализа је подразумевала упоређивање укупних скорова учитеља и наставника на скали процене ставова у зависности од њиховог образовног профила.

**Табела 55: Поређење укупних скорова учитеља и наставника у зависности од образовног профила наставника**

	Учитељи			Наставници			Значајност разлика
	N	АС	СД	N	АС	СД	
Укупан скор	71	<b>64,70</b>	7,569	102	<b>62,23</b>	7,816	<b>t(171) = 2.078; p&lt;.05</b>

Подаци указују на то да постоји статистички значајна разлика између укупних скорова учитеља и наставника на скали процене. Разлика је статистички значајна на нивоу  $p < .05$  ( $t(171) = 2.078$ ), чиме је наша претпоставка да ће учитељи имати адекватније имплицитне педагогије од наставника предметне наставе потврђена.

*Имплицитне педагогије учитеља и наставника  
у зависности од дужине радног стажа*

Додатном анализом података желели смо да утврдимо да ли постоје разлике у имплицитним педагогијама учитеља и наставника у зависности од *дужине радног стажа*, односно њиховог радног искуства у школама. Учителие и наставнике смо, према годинама радног стажа, поделили у четири групе: од 0-10 година; од 11-20 година; од 21-30 година и преко 30 година радног стажа. Претпоставка од које смо пошли у овом истраживању је да ће имплицитне педагогије учитеља и наставника са джим радним стажом, бити позитивније од имплицитних педагогија учитеља и наставника са краћим радним стажом.

Додатна анализа података је подразумевала анализу значајности разлика аритметичких средина, користећи F-тест.

**Табела 56: Статистички значајне разлике у одговорима учитеља и наставника на поједине тврдње из скале процене у зависности од дужине радног стажа**

	Године радног стажа	N	АС	СД	Значајност разлика
<i>Да би дете било успешно у школи мора да буде талентовано</i>	0-10 година	72	3,84	1,157	<b>F (3) = 3,373; p&lt;.05</b>
	11-20 година	45	3,80	1,408	
	21-30 година	46	3,74	1,290	
	Преко 30 година	31	<b>4,35</b>	,981	
<i>У процесу учења је потребно поћи од личног искуства, способности и предзнања детета</i>	0-10 година	73	4,74	,921	<b>F (3) = 3,780; p&lt;.01</b>
	11-20 година	43	4,33	,969	
	21-30 година	45	4,24	,883	
	Преко 30 година	31	<b>4,11</b>	,631	
<i>Најбољи подстицај за дете у процесу учења је награда или казна</i>	0-10 година	72	2,03	,964	<b>F (3) = 3,432; p&lt;.01</b>
	11-20 година	44	2,70	1,173	
	21-30 година	46	2,50	1,243	
	Преко 30 година	30	<b>2,82</b>	1,191	

Анализа података путем F-теста је показала да постоје статистички значајне разлике у одговорима учитеља и наставника на следеће тврдње из скале процене:

- тврдња бр.8: *Да би дете било успешно у школи мора да буде талентовано*. Разлика у одговорима учитеља и наставника је статистички значајна на нивоу  $p < .05$  ( $F (3) =$

**3,373**) и указује на адекватније имплицитне педагогије учитеља и наставника са дужим радним стажом.

- тврдња бр. 12: *У процесу учења је потребно поћи од личног искуства, способности и предзнања детета.* Разлика у одговорима учитеља и наставника је статистички значајна на нивоу  **$p < .01$  ( $F(3) = 3,780$ )** и указује на адекватније имплицитне педагогије учитеља и наставника са дужим радним стажом.

- тврдња бр. 16: *Најбољи подстицај за дете у процесу учења је награда или казна..* Разлика у одговорима учитеља и наставника је статистички значајна на нивоу  **$p < .01$  ( $F(3) = 3,432$ )** и такође указују на адекватније имплицитне педагогије учитеља и наставника са дужим радним стажом.

Даља анализа је подразумевала упоређивање укупних скорова учитеља и наставника на скали процене у зависности од дужине радног стажа.

**Табела 57: Поређење укупних скорова учитеља и наставника у зависности од дужине радног стажа**

	Учитељи			Значајност разлика
	N	АС	СД	
0-10 година	66	61,74	5,375	<b><math>F(3) = -,702; p &lt; .552</math></b>
11-20 година	36	63,42	7,477	
21-30 година	44	62,68	10,055	
Преко 30 год.	27	64,14	7,075	
Укупно	173	63,24	7,790	

Подаци указују на то да не постоји статистички значајна разлика између укупних скорова учитеља и наставника на скали процене у зависности од дужине радног стажа ( **$p < .552$ ;  $F(3) = -,702$** ). На тај начин, наша претпоставка да ће учитељи и наставници са дужим радним стажом имати адекватније имплицитне педагогије од учитеља и наставника са краћим радним стажом није потврђена.

#### **7.1.4 Повезаност ставова учитеља и наставника према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе са њиховим имплицитним педагогијама**

Један од задатака истраживања је био да утврдимо да ли постоји повезаност између ставова учитеља и наставника према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе и њихових имплицитних педагогија. Повезаност ставова и имплицитних педагогија учитеља и наставника утврђивали смо путем коефицијента линеарне корелације ( $r$  коефицијент). Подаци су приказани у Табели 58.

**Табела 58: Повезаност ставова учитеља и наставника и њихових имплицитних педагогија**

		Имплицитне педагогије
Ставови	Пирсонов коефицијент корелације	,398
	Значајност (Sig. (2-tailed))	,000
	N	159

Подаци приказани у Табели 58 показују да постоји повезаност ставова учитеља и наставника према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе са њиховим имплицитним педагогијама. Повезаност је статистички значајна на нивоу **0.01** чиме је наша претпоставка потврђена. Наиме, они учитељи и наставници који имају адекватније имплицитне педагогије имају и позитивније ставове према деци са тешкоћама у развоју и њиховом укључивању у редовне школе. С, друге стране они учитељи и наставници који имају неадекватне имплицитне педагогије имају и негативније ставове према деци са тешкоћама у развоју и њиховом укључивању у редовне школе. Ови подаци указују на то да на ставове учитеља и наставника према деци са тешкоћама у развоју и њиховом укључивању у редовне школе утичу њихове представе о детету, децјем развоју, процесу учења и њиховим улогама у васпитно-образованом процесу. Од поменутих представа зависи и начин рада наставника и његов однос према деци, а самим тим и његов однос према деци са тешкоћама у развоју. На пример, уколико наставник сматра да су сва деца просечна и да је наставу потребно прилагодити датом просеку постојаће мања вероватноћа да прихвати дете са тешкоћама у развоју у свом одељењу. С друге стране, уколико наставник сматра да се деца међу собом више разликују него што су слична једна другој онда ће му и специфичности детета са тешкоћама у развоју деловати природно и нормално, па ће показати више спремности да се укључи у рад са овим дететом.

На основу квалитативне и квантитативне анализе података можемо да изведемо следеће закључке у погледу имплицитних педагогија учитеља и наставника.

-Подаци указују на то да учитељи и наставници имају адекватне представе о процесу учења и улогама наставника. Само 6,9% учитеља и наставника се у потпуности слаже са тим да деца најбоље уче када наставник вербално излаже градиво и када памте чињенице; преко 90% учитеља и наставника се слаже да је у процесу учења важно

активирати дете, подстицати унутрашњу мотивацију детета и проналажење личног смисла у ономе што се учи и ради, омогућити му интеракције са материјалима, вршњацима и одраслима. Више од 80% учитеља и наставника се у потпуности или делимично слаже са тим да би у процесу учења требало поћи од личног искуства, способности и предзнања детета, да наставник има важну улогу у развоју детета и да успех детета умногоме зависи од социо-емоционалне климе коју наставник креира у одељењу.

- Подаци показују да учитељи и наставници, у већини имају погрешне представе о детету и његовом развоју. Око 60% учитеља и наставника се у потпуности или делимично слаже са тим да дете рођењем не доноси ништа, већ да средина и одрасли у потпуности утичу на његов развој, да су деца, по већини особина, више слична једна другој него што се разликују међу собом, да би дете требало да буде просечних способности да би се образовало у редовној школи и да су награда или казна најбољи подстицај за дете у процесу учења. Око 40% се у потпуности или делимично слаже и са тим да би сва деца у школи требало да науче све садржаје који су прописани планом и програмом и да деца са тешкоћама у развоју не могу постићи успех у редовној школи.

- Учитељи и наставници имају адекватне представе о процесу учења и улогама наставника. С друге стране, њихове представе о детету и његовом развоју су углавном погрешне. На тај начин, наша претпоставка да ће учитељи и наставници имати адекватне имплицитније педагогије је само делимично потврђена.

- Подаци указују на то да постоји статистички значајна повезаност ставова учитеља и наставника и њихових имплицитних педагогија. На тај начин, наша претпоставка да ће постојати повезаност између имплицитних педагогија учитеља и наставника и њихових ставова према укључивању деце са тешкоћама у развоју је потврђена.

## **7.2. УЛОГЕ ДИРЕКТОРА И СТРУЧНИХ САРАДНИКА У ПРОЦЕСУ УКЉУЧИВАЊА ДЕЦЕ СА ТЕШКОЋАМА У РАЗВОЈУ У РЕДОВНЕ ШКОЛЕ**

Директори су према законским одредбама о школству најодговорнији у смислу спровођења законитости рада школа али и у педагошко-инструктивном погледу. Ове функције директора се односе на целокупну школску популацију. У овом аспекту њиховог рада значајна је и делатност стручних сарадника, односно педагога и психолога у школи. Значајно је анализирати поменуте улоге директора и стручних сарадника у контексту укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. У организационом и стручном смислу директори и стручни сарадници представљају важну подршку наставницима у раду са децом са тешкоћама у развоју. На тај начин, директори и стручни сарадници у великој мери могу утицати на стварање могућности за успешно укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе и на превазилажење постојећих ограничења.

С обзиром на то, овим истраживањем смо желели да добијемо увид у њихове ставове, искуства и мишљења о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе, као и у њихове процене одређених фактора у оквиру школе који могу да олакшају или отежају процес инклузије. Узорак истраживања је чинило 32 директора и 33 стручна сарадника из укупно 22 основне школе у Србији.

### **7.2.1. Ставови директора и стручних сарадника према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе**

Полазећи од тога да су позитивни ставови запослених у школи једна од кључних претпоставки за укључивање деце са тешкоћама, веома је значајно испитати какве ставове према деци са тешкоћама у развоју и њиховом укључивању у редовне школе имају директори и стручни сарадници који, поред наставника, имају кључну улогу у овом процесу.

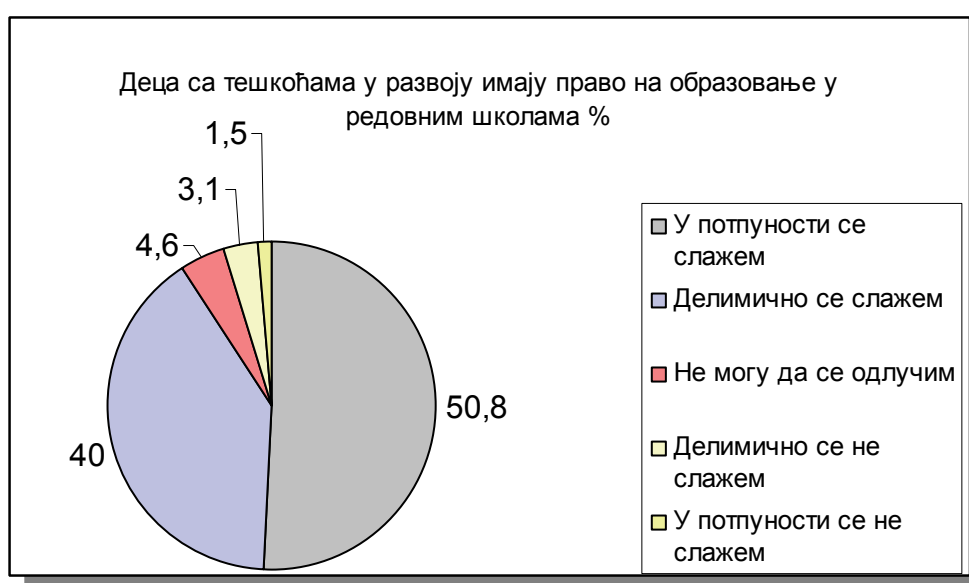
За процену ставова директора и стручних сарадника користили смо петостепену скалу са десет тврдњи коју смо употребили и за процену ставова учитеља и наставника. За детаљнију анализу ставова директора и стручних сарадника уведене су две независне варијабле за које се претпоставља да могу утицати на њихове ставове. То су образовни профил (да ли се ради о директорима или стручним сарадницима) и дужина радног стажа.

У обради података смо поред фреквенција и процената користили и анализу преко аритметичких средина, t-тест и F-тест као и коефицијент линеарне корелације (r коефицијент).

На почетку ћемо дати приказ одговора директора и стручних сарадника на поједине тврдње из скале процене.

Прва тврдња се односила на права деце са тешкоћама у развоју на образовање у редовним школама.

**Графикон 8: Права деце са тешкоћама у развоју на образовање у редовним школама**



Подаци у Графикону 8 показују да се око 50% директора и стручних сарадника у потпуности слаже са тим да деца са тешкоћама у развоју имају право на образовање у редовним школама док се 40% делимично слаже са овом тврдњом. Овако висок проценат одговора који се концентришу око понуђених одговора у *потпуности се слажем* и *делимично се слажем* указује на њихове позитивне ставове о образовању ове деце у редовним школама.

Друга тврдња се односи на њихов осећај задовољства и поноса када могу да помогну деци са тешкоћама у развоју.

Табела 59: Лично ангажовање у пружању помоћи деци са тешкоћама у развоју

Осећам задовољство и понос када могу да помогнем деци са тешкоћама у развоју	f	%
У потпуности се слажем	60	92,3
Делимично се слажем	4	6,2
Не могу да се одлучим	1	1,5
Делимично се не слажем	0	0
У потпуности се не слажем	0	0
Укупно	65	100

Преко 90% директора и стручних сарадника се у потпуности слаже да осећају задовољство и понос када на неки начин могу да помогну деци са тешкоћама у развоју. Са овом тврдњом се делимично слаже 6.2% директора и стручних сарадника. Ни један испитаник није заокружио опције *делимично се не слажем* и *у потпуности се не слажем*. Ови подаци нам указују на то да код директора и стручних сарадника постоји спремност да се лично ангажују када су у питању деца са тешкоћама у развоју.

Трећа тврдња се односи на процену услова у нашој средини када је у питању укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

Табела 60: Процена услова за укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе

Укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе у нашим условима је утопија	f	%
У потпуности се слажем	8	12,3
Делимично се слажем	33	50,8
Не могу да се одлучим	9	13,8
Делимично се не слажем	6	9,2
У потпуности се не слажем	7	10,8
Укупно	63	96,9
Без одговора	2	3,1
Укупно	65	100

Нешто више од половине директора и стручних сарадника се делимично слаже да је укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе у нашим условима утопија. Око 12% директора и стручних сарадника се у потпуности слаже са овом тврдњом. Ове податке је могуће објаснити тиме да инклузивно образовање у нашој земљи још увек није законски регулисано и да се укључивање ове деце још увек одвија спонтано без детаљних припрема школа и наставног кадра. Досадашња искуства директора и стручних сарадника по питању образовања деце са тешкоћама у редовним школама су вероватно утицала на њихове одговоре. Око 20% директора и стручних сарадника се делимично или у потпуности не слаже са овом тврдњом.



Тврдња бр. 4 се односи на могућности успешног образовања и развоја деце са тешкоћама у развоју у редовној школи.

**Табела 61: Могућности за успешно образовање и развој деце са тешкоћама у развоју у редовној школи**

Деца са тешкоћама у развоју се могу успешно образовати и развијати у редовним одељењима основних школа	f	%
У потпуности се слажем	9	13,8
Делимично се слажем	29	44,6
Не могу да се одлучим	10	15,4
Делимично се не слажем	13	20,0
У потпуности се не слажем	3	4,6
Укупно	64	98,5
Без одговора	1	1,5
Укупно	65	100

Подаци приказани у Табели 61 показују да се само 13.8% директора и стручних сарадника у потпуности слаже да се деца са тешкоћама у развоју могу успешно развијати и образовати у редовним школама. Највећи проценат директора и стручних сарадника (44,6%) се делимично слаже са овом тврдњом. Око 15% директора и стручних сарадника је изабрало опцију *не могу да се одлучим*. Овај податак може да укаже на то да у школама не постоји јасно дефинисан начин праћења напредовања деце са тешкоћама у развоју, па су директори и стручни сарадници због недостатка поузданих информација о постигнућима деце са тешкоћама у развоју били неодлучни приликом давања одговора на ово питање. Нешто мање од 25% директора и стручних сарадника се делимично или у потпуности не слаже са овом тврдњом.

Пета тврдња се односи на могућност организовања рада у одељењу који би одговарао и деци са тешкоћама у развоју и осталој деци.

**Табела 62: Могућности организовања наставе која одговара свој деци у одељењу**

Сумњам да је могуће организовати рад у одељењу а да у исто време одговара и деци са тешкоћама у развоју и осталој деци.	f	%
У потпуности се слажем	1	1,5
Делимично се слажем	28	43,1
Не могу да се одлучим	8	12,3
Делимично се не слажем	19	29,2
У потпуности се не слажем	9	13,8
Укупно	65	100

Највећи проценат директора и стручних сарадника (43,1%) се делимично слаже са тим да је тешко организовати рад у одељењу тако да одговара и деци са тешкоћама у развоју и осталој деци. Само један испитаник је дао одговор да се делимично слаже са овом тврдњом. Преко 40% директора и стручних сарадника се делимично или у потпуности не слаже са тим да је тешко организовати рад који би био у складу са потребама и могућностима све деце у одељењу. Ови подаци указују на то да су мишљења директора и стручних сарадника о овој тврдњи подељена. То може да укаже на њихова различита, позитивна или негативна искуства у оквиру школа. Осим тога, ови подаци могу да укажу на недостатак одговарајућег знања директора и стручних сарадника о различитим могућностима у настави који могу да изађу у сусрет различитим способностима деце.

**Табела 63: Отпори родитеља остале деце**

<b>Сматрам да је укључивање деце са тешкоћама у развоју неоствариво у пракси јер родитељи остале деце убрзо открију да су њихова деца занемарена</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
У потпуности се слажем	1	1,5
Делимично се слажем	15	23,1
Не могу да се одлучим	9	13,8
Делимично се не слажем	17	26,2
У потпуности се не слажем	23	35,4
Укупно	65	100

Подаци приказани у Табели 63 показују да се преко 60% директора и стручних сарадника делимично или у потпуности не слаже са овом тврдњом. Око 25% директора и стручних сарадника се делимично или у потпуности слаже са тим да је инклузивно образовање неоствариво у пракси јер родитељи остале деце увиђају да су њихова деца занемарена. Један број директора и стручних сарадника (13,8%) је био неодлучан приликом давања одговора на ову тврдњу. Ови подаци указују на позитивне ставове директора и стручних сарадника према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе, јер у већини сматрају да остала деца нису занемарена.

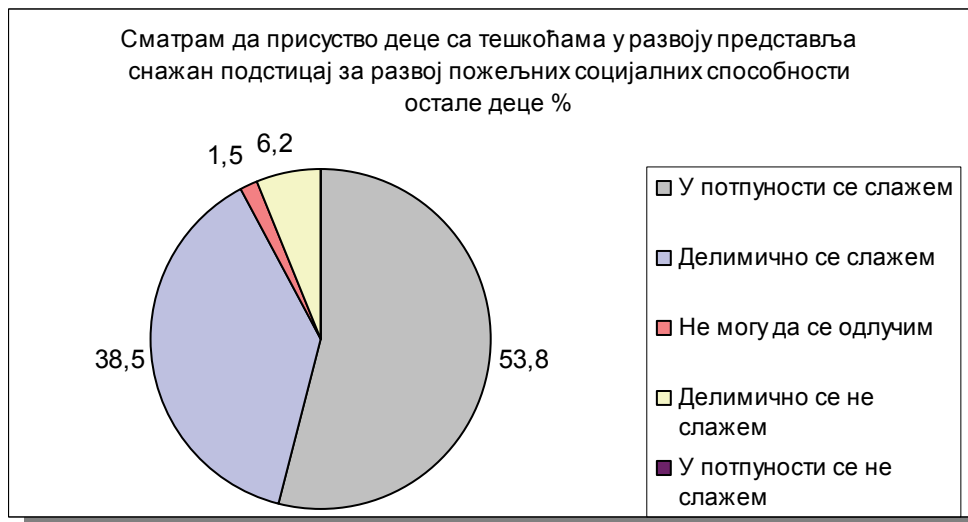
Седма тврдња се односи на позитиван утицај инклузије на осталу децу у одељењу.

Табела 64: Користи за осталу децу

Сматрам да укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе има позитиван утицај на осталу децу у одељењу	f	%
У потпуности се слажем	19	29,2
Делимично се слажем	29	44,6
Не могу да се одлучим	8	12,3
Делимично се не слажем	8	12,3
У потпуности се не слажем	1	1,5
Укупно	65	100

Једно од важних питања у оквиру инклузивног образовања је свакако како се укључивање деце са тешкоћама у развоју одражава на осталу децу у одељењу. Преко 70% директора и стручних сарадника сматра да укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе има позитиван утицај на осталу децу у одељењу. Ови подаци могу да укажу на њихова позитивна искуства у вези са користима које од укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе имају остала деца у одељењу. Један број директора и стручних сарадника (12.3%) је био неодлучан приликом давања одговора на ову тврдњу. Овај податак може да укаже на то да директори и стручни сарадници немају детаљне информације о користима које од инклузије имају остала деца у школи.

Графикон 9: Користи за осталу децу у погледу развоја пожељних социјалних способности



Искуства у реализацији инклузивних програма указују на то да, уколико се организује на прави начин, инклузивно образовање може позитивно да утиче на развијање пожељних особина код остале деце као што су толеранција, прихватање различитости и емпатичност. Подаци приказани у Графикону 9 показују да се преко 90% директора и

стручних сарадника делимично или у потпуности слаже са овом тврдњом. Ови подаци, с једне стране, могу да укажу на позитивна искуства директора и стручних сарадника у оквиру њихових школа када је у питању утицај укључивања деце са тешкоћама у развоју на развој пожељних социјалних особина код остале деце. Осим тога, подаци указују и на претпостављену свест о томе да остала деца могу имати користи од заједничког дружења и образовања са децом са тешкоћама у развоју и да те интеракције могу позитивно да се одразе на њихов социјални развој.

Девета тврдња се односи на позитиван утицај укључивања деце са тешкоћама у развоју на квалитет рада наставника.

**Табела 65: Користи за наставника и његов рад**

<b>Сматрам да присуство деце са тешкоћама у развоју делује стимулативно на наставника у смислу развијања нових метода у раду које су од користи свој деци у одељењу</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
У потпуности се слажем	17	26,2
Делимично се слажем	29	44,6
Не могу да се одлучим	8	12,3
Делимично се не слажем	10	15,4
У потпуности се не слажем	1	1,5
Укупно	65	100

Преко 70% директора и стручних сарадника се у потпуности или делимично слаже са тим да се укључивање деце са тешкоћама у развоју позитивно одражава на онај аспект рада наставника који се односи на примену различитих метода у настави које одговарају различитим способностима деце у одељењу. Ови подаци указују на то да су директори и стручни сарадници свесни да укључивање деце са тешкоћама у развоју стимулативно делује на наставнике, који су с обзиром на велике разлике у способностима деце, подстакнути да мењају свој досадашњи начин рада и примењују нове методе у раду.

Десета тврдња се односи на тешкоће које наставници могу имати у раду са децом са тешкоћама у развоју.

Табела 66: Тешкоће у раду наставника са децом са тешкоћама у развоју

Сматрам да рад са децом са тешкоћама у развоју наставницима представља тешкоћу	f	%
У потпуности се слажем	13	20,0
Делимично се слажем	33	50,8
Не могу да се одлучим	10	15,4
Делимично се не слажем	7	10,8
У потпуности се не слажем	2	3,1
Укупно	65	100

Подаци приказани у Табели 66 показују да се преко 70% директора и стручних сарадника делимично или у потпуности слаже са тим да укључивање деце са тешкоћама у развоју наставницима представља тешкоћу. Овако велики проценат директора и стручних сарадника који се у потпуности или делимично слажу са овом тврдњом може да укаже на то да су директори и стручни сарадници свесни проблема са којима се наставници сусрећу у раду са децом са тешкоћама у развоју (на пример реализација обавезног, ригидног плана и програма предвиђеног за сву децу у одељењу) Могуће објашњење за овакве одговоре директора и стручних сарадника на ову тврдњу је то што у већини школа наставни кадар није довољно припремљен и оспособљен за рад са децом са тешкоћама у развоју, па су самим тим и тешкоће у раду са овом децом веће.

*Ставови директора и стручних сарадника према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе у зависности од образовног профила*

Додатном анализом података желели смо да утврдимо да ли постоје разлике у ставовима директора и стручних сарадника у зависности од образовног профила. Наиме, узорак стручних сарадника чине педагози и психолози, а узорак директора чине предметни професори који по базичном образовању припадају различитим струкама. Иницијално образовање педагога и психолога је педагошки, психолошки и дидактичко-методички садржајније од образовања предметних професора који чине узорак директора. Из тог разлога, претпоставка од које смо пошли у овом истраживању је да ће ставови стручних сарадника према укључивању деце са тешкоћама у развоју бити позитивнији од ставова директора.

Додатна анализа података је подразумевала анализу значајности разлика аритметичких средина, користећи t-тест. Важно је да напоменемо да ова анализа није подразумевала промену смера појединих тврдњи на скали процене па је 1 увек значило

потпуно се слажем, а 5 потпуно се не слажем. На овај начин, аритметичке средине свих тврдњи се могу поредити с обзиром на степен слагања, што не би било могуће када би се за поједине тврдње извршило рекодирање, односно обрнуо смер скале. На тај начин, просечна вредност у свим случајевима има исто значење на истој скали, па је нижи скор показатељ већег степена слагања са свим тврдњама, како позитивно тако и негативно формулисаних. Промена смера тврдњи вршена је само приликом утврђивања разлика у укупним скоровима на скали процене па је, у овом случају, виши скор показатељ позитивнијих ставова. Добијене податке приказали смо у Табели бр. 67.

**Табела 67. Статистички значајне разлике у ставовима директора и стручних сарадника на поједине тврдње из скале процене у зависности од образовног профила**

	Директори			Стручни сарадници			Значајност разлика
	N	АС	СД	N	АС	СД	
<i>Сматрам да укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе има позитиван утицај на осталу децу у одељењу</i>	32	<b>2,41</b>	1,160	33	<b>1,85</b>	,795	<b>t (63)=2,267; p&lt;.05</b>
<i>Сматрам да присуство деце са тешкоћама у развоју представља снажан подстицај за развој пожељних социјалних способности остале деце у одељењу</i>	32	<b>1,81</b>	,896	33	<b>1,39</b>	,659	<b>t (63)=2,151; p&lt;.05</b>

Подаци које смо приказали у Табели 67 показују да постоји статистички значајна разлика у одговорима директора и стручних сарадника на следеће тврдње из скале процене:

- тврдња бр. 7: *Сматрам да укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе има позитиван утицај на осталу децу у одељењу.* Разлика је статистички значајна на нивоу **p<.05 (t (63)=2,267)** и указује на позитивније ставове стручних сарадника.
- тврдња бр. 8: *Сматрам да присуство деце са тешкоћама у развоју представља снажан подстицај за развој пожељних социјалних способности остале деце у одељењу (саосећања, прихватања и спремности да другима пруже помоћ.* Разлика је статистички значајна разлика на нивоу **p<.05 (t (63)=2,151)** и указује на позитивније ставове стручних сарадника.

Даља анализа је подразумевала упоређивање укупних скорова директора и стручних сарадника на скали процене ставова.

**Табела 68: Поређење укупних скорова директора и стручних сарадника у зависности од образовног профила**

	Директори			Стручни сарадници			Значајност разлика
	N	АС	СД	N	АС	СД	
Укупан скор	23	<b>34,83</b>	6,142	33	<b>37,73</b>	4,951	<b>t(60) = -2,057; p&lt;.05</b>

Подаци показују да постоји статистички значајна разлика на нивоу **p<.05 t(60) = -2,057** и указује на позитивније ставове стручних сарадника. На тај начин, наша претпоставка да ће стручни сарадници имати позитивније ставове према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе од директора је потврђена. Ипак, иако је статистички значајна, разлика у ставовима је мала и указује на благу тенденцију ка позитивнијим ставовима стручних сарадника. Да бисмо добили поузданије податке потребно је поновити истраживање на већем узорку директора и стручних сарадника.

*Ставови директора и стручних сарадника према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе у зависности од дужине радног стажа*

Један од задатака истраживања је био да утврдимо да ли на ставове директора и стручних сарадника утиче и *дужина радног стажа*, односно њихово радно искуство у школама. Директоре и стручне сараднике смо, према годинама радног стажа поделили у четири групе: од 0-10 година; од 11-20 година; од 21-30 година и преко 30 година радног стажа. Додатна анализа података је подразумевала анализу преко аритметичких средина и примену F-теста. Добијени подаци су приказани у Табели 69.

**Табела 69: Статистички значајне разлике у одговорима директора и стручних сарадника на поједине тврдње из скале процене у зависности од дужине радног стажа**

	Године радног стажа	N	АС	СД	Значајност разлика
<i>Деца са тешкоћама у развоју могу се успешно образовати и развијати у редовним одељењима основних школа</i>	0-10 година	14	2,36	,745	<b>F (3) = 3,725; p&lt;.05</b>
	11-20 година	15	2,53	1,125	
	21-30 година	24	3,04	1,233	
	Преко 30 година	11	<b>1,82</b>	,751	
<i>Сумњам да је могуће организовати рад у одељењу а да у исто време одговара и деци са тешкоћама и осталој деци</i>	0-10 година	14	3,36	1,008	<b>F (3) = 2,613; p&lt;.05</b>
	11-20 година	15	2,73	1,033	
	21-30 година	25	2,88	1,054	
	Преко 30 година	11	<b>3,82</b>	1,471	

Подаци које смо приказали у Табели 69 показују да постоји статистички значајна разлика у одговорима директора и стручних сарадника у зависности од дужине радног стажа на следеће тврдње из скале процене:

- тврдња бр. 4: *Деца са тешкоћама у развоју могу се успешно образовати и развијати у редовним одељењима основних школа.* Разлика је статистички значајна на нивоу  $p < .05$  ( $F(3) = 3,725$ ) и указује на позитивније ставове директора и стручних сарадника са дужим радним стажом (преко 30 година радног стажа).

- тврдња бр. 5: *Сумњам да је могуће организовати рад у одељењу а да у исто време одговара и деци са тешкоћама и осталој деци.* Разлика је статистички значајна на нивоу  $p < .05$  ( $F(3) = 2,613$ ) и указује на позитивније ставове директора и стручних сарадника са дужим радним стажом (преко 30 година радног стажа).

Даља анализа је подразумевала упоређивање укупних скорова према дужини радног стажа на скали процене ставова.

**Табела 70: Поређење укупних скорова директора и стручних сарадника у зависности од дужине радног стажа**

Године радног стажа	N	АС	СД	Значајност разлика
0-10 година	14	36,21	3,827	$F(3) = 2.96; p < .05$
11-20 година	15	35,80	4,570	
21-30 година	23	34,87	5,895	
Преко 30 година	10	<b>40,90</b>	7,156	
Укупно	62	36,37	5,684	

Подаци приказани у Табели 70 показују да постоји статистички значајна разлика у ставовима директора и стручних сарадника у зависности од дужине радног стажа. Разлика је статистички значајна на нивоу  $p < .05$   $F(3) = 2.96$  и указује на позитивније ставове директора и стручних сарадника који имају преко 30 година радног стажа. На тај начин, наша претпоставка да ће директори и стручни сарадници са дужим радним стажом имати позитивније ставове од директора и стручних сарадника са краћим радним стажом је потврђена.

На основу квалитативне и квантитативне анализе података можемо извести одређене закључке у погледу ставова директора и стручних сарадника према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе:



- Ставови директора и стручних сарадника према укључивању деце са тешкоћама у развоју су генерално позитивни: преко 90% директора и стручних сарадника се у потпуности слаже са тим да осећа задовољство и понос када могу да помогну деци са тешкоћама у развоју, око 50% директора и стручних сарадника сматра да се деца са тешкоћама у развоју могу успешно образовати у редовним школама; преко 70% сматра да укључивање деце са тешкоћама у развоју има позитиван утицај на осталу децу у одељењу, док преко 90% сматра да се то позитивно одражава на развој социјалних способности остале деце. Преко 70% директора и стручних сарадника сматра да се укључивање деце са тешкоћама у развоју позитивно одражава и на рад наставника.

- Примећено је одсуство свести директора и стручних сарадника о правима деце са тешкоћама у развоју на образовање у редовним школама. Наиме, само 50.8% директора и стручних сарадника се у потпуности слаже са тим да деца са тешкоћама у развоју имају право на образовање у редовним школама.

- Иако код директора и стручних сарадника постоји свест о користима које сви учесници могу имати од овог процеса, њихови ставови су мање позитивни када процењују услове у нашим школама, могућности организовања наставе која би одговарала свој деци у одељењу и тешкоће које наставници имају у раду са овом децом. Наиме, преко 60% учитеља и наставника се у потпуности или делимично слаже да је укључивање деце са тешкоћама у развоју у наше школе утопија, преко 40% директора и стручних сарадника сумња да је могуће организовати рад у одељењу тако да одговара свој деци, док се преко 70% директора и стручних сарадника у потпуности или делимично слаже са тим да рад са овом децом наставницима представља тешкоћу.

- Наша претпоставка да ће директори и стручни сарадници имати позитивне ставове према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе је само делимично потврђена. Наиме, директори и стручни сарадници износе позитивне ставове на оне тврдње из упитника које се односе на користи које од овог процеса имају деца са тешкоћама у развоју, њихови вршњаци и наставници. С друге стране, када процењују услове у нашим школама, могућности за организовање наставе која би одговарала свој деци у одељењу и тешкоће на које наставници наилазе у раду са овом децом њихови ставови су мање позитивни.

- Подаци указују на то да постоји повезаност ставова директора и стручних сарадника са њиховим образовним профилем. На тај начин, наша претпоставка да ће стручни сарадници имати позитивније ставове према укључивању деце са тешкоћама у развоју у

редовне школе од директора је потврђена. Иако је статистички значајна, разлика у ставовима директора и стручних сарадника је мала и накнадним истраживањима је потребно проверити добијене податке на већем узорку испитаника.

- Подаци указују на то да постоји повезаност између ставова директора и стручних сарадника и дужине њиховог радног стажа. На тај начин, наша претпоставка да ће директори и стручни сарадници са дужим радним стажом имати позитивније ставове према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе од директора и стручних сарадника са краћим радним стажом је потврђена. Подаци указују на позитивније ставове директора и стручних сарадника који имају преко 30 година радног стажа.

### **7.2.2.Искустава и мишљења директора и стручних сарадника о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе**

Да бисмо добили детаљнији увид у могућности и ограничења укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе учинило нам се веома значајним да испитамо мишљења и досадашња искуства директора и стручних сарадника о овом проблему. Упитник који је конструисан за ову сврху састоји се од седам питања путем којих смо испитали шта директори и стручни сарадници мисле о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе, шта су по њима кључни проблеми а шта добре стране укључивања ове деце у редовне школе. Поред тога, испитивали смо каква су њихова очекивања од инклузије у погледу постигнућа деце, васпитних ефеката, користи за осталу децу и хуманизације школе као и њихова мишљења о условима који за инклузију постоје у њиховим школама, потребама школе у погледу квалитетнијег укључивања деце са тешкоћама у развоју и активностима у које би се они лично укључили у погледу стварања услова за инклузивно образовање.

Имајући у виду то да је већина питања из упитника отвореног типа, у обради података користили смо дескриптиван приказ и квалитативну анализу података. За поједина питања у упитнику која су била затвореног типа, са унапред понуђеним одговорима, уз дескриптиван приказ користили смо и квантитативну анализу података која је подразумевала коришћење фреквенција и процената.

У првом питању се од директора и стручних сарадника тражило да изнесу своја досадашња искуства у погледу укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Одговоре директора и стручних сарадника на ово питање, генерално, можемо

поделити у две групе. С једне стране, мањи број директора и стручних сарадника сматра да су њихова досадашња искуства у вези са укључивањем деце са тешкоћама у развоју углавном позитивна и да нису у оквиру школе имали већих проблема. С друге стране, већи број директора и стручних сарадника досадашња искуства у погледу укључивања ове деце оцењује као негативна. Као најчешће објашњење за овакав утисак наводе да је укључивање деце са тешкоћама у развоју углавном било лоше по саму децу са тешкоћама у развоју. Директори и стручни сарадници који су дали овај одговор сматрају да у редовној школи деца са тешкоћама у развоју не добијају оно што им је потребно, да је ситуација у редовној школи и настави често фрустрирајућа за њих и истичу проблеме који су последица неприлагођеног плана и програма. Један број директора и стручних сарадника сматра да је у школама неопходно доста тога променити да би се створили услови за квалитетно укључивање деце са тешкоћама у развоју. Најчешће промене које директори и стручни сарадници наводе односе се на припрему наставника за рад са децом са тешкоћама у развоју. Негативна искуства у погледу укључивања деце са тешкоћама у развоју, директори и стручни сарадници објашњавају и тиме што у школама често постоје отпори наставника, остале деце и њихових родитеља према деци са тешкоћама у развоју.

Следеће питање које смо им поставили односило се на основне проблеме, који према њиховом мишљењу, постоје у вези са укључивањем деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Највећи број директора и стручних сарадника је одговорило да најозбиљнији проблем представља лоша припремљеност школа. Према мишљењу директора и стручних сарадника проблем представљају неадекватна архитектонска решења у школама, велики број деце у одељењима, недовољна опремљеност школа потребним средствима, неприлагођени наставни планови и програми, настава која није прилагођена различитим способностима деце. Један број директора и стручних сарадника сматра да основни проблем представља нестручност и немотивисаност наставника као и њихова недовољна припремљеност за рад са децом са тешкоћама у развоју. Проблем за укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе директори виде и у неприхватању ове деце од стране вршњака које се испољава кроз неразумевање и нетрпељивност. Један број директора и стручних сарадника сматра да проблем представља и пасиван однос државе према овом проблему као и непостојање законске регулативе и јасне стратегије по питању образовања деце са тешкоћама у

развоју, што се према њиховом мишљењу директно, негативно одражава на услове у школама.

Директорима и стручним сарадницима смо поставили и питање које се односило на основне предности укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Одговори директора и стручних сарадника на ово питање указују на то да се, према њиховом мишљењу, основне предности овог процеса односе управо на децу са тешкоћама у развоју. Они сматрају да, укључивањем у редовне школе, ова деца имају прилику за квалитетнији развој и напредовање, бољу социјализацију и адаптацију у групи вршњака. Поред тога остварује им се и право на образовање које је једнако као и образовање остале деце. Један број директора и стручних сарадника предности укључивања деце са тешкоћама у развоју види кроз позитивне ефекте на осталу децу, која на тај начин постају толерантнија и уче да прихвате различитости које међу људима постоје. Мали број директора и стручних сарадника је истакао да је предност овог процеса то што се професионалне компетенције наставника подижу на виши ниво. Поред тога што мали број директора и стручних сарадника истиче да инклузивно образовање има предности за наставнике и њихове компетенције, у одговорима не помињу предности које се односе на саме школе. Инклузивно образовање позитивно утиче на хуманизацију школе, стварање позитивне школске климе, тимски рад запослених. Осим тога у процесу инклузивног образовања остварује се принцип отворености школе као институције према породицама и локалној заједници. Ови подаци могу да укажу на недовољно знање директора и стручних сарадника о овом проблему, као и на њихову недовољну свест о значају и предностима инклузивног образовања.

Четврто питање се односило на очекивања директора од инклузивног образовања у погледу образовног постигнућа и васпитних ефеката за децу са тешкоћама у развоју, у погледу ефеката који се односе на осталу децу у одељењу и очекивања у погледу хуманизације школе. Када су у питању очекивања од инклузије у погледу *образовног постигнућа деце са тешкоћама у развоју*, највећи број директора и стручних сарадника је одговорило да је њихово очекивање од инклузије да свако дете добије прилику да напредује својим темпом, у складу са својим способностима. Један број директора и стручних сарадника сматра да образовна постигнућа деце са тешкоћама у развоју зависе од саме концепције наставе и рада наставника и да, у постојећим условима, постоје мале могућности да деца са тешкоћама у развоју остваре

образовна постигнућа. Ови подаци указују на то да су директори и стручни сарадници свесни да је постојећу наставу потребно мењати и усклађивати са различитим потребама и способностима деце. С друге стране, један број директора и стручних сарадника сматра да је образовање у редовним школама, без обзир на постојеће услове корисно за децу са тешкоћама у развоју јер је то прилика да побољшају своја образовна постигнућа, стекну виши ниво знања и оспособе се за одређене активности. Више од половине директора и стручних сарадника је одговорило да су социјализација и адаптација деце са тешкоћама у развоју у групи вршњака њихова основна очекивања у погледу васпитних ефеката. Један број директора и стручних сарадника од инклузије очекује да деца са тешкоћама у развоју стекну осећај сигурности, прихваћености и самопоуздања. Васпитни ефекти за децу са тешкоћама у развоју, према мишљењу директора и стручних сарадника, зависе од начина спровођења инклузивног образовања у школи и они могу бити остварени само уколико су ставови наставника и вршњака према деци са тешкоћама у развоју позитивни. Директори и стручни сарадници износе следећа очекивања од инклузије, у погледу ефеката који се односе на осталу децу у школи: прихватање разлика, толеранција, емпатичност и спремност да другима пруже помоћ када је то потребно. Када су у питању очекивања од инклузије у погледу хуманизације школе, највећи број директора и стручних сарадника је одговорило да очекују да школа постане отворенија према породици и локалној заједници. Поред тога, инклузивно образовање може да утиче на сензибилизацију наставника, остале деце и родитеља. Очекивања директора и стручних сарадника су и да се на нивоу школе успоставе складнији односи и боља комуникација међу запосленима.

Директорима и стручним сарадницима смо поставили питање које се односило на постојеће кадровске и техничке услове у њиховима школама за укључивање деце са тешкоћама у развоју. Одговори су приказани у Табелама 71 и 72.

**Табела 71: Мишљења директора и стручних сарадника о кадровским условима у школама**

Да ли у Вашој школи постоје кадровски услови за инклузију?	f	%
Да	5	7,7
Делимично	45	69,2
Не	15	23,1
Укупно	65	100

Табела 72: Мишљења директора и стручних сарадника о техничким условима у школи

Да ли у Вашој школи постоје технички услови за инклузију?	f	%
Да	5	7,7
Делимично	41	63,1
Не	19	29,2
Укупно	65	100

Подаци указују на то да директори и стручни сарадници скоро једнако процењују кадровске и техничке услове у школама. Преко 60% директора и стручних сарадника сматра да у њиховим школама само делимично постоје услови за инклузију имајући у виду кадровске и техничке могућности школа. Већи проценат директора и стручних сарадника сматра да у школама нема кадровских (23,1%) и техничких услова (29,2%) за инклузију, док само 7.7% сматра да у школама постоје и кадровски и технички услови.

Од директора и стручних сарадника смо тражили да дају образложења за одговоре на ово питање.

Као најчешће образложење за неодговарајуће кадровске услове у школама директори су наводили немотивисаност, нестручност и необученост наставног кадра. Један број директора и стручних сарадника сматра да су наставници недовољно сигурни у своје способности и знања када је у питању рад са децом са тешкоћама у развоју. Као образложење директори и стручни сарадници наводе и то да у њиховим школама нема дефектолога и из тог разлога сматрају да су кадровски услови лоши.

Када су у питању технички услови у школама највећи број директора и стручних сарадника сматра да је велики број деце у одељењима проблем који негативно утиче на укључивање деце са тешкоћама у развоју. Неадекватан простор школе се такође истиче као образложење за неадекватне техничке услове. Један број директора и стручних сарадника сматра да проблем представља и недостатак дидактичке опреме и средстава за рад са децом са тешкоћама у развоју.

Од директора и стручних сарадника смо желели да сазнамо шта би њиховим школама још било потребно за успешну реализацију инклузивног образовања. Највећи број директора и стручних сарадника сматра да је у оквиру њихових школа потребно едуковати постојећи наставнички кадар и појачати њихову мотивацију за рад са децом са тешкоћама у развоју. Према њиховом мишљењу у школама би било потребно запослити стручњаке различитих профила (дефектологе) који би могли да пруже неопходну подршку наставницима у раду са децом са тешкоћама у развоју. Један број

директора и стручних сарадника сматра да је у школама потребно прилагодити постојеће просторне услове који би били у складу са различитим потребама деце са тешкоћама у развоју. Поред ових, најчесталијих одговора, директори и стручни сарадници су исказали потребу за постојањем законске регулативе, смањивањем броја деце у одељењима, добијањем додатних финансијских средстава потребних за укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

Желели смо да утврдимо и спремност директора и стручних сарадника да се лично укључе у поједине активности са циљем стварања услова у њиховим школама за укључивање деце са тешкоћама у развоју. Понудили смо списак активности и од њих тражили да заокруже све активности у које би се лично укључили.

**Графикон 10: Спремност директора и стручних сарадника да се укључе у активности у контексту инклузивног образовања**



Подаци у Графикону 10 показују да је највећи број директора и стручних сарадника (84.6%) показало спремност да се укључе у активности које се односе на стварање позитивних ставова запослених у школи. Око 80% директора и стручних сарадника је спремно да учествује у активностима које подразумевају сарадњу са родитељима деце са тешкоћама у развоју и остале деце. Велики број директора и стручних сарадника (72,3%) је исказао и спремност да се укључи у оне активности које подразумевају организацију рада школе када је питању инклузивно образовање. Нешто мањи проценат директора и стручних сарадника је спреман да учествује у адаптацији индивидуалних образовних планова (44,6%), док 40% директора исказује спремност да се укључи у активности које се односе на едукацију кадра за рад са децом са тешкоћама у развоју. Могуће објашњење ових одговора је да директори и стручни сарадници

сматрају да још увек немају довољно знања за организацију семинара и других облика стручног усавршавања који својим садржајима третирају проблем инклузивног образовања и укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. У односу на остале активности, директори и стручни сарадници сматрају да нису довољно обучени ни за прављење индивидуалних едукативних планова и програма за децу са тешкоћама у развоју. Овај податак није изненађујући с обзиром да педагози и психолози, а нарочито директори (узорак директора у овом истраживању није обухватио педагоге и психологе, већ професоре различитих образовних профила) током иницијалног образовања нису добијали знања која се односе на инклузивно образовање и рад са децом са тешкоћама у развоју у оквиру редовне школе.

На основу квалитативне и квантитативне анализе података можемо извести одређене закључке у погледу искустава и мишљења директора и стручних сарадника о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе:

- Подаци указују на то да су искуства и мишљења директора и стручних сарадника о неким аспектима укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе позитивна, а о неким аспектима овог процеса негативна. На тај начин, наша претпоставка да ће директори и стручни сарадници имати позитивна искуства и мишљења о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе је само делимично потврђена.
- Позитивна искуства и мишљења директора и стручних сарадника односе се на: користи за децу са тешкоћама у развоју (остваривање права на квалитетно образовање, боља социјализација и адаптација, могућност да напредују) и њихове вршњаке (толеранција, прихватање разлика), као и користи за наставнике (виши ниво компетенција).
- Негативна искуства и мишљења директора и стручних сарадника односе се на: неприпремљеност наставника за рад са овом децом, отпоре наставника, вршњака и њихових родитеља према овој деци, недостатак техничких услова у школама (неадекватна архитектонска решења, недостатак средстава за рад са овом децом, велики број деце у одељењима), пасиван однос државе према овом проблему и недостатак финансијских средстава.



### **7.2.3. Процена олакшавајућих и отежавајућих фактора за укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе**

Директори и стручни сарадници имају важну улогу у стварању услова за инклузивно образовање на нивоу школе и у организационом и стручном погледу представљају кључну подршку наставницима у раду са децом са тешкоћама у развоју. С обзиром на то, један од задатака истраживања је да утврдимо како директори и стручни сарадници процењују значај одређених фактора који утичу на процес укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. У складу са тим издвојене су две групе фактора чији су утицај директори и стручни сарадници процењивали на петостепеној скали (1 – веома мало; 2 – мало; 3 – делимично; 4 – много; 5 – веома много). Једна група се односила на факторе који могу да олакшају укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе, док се друга група односила на факторе који се сматрају отежавајућим за процес инклузије у пракси. Због прегледнијег приказивања и анализе добијених података свака од наведених група фактора је даље подељена на следеће подгрупе:

1. Фактори који се односе на реорганизацију актуелног васпитно-образовног система, а који се сматрају значајним за успешну инклузивну наставу: редуковање преобимних наставних програма; увођење посебних програма за подстицање развоја деце са тешкоћама у развоју; мањи број ученика у одељењу; пружање континуиране стручне помоћи наставнику од стране дефектолога; адекватна адаптација простора; организовање семинара за наставнике за рад са децом са тешкоћама у развоју и специјализовани уџбеници, наставна средства и слична помагала.

2. Фактори који се односе на неопходне промене у наставном процесу, а који се сматрају значајним за успешну инклузивну наставу: прилагођавање наставних садржаја способностима ове деце – индивидуализована настава; примена активних, интерактивних и партиципативних метода; настава се планира тако да сви ученици могу да уче – диференцирана настава или настава на више нивоа која омогућава свим ученицима да усвајају знања и вештине у складу са својим могућностима; подстицање учешћа свих ученика на часу; развијање разумевања различитости код ученика; учење кроз заједнички рад на часу; и креирање индивидуалног образовног плана за свако дете са тешкоћама у развоју.

3. Фактори који се односе на могуће отпоре учесника васпитно-образовног процеса према деци са тешкоћама у развоју: отпор остале деце према деци са тешкоћама у развоју - исмевање, ругање, игнорисање; отпор родитеља остале деце

према инклузији; и недовољна мотивисаност наставника да прихвате додатне обавезе у раду.

4. Фактори које се односе на недовољну припремљеност актуелног васпитно-образовног система и његових учесника: постојећи васпитно-образовни систем који је сувише тежак и за осталу децу; недовољна припремљеност школа за прихват деце са тешкоћама у развоју; недовољна припремљеност наставника за рад са децом са тешкоћама у развоју; и недостатак финансијских средстава да се спроведе темељна реформа школства.

На основу дате класификације, направљен је табеларни приказ одговора наставника, односно, њихових процена у којој мери одређени фактори олакшавају, односно отежавају реализацију инклузивног наставног процеса.

Процена фактора који се односе на реорганизацију васпитно-образовног система приказана је у Табели 73.

**Табела 73: Процена фактора који се односе на реорганизацију актуелног васпитно-образовног система, а који се сматрају значајним за успешну инклузивну наставу**

Фактори који се односе на реорганизацију васпитно-образовног система	ОДГОВОРИ ДИРЕКТОРА И СТРУЧНИХ САРАДНИКА											
	f						%					
	1	2	3	4	5	Укупно	1	2	3	4	5	Укупно
1. редуковање преобимних програма	1	2	3	14	45	65	1,5	3,1	4,6	21,5	69,2	100
2. увођење посебних програма за децу са тешкоћама у развоју	0	1	4	17	43	65	0	1,5	6,2	26,2	66,2	100
3. мањи број ученика у одељењу	0	3	5	10	46	64	0	4,7	7,8	15,6	71,9	100
4. пружање континуиране стручне помоћи од стране дефектолога	1	1	4	19	40	65	1,5	1,5	6,2	29,2	61,5	100
5. адекватна адаптација простора	0	4	11	17	32	64	0	6,3	17,2	26,6	50,0	100
6. организовање семинара за наставнике	0	2	5	11	47	65	0	3,1	7,7	16,9	72,3	100
7. специјализовани учбеници, наставна средства и слична помагала	0	1	7	9	46	63	0	1,6	11,1	14,3	73,0	100

С обзиром на то да су се директори и стручни сарадници у највећем броју слагали да наведени фактори могу *много* и *веома много* да олакшају процес инклузије, нису

уочене велике варијације у њиховим одговорима. Скоро за све понуђене факторе више од 60% директора и стручних сарадника је сматрало да би *веома много* олакшали детету са тешкоћама у развоју праћење редовне наставе:

- специјализовани уџбеници, наставна средства и слична помагала (73%).
- организовање семинара за наставнике за рад са децом са тешкоћама у развоју (72,3%);
- мањи број ученика у одељењу (71,9%);
- редуковање преобимних програма (69,2%)
- увођење посебних програма за подстицање развоја деце са тешкоћама у развоју (66, 2%);
- пружање континуиране стручне помоћи наставнику од стране дефектолога (61,5%).

Одговори директора и стручних сарадника се разликују једино у погледу адекватне адаптације простора. Овај фактор је као *веома много* значајан проценило само 50% директора и стручних сарадника. Овај податак може да укаже на недовољно знање и свест директора и стручних сарадника о значају који физички простор учионице има за процес учења. Адаптација физичког простора је изузетно важна за реализацију наставног процеса, а нарочито када су у одељењима укључена деца са тешкоћама у развоју. Прилагођавање физичког простора учионице и осталих просторија у школи је неопходно уколико желимо на прави начин да одговоримо њиховим различитим потребама и могућностима.

Процена фактора који се односе на неопходне промене у настави које се сматрају значајним за успешну реализацију инклузивног образовања, приказана је у Табели 74.

**Табела 74: Процена фактора који се односе на неопходне промене у наставном процесу, а који се сматрају значајним за успешну инклузивну наставу**

Фактори који се односе на неопходне промене у наставном процесу	ОДГОВОРИ ДИРЕКТОРА И СТРУЧНИХ САРАДНИКА											
	f						%					
	1	2	3	4	5	Укупно	1	2	3	4	5	Укупно
1. индивидуализована настава	1	0	2	20	41	64	1,6	0	3,1	31,3	64,1	100
2. примена активних, интерактивних и партиципативних метода	0	2	11	24	28	65	0	3,1	16,9	36,9	43,1	100
3. диференцирана настава	1	0	6	23	33	63	1,6	0	9,5	36,5	52,4	100
4. подстицање учешћа свих ученика на часу	1	3	9	20	32	65	1,5	4,6	13,8	30,8	49,2	100
5. развијање разумевања различитости код ученика	0	0	4	12	47	63	0	0	6,2	18,5	72,3	100
6. учење кроз заједнички рад на часу	1	4	9	34	17	65	1,5	6,2	13,8	52,3	26,2	100
7. креирање индивидуалних образовних планова за децу са тешкоћама у развоју	0	1	4	23	37	65	0	1,5	6,2	35,4	56,9	100

Као и у случају процене фактора који се односе на реорганизацију васпитно-образовног система, и овде је примећена тенденција директора и стручних сарадника да бирају одговоре који подразумевају да наведени фактори *много* или *веома много* олакшавају процес укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Поједине факторе више од половине директора и стручних сарадника процењује као *веома много* значајне за инклузивно образовање. Приказаћемо процену ових фактора према значајности које су им директори и стручни сарадници приписивали:

- развијање разумевања различитости код ученика (72,3%)
- индивидуализована настава (64,1%);
- креирање индивидуалног образовног плана за свако дете са тешкоћама у развоју и развијање разумевања различитости код ученика (56,9%);
- диференцирана настава (52,4%),

Скоро половина директора и стручних сарадника сматра да подстицање учешћа свих ученика на часу (49,2%) и примена активних, интерактивних и партиципативних

метода (43,1%) веома много могу да олакшају реализацију инклузивне наставе. Око 25% директора и стручних сарадника сматра да учење кроз заједнички рад на часу може веома много да олакша укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовну наставу. Овако мали проценат одговора не умањује значај који се приписује овом фактору јер више од половине директора и стручних сарадника сматра да учење кроз заједнички рад на часу може много да олакша процес инклузивне наставе.

Поред процењивања фактора који се сматрају олакшавајућим у процесу инклузије, од директора и стручних сарадника смо тражили и да процене факторе који могу да отежају овај процес. Као што смо већ напоменули, отежавајуће факторе смо поделили у две групе: фактори који се односе на могуће отпоре учесника васпитно-образовног процеса према деци са тешкоћама у развоју и фактори које се односе на недовољну припремљеност актуелног васпитно-образовног система и његових учесника.

Процена фактора који се односе на могуће отпоре учесника васпитно-образовног процеса према деци са тешкоћама у развоју, приказана је у Табели 75.

**Табела 75: Процена фактора који се односе на могуће отпоре учесника васпитно-образовног процеса према деци са тешкоћама у развоју**

Фактори који се односе на могуће отпоре учесника васпитно-образовног процеса	ОДГОВОРИ ДИРЕКТОРА И СТРУЧНИХ САРАДНИКА											
	f						%					
	1	2	3	4	5	Укупно	1	2	3	4	5	Укупно
1. отпор остале деце према деци са тешкоћама у развоју	2	1	27	17	18	65	3,1	1,5	41,5	26,2	27,7	100,0
2. отпор родитеља остале деце према инклузији	1	4	12	35	13	65	1,5	6,2	18,5	53,8	20,0	100,0
3. недовољна мотивисаност наставника да прихвате додатне обавезе у раду	1	1	6	14	43	65	1,5	1,5	9,2	21,5	66,2	100,0

Директори и стручни сарадници су се у процењивању могућих отпора према инклузији, углавном слагали са тим да понуђени фактори могу *много* и *веома много* да отежају процес инклузије. На првом месту директори и стручни сарадници издвајају недовољну мотивисаност наставника да прихвате додатне обавезе у раду. Наиме, скоро 70% директора и стручних сарадника сматра да овај фактор може веома много да отежа

инклузију. Преко 70% директора и стручних сарадника сматра да отпор родитеља остале деце према инклузији може много или веома много да отежа овај процес. У односу на остале факторе мањи проценат директора и стручних сарадника сматра да отпор остале деце према деци са тешкоћама у развоју може много или веома много да отежа процес инклузије. Наиме, преко 50% директора и стручних сарадника сматра да је овај фактор само делимично може да отежа укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

Недовољна припремљеност васпитно-образовног система, као и његових учесника, представља једну од кључних препрека за укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Како наши директори и стручни сарадници процењују ову групу фактора који отежавају процес инклузије? Процена фактора које се односе на недовољну припремљеност актуелног васпитно-образовног система и његових учесника за инклузију приказана је у Табели 76.

**Табела 76: Процена фактора који се односе на недовољну припремљеност актуелног васпитно-образовног система и његових учесника за инклузију**

Фактори који се односе на недовољну припремљеност актуелног васпитно-образовног система	ОДГОВОРИ ДИРЕКТОРА И СТРУЧНИХ САРАДНИКА											
	f					Укупно	%					Укупно
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
1. постојећи васпитно-образовни програм који је сувише тежак и за осталу децу	0	0	10	16	39	65	0	0	15,4	24,6	60,0	100
2. недовољна припремљеност школа за прихват деце са тешкоћама у развоју	1	1	12	33	18	65	1,5	1,5	18,5	50,8	27,7	100
3. недовољна припремљеност наставника за рад са децом са тешкоћама у развоју	0	0	4	18	43	65	0	0	6,2	27,7	66,2	100
4. недостатак финансијских средстава да се спроведе темељна реформа школства	1	3	5	20	36	65	1,5	4,6	7,7	30,8	55,4	100

Подаци у Табели 76 показују да највећи број директора и стручних сарадника (66,2%) сматра да је недовољна припремљеност наставника за рад са децом са тешкоћама у

развоју фактор који веома много може да отежа процес инклузије. Ако овај одговор упоредимо са подацима из Табеле 75, можемо уочити да је и тамо као најучестали одговор изабрана недовољна мотивисаност наставника да прихвате додатне обавезе у раду. Ови подаци нам указују на то да директори и стручни сарадници сматрају да су наставници, њихова мотивација и спремност за рад са децом са тешкоћама у развоју кључни фактор успешног укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Један број директора и стручних сарадника (60%) сматра да и постојећи васпитно-образовни програм који је сувише тежак и за осталу децу веома много може да отежа укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Преко 50% директора и стручних сарадника овако оцењује и недостатак финансијских средстава за спровођење темељне реформе школства.

Уколико се осврнемо на анализу појединих одговора директора и стручних сарадника из упитника, чија анализа је приказана у претходном поглављу, видећемо да су њихови одговори у складу са проценама отежавајућих фактора за инклузију. Наиме, анализирајући своја досадашња искуства и истичући основне недостатке укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе директори и стручни сарадници су као основну препреку за инклузију наводили недовољну стручност, мотивисаност и припремљеност наставника за рад са тешкоћама у развоју. Процењујући дате факторе који могу да отежају процес инклузије, директори и стручни сарадници, такође, сматрају да је немотивисаност и неприпремљеност наставника фактор који у највећој мери може да отежа укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Дакле, код директора и стручних сарадника је изражена свест о потреби додатног усавршавања наставника у овој области и њихове сензибилизације за прихватање деце са тешкоћама у развоју.

#### **7.2.4. Повезаност ставова директора и стручних сарадника са њиховим проценама фактора који могу да олакшају или отежају процес инклузије**

Један од задатака истраживања је био да утврдимо да ли постоји повезаност између ставова директора и стручних сарадника и њихове процене олакшавајућих и отежавајућих фактора за укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Повезаност ставова и процена директора и стручних сарадника утврђивали смо путем израчунавања коефицијента линеарне корелације ( $r$  коефицијент). Подаци су приказани у Табели 77.

**Табела 77: Повезаност ставова директора и стручних сарадника са проценама олакшавајућих и отежавајућих фактора за инклузију**

		<b>Ставови директора и стручних сарадника</b>
<b>Процена олакшавајућих фактора</b>	Пирсонов коефицијент корелације	.120
	Значајност Sig. (2-tailed)	.393
	N	53
<b>Процена отежавајућих фактора</b>	Пирсонов коефицијент корелације	<b>-.290</b>
	Значајност Sig. (2-tailed)	.022
	N	62

Подаци приказани у Табели 77 показују да постоји повезаност између ставова директора и стручних сарадника и њихових процена фактора који могу да отежају процес инклузије. Повезаност је статистички значајна на нивоу **0.05**. Наиме, они директори и стручни сарадници који имају позитивније ставове према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе наведене факторе оцењују као мање отежавајуће за инклузију у односу на оне директоре и стручне сараднике чији су ставови мање позитивни. Овај податак је могуће објаснити тиме да је код директора и стручних сарадника који имају позитивније ставове присутна мотивација у погледу обезбеђивања услова за квалитетно укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Осим тога, код ове групе директора и стручних сарадника вероватно постоји и веровање у успешност инклузивног процеса. Мотивација и вера у исправност и могући успех ове идеје утичу на њихову процену фактора који могу да отежају процес укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе, па наведене факторе оцењују као мање отежавајуће.

Подаци показују да повезаност између ставова директора и стручних сарадника и њихових процена фактора који могу да олакшају процес инклузије није статистички значајна.

На основу квалитативне и квантитативне анализе податак можемо да издвојимо следеће закључке у погледу процена фактора који могу да олакшају или отежају процес укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе:



- Наша претпоставка да ће директори и стручни сарадници понуђене факторе, који могу да олакшају или отежају процес укључивања деце са тешкоћама у редовне школе, проценити као веома значајне у погледу олакшавања или отежавања овог процеса је потврђена. Наиме, директори и стручни сарадници су се, у већини, слагали са тим да понуђени фактори који се односе на реорганизацију актуелног васпитно-образовног система и на неопходне промене у наставном процесу могу много или веома много да олакшају процес инклузије. С друге стране, директори су се у већини слагали и са тим да понуђени фактори који се односе на могуће отпоре учесника васпитно-образовног процеса и недовољну припремљеност васпитно-образовног система могу много или веома много да отежају овај процес.

- Наша претпоставка да ће између ставова директора и стручних сарадника и њихових процена фактора који могу да олакшају или отежају процес инклузије постојати повезаност је само делимично потврђена. Подаци указују на то да постоји статистички значајна повезаност ставова директора и стручних сарадника и њихових процена фактора који могу да отежају инклузију. С друге стране, подаци не указују на статистички значајну повезаност ставова директора и стручних сарадника према инклузији и њихових процена фактора који могу да олакшају укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

### **7.3. УЛОГЕ РОДИТЕЉА ОСТАЛЕ ДЕЦЕ У ПРОЦЕСУ УКЉУЧИВАЊА ДЕЦЕ СА ТЕШКОЋАМА У РАЗВОЈУ У РЕДОВНЕ ШКОЛЕ**

#### **7.3.1. Искуства и мишљења родитеља остале деце о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе**

Једна од претпоставки укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе је прихваћеност ове деце од стране вршњака и њихових родитеља. Подаци неких истраживања (Heekin & Mengel, 1997) показују да родитељи остале деце често могу имати отпор према заједничком школовању њихове деце и деце са тешкоћама у развоју. Отпори могу бити последица недовољне информисаности родитеља, одређених предрасуда према деци са тешкоћама у развоју и на њима заснованих негативних ставова, као и евентуалних негативних искустава родитеља и деце у оквиру школе. С друге стране, уколико су ставови родитеља према деци са тешкоћама у развоју и њиховом укључивању у редовне школе позитивни, велика је вероватноћа да ће се они пренети и на њихову децу, што ће умногоме олакшати њихове социјалне интеракције са децом која имају тешкоће у развоју. Имајући у виду значај прихватања деце са тешкоћама у развоју од стране родитеља остале деце, један од задатака нашег истраживања је управо утврђивање њихових искустава и мишљења о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

Да бисмо добили увид у искуства и мишљења родитеља о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе користили смо упитник који се састоји од 11 питања путем којих смо желели да добијемо податке о мишљењима родитеља о заједничком образовању њихове деце и деце са тешкоћама у развоју, одређеним проблемима са којима су се сусретали и користима које, према њиховом мишљењу, имају обе групе деце.

Укупан узорак родитеља чини 120 родитеља деце без тешкоћа у развоју из осам основних школа са територије Србије. За детаљнију анализу мишљења родитеља остале деце о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе одабрали смо две независне варијабле које можемо довести у везу са њиховим одговорима: ниво образовања родитеља и укљученост/неукљученост школа у пилот-пројекат инклузивног образовања.

Да бисмо утврдили разлику у мишљењима родитеља према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе у зависности од нивоа образовања и

укључености/неукључености школа у пилот-пројекат инклузивног образовања, користили смо анализу преко контингенцијских таблица ( $\chi^2$  тест).

Поред општих података које смо тражили од родитеља (назив школе коју похађа њихово дете и место у коме се школа налази) родитељима смо поставили питање о нивоу њиховог образовања (табеларни приказ података о нивоу образовања родитеља је дат у делу рада који се односи на опис узорка истраживања – Табела 13).

У другом питању од родитеља је тражено да се изјасне о томе да ли сматрају да деца са тешкоћама у развоју имају право на образовање у редовној школи, заједно са осталом децом (Табела 78).

**Табела 78: Мишљења родитеља о праву деце са тешкоћама у развоју на образовање у редовним школама**

Да ли сматрате да деца са тешкоћама у развоју имају право на образовање у редовним школама?	f	%
У потпуности се слажем	57	47,5
Углавном се слажем	46	38,3
Углавном се не слажем	9	7,5
Уопште се не слажем	6	5,0
Укупно	118	98,3
Без одговора	2	1,7
Укупно	120	100

Подаци приказани у табели 78 указују на позитивна мишљења родитеља о укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. охрабрујући је податак да се 85.5% родитеља у потпуности или углавном слаже да деца са тешкоћама у развоју имају право на образовање у редовним школама. Мањи број родитеља (7.5%) се углавном не слаже са овом идејом док се само 5% родитеља уопште не слаже са тим да деца са тешкоћама имају право на образовање у редовним школама.

Поређењем одговора родитеља чија су деца била укључена у школе у којима је реализован пилот-пројекат инклузивног образовања и родитеља чија су деца била укључена у школе у којима пилот-пројекат инклузивног образовања није реализован добили смо следеће податке, приказане у Табели 78а.

**Табела 78а: Мишљења родитеља о праву деце са тешкоћама у развоју на образовање у редовним школама у зависности од укључености/неукључености школе у пилот-пројекат инклузивног образовања**

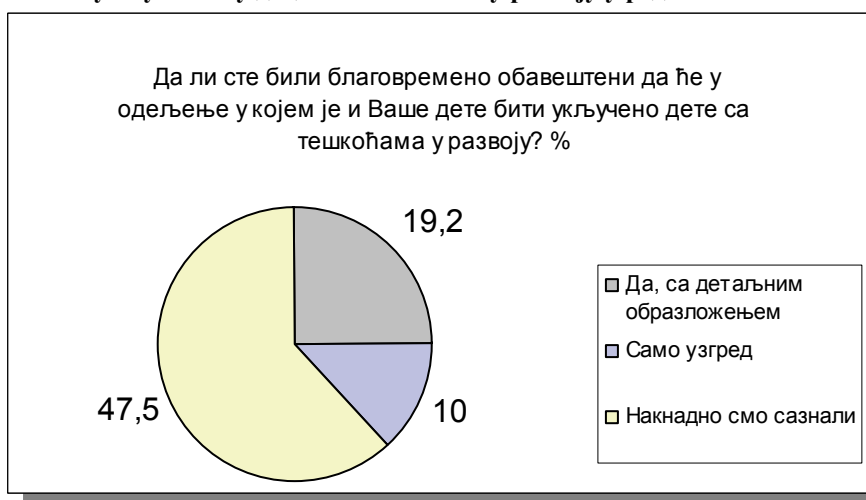
Да ли сматрате да деца са тешкоћама у развоју имају право на образовање у редовним школама?	Родитељи у пројекту		Родитељи- ван пројекта	
	f	%	f	%
У потпуности се слажем	43	71.7	14	24.2
Углавном се слажем	14	23.3	32	55.2
Углавном се не слажем	3	5.0	6	10.3
Уопште се не слажем	0	0	6	10.3
укупно	60	100	58	100

$$\chi^2 (3)=28.77, p<.001, \text{Kramerovo } V=.494$$

Подаци показују да родитељи из школа које су биле у пилот-пројекту инклузивног образовања у већем проценту (71.7) сматрају да деца са тешкоћама у развоју имају право на образовање у редовним школама у односу на родитеље из школа које нису биле укључене у пилот-пројекат инклузивног образовања (24.2%). Добијен је податак да је разлика у одговорима родитеља на ово питање статистички значајна, на нивоу  $p<.001$  ( $\chi^2 (3)=28.77$ ; **Kramerovo V=.494**) и указује на позитивнија искуства и мишљења родитеља остале деце из школа у којима је реализован пилот-пројекат инклузивног образовања.

Негативни ставови родитеља остале деце према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе могу бити, између осталог, и последица њихове недовољне информисаности. Из тог разлога желели смо да утврдимо да ли су родитељи били благовремено обавештени да ће у одељење у којем је и њихово дете бити укључено дете са тешкоћама у развоју.

**Графикон 11: Обавештеност родитеља о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе**



Подаци који су приказани у Графикону 11 показују да скоро половина родитеља (47.5%) није била обавештена о укључивању деце са тешкоћама у развоју, већ да су за то накнадно сазнали. Овај податак је изненађујући, с обзиром на то да је упознавање родитеља остале деце са тим да ће у одељењу бити дете са тешкоћама у развоју једна од неопходних активности коју би управа школе, стручни сарадници или сами наставници требало да ураде. Поред тога, родитељима би требало саопштити и додатне информације о детету са тешкоћама у развоју, врсти тешкоће коју има и указати им на евентуалне проблеме који се могу појавити. На тај начин, родитељи би били припремљени за прва питања која би им њихова деца постављала о детету са тешкоћама у развоју.

Додатном анализом података, у односу на независну варијаблу коју смо одредили, добили смо податке да је разлика у одговорима родитеља на ово питање статистички значајна на нивоу  $p < .01$  ( $\chi^2 (2) = 9.13$ , **Kramerovo V = .315**) и указује на позитивнија искуства и мишљења родитеља остале деце из школа у којима је реализован пилот-пројекат инклузивног образовања (Табела 79).

**Табела 79: Обавештеност родитеља у зависности од укључености/неукључености школе у пилот-пројекат инклузивног образовања**

Да ли сте били благовремено обавештени да ће у одељење у којем је и Ваше дете бити укључено дете са тешкоћама у развоју?	Родитељи у пројекту		Родитељи ван пројекта	
	f	%	f	%
Да, са детаљним образложењем	16	36.4	7	14.6
Само узгред	2	4.5	10	20.8
Накнадно смо сазнали	26	59.1	31	64.6
укупно	44	100	48	100

$\chi^2 (2) = 9.13$ ,  $p < .01$ , **Kramerovo V = .315**

Занимало нас је какве су биле почетне реакције родитеља када су сазнали да ће у одељењу у којем је њихово дете бити укључено и дете са тешкоћама у развоју. Поставили смо им питање да ли су тада сматрали да је укључивање ове деце у редовне школе у реду.

**Табела 80: Почетна мишљења родитеља о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе**

Да ли сте сматрали да је укључивање ове деце у редовне школе у реду?	f	%
Да	75	62,5
Био/ла сам уздржана	27	22,5
Био/ла сам против	5	4,2
Укупно	107	89,2
Без одговора	13	10,8
Укупно	120	100

Подаци приказани у табели 80 показују да је већина родитеља (62.5%) сматрала да је укључивање ове деце у редовне школе у реду. Ови подаци су у складу са одговорима родитеља на питање које се односило на права деце са тешкоћама у развоју на образовање у редовним школама. Један број родитеља (22.5%) је одговорио да су били уздржани када је у питању укључивање ове деце у редовне школе. Разлог за то може бити недостатак искуства у погледу заједничког школовања њихове деце и деце са тешкоћама у развоју. Могуће је да је код ове групе родитеља постојала неизвесност када је у питању укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Због недостатка искуства ови родитељи нису били сигурни у то да ли је укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе добра идеја или нешто што може негативно да се одрази на њихову децу. Мали проценат родитеља (4.2%) је био против укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе што је у складу са одговорима родитеља на питање које се односило на права деце са тешкоћама у развоју на образовање у редовним школама.

Додатна анализа одговора на ово питање је, такође, показала да постоји статистички значајна повезаност између одговора родитеља и независне варијабле коју смо одредили као укљученост/неукљученост школа у пилот-пројекат инклузивног образовања. Наиме, резултати приказани у Табели 80а показују да између одговора родитеља постоји статистички значајна разлика на нивоу  $p < .05$  ( $\chi^2 (2) = 6.40$ , **Kramerovo V = .245**) и указује на позитивнија искуства и мишљења родитеља остале деце из школа у којима је реализован пилот- пројекат инклузивног образовања.

**Табела 80а: Почетна мишљења родитеља у зависности од укључености/неукључености школе у пилот пројекат инклузивног образовања**

Да ли сте сматрали да је укључивање ове деце у редовне школе у реду?	Родитељи у пројекту		Родитељи ван пројекта	
	f	%	f	%
Да	43	81.1	32	59.3
Био/ла сам уздржан	9	17.0	18	33.3
Био/ла сам против	1	1.9	4	7.4
укупно	53	100	54	100

$$\chi^2(2)=6.40, p<.05, \text{Kramerovo } V=.245$$

Интересовало нас је на који начин је искуство родитеља у погледу заједничког образовања њихове деце и деце са тешкоћама у развоју утицало на њихова мишљења о укључивању ове деце у редовне школе. Из тог разлога смо их питали да ли и сада имају исто мишљење.

**Табела 81: Мишљења родитеља о укључивању деце са тешкоћама у развоју након искуства**

Да ли и сада мислите исто?	f	%
Да	96	80,0
Променио/ла сам мишљење на боље	5	4,2
Сада имам веће резерве него раније	5	4,2
Укупно	106	88,3
Без одговора	14	11,7
Укупно	120	100

Одговори које смо добили, а који су приказани у табели 81 су охрабрујући. Подаци показују да 80% родитеља и даље има исто мишљење о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. С обзиром на то да је највећи број родитеља и на почетку сматрао да је укључивање ове деце у редовне школе у реду, можемо закључити да већина родитеља и након искуства у погледу заједничког образовања њихове деце и деце са тешкоћама и даље мисли да је укључивање ове деце у редовне школе у реду. Овај податак нас упућује на то да њихова искуства у погледу заједничког образовања њихове деце и деце са тешкоћама у развоју нису била негативна. Један број родитеља (4.2%) који је на почетку сматрао да укључивање деце са тешкоћама у развоју није у реду је сада променио мишљење на боље. Исти проценат родитеља је одговорио да сада има веће резерве него раније.

За разлику од претходних питања, додатна анализа одговора родитеља на ово питање није указала на постојање повезаности између одговора наставника и укључености/неукључености школа у пилот-пројекат инклузивног образовања. Разлика

у одговорима родитеља није статистички значајна ( $\chi^2 (2)=2.05$ ,  $p<.367$ , **Kramerovo V=.138**).

**Табела 81а: Мишљења родитеља након искуства у зависности од укључености/неукључености школе у пилот-пројекат инклузивног образовања**

Да ли и сада мислите исто?	Родитељи у пројекту		Родитељи ван пројекта	
	f	%	f	%
Да	49	94.2	47	87.0
Променио/ла сам мишљење на боље	1	1.9	4	7.4
Сада имам веће резерве него раније	2	3.8	3	5.6
укупно	52	100	54	100

$\chi^2 (2)=2.05$ ,  $p<.367$ , **Kramerovo V=.138**

Подаци приказани у Табели 81а показују да су обе групе родитеља, у већини, задржале исто мишљење о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Мали број родитеља из обе групе је или променио мишљење на боље или сада, након искуства има веће резерве него раније када је у питању укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Ови подаци су супротни нашем очекивању. Могло се очекивати да ће управо код овог питања постојати статистичка значајност разлика у корист родитеља из школа које су биле укључене у пилот-пројекат инклузивног образовања. Међутим, подаци показују да су и у школама у којима није било припреме и подршке искуства родитеља у вези са укључивањем деце са тешкоћама у развоју углавном била позитивна. Ови подаци могу да укажу на то да остала деца нису имала негативних искустава у односу са децом са тешкоћама у развоју па се то позитивно одразило и на мишљења њихових родитеља о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Овај податак можемо објаснити и тиме да је код нас постепено дошло до промене односа појединаца и друштва према деци са тешкоћама у развоју и да све више постоји свест о њиховим проблемима, правима и потребама.

Родитељима смо поставили питање да ли би и даље пристали да њихово дете буде у одељењу у којем су укључена и деца са тешкоћама у развоју.

**Табела 82: Да ли би родитељи и даље пристали на заједничко школовање њихове деце и деце са тешкоћама у развоју?**

Да ли бисте да и даље пристали да Ваше дете буде у одељењу у којем су укључена деца са тешкоћама у развоју?	f	%
Да	95	79,2
Не	14	11,7
Укупно	109	90,8
Без одговора	11	9,2
Укупно	120	100



Скоро 80% родитеља је одговорило да би и даље пристало да њихово дете буде у одељењу у којем су укључена деца са тешкоћама у развоју. Један број родитеља (11.7%) сматра да даље не би пристао на то. Родитељи који су позитивно одговорили на ово питање као разлог најчешће наводе да сва деца, па и деца са тешкоћама у развоју имају право на образовање у редовним школама. Један број родитеља сматра да је укључивање деце са тешкоћама у развоју имало позитиван утицај на осталу децу у погледу развоја свести о различитости, толеранције и саосећања. Осим тога, неки родитељи сматрају да је образовање у редовним школама корисно и за децу са тешкоћама у развоју (осећај припадности, боља социјализација и могућност да напредују). Један број родитеља (11.7%) се изјаснио да не би поново пристали да њихово дете буде у одељењу заједно са дететом које има тешкоће у развоју. Разлози које наводе као образложење за свој одговор су следећи: деца са тешкоћама у развоју имају негативан утицај на осталу децу (ометају их у току наставе); деца са тешкоћама у развоју често не могу да се уклопе у постојећи начин рада; потребан им је посебан третман, који не могу добити у оквиру редовне школе; укључивање деце са тешкоћама у развоју представља додатно оптерећење за наставника па су остала деца запостављена.

Додатна анализа одговора на ово питање је показала да постоји статистички значајна повезаност независне варијабле и одговора родитеља. Разлика је статистички значајна на нивоу  $p < .05$  ( $\chi^2 (1) = 5.078$ ,  $Kramerovo V = .216$ ) и указује на позитивнија искуства и мишљења родитеља остале деце из школа у којима је реализован пилот-пројекат инклузивног образовања (Табела 82а).

**Табела 82а: Да ли би обе групе родитеља и даље пристале на заједничко школовање њихове деце и деце са тешкоћама у развоју?**

Да ли бисте да и даље пристали да Ваше дете буде у одељењу у којем су укључена деца са тешкоћама у развоју?	Родитељи у пројекту		Родитељи ван пројекта	
	f	%	f	%
Да	51	94.4	44	80.0
Не	3	5.6	11	20.0
укупно	54	100	55	100

$$\chi^2 (1) = 5.078, p < .05, Kramerovo V = .216$$

Подаци приказани у Табели 82а показују да је највећи број родитеља и једне и друге групе одговорио потврдно на ово питање. Ипак подаци показују да је разлика у

одговорима родитеља статистички значајна на нивоу  $p < .05$  у корист родитеља из пројекта (94.4% ових родитеља би и даље пристало на заједничко школовање њихове деце и деце са тешкоћама у развоју), док би на то пристало 80% родитеља чија деца нису била укључења у школе у којима је реализован пилот-пројекат инклузивног образовања. На статистичку значајност разлика је утицало и то што је чак 20% родитеља деце која су била укључена у школе у којима није реализован пилот-пројекат инклузивног образовања одговорило, да сада, након искуства, не би пристали да се њихово дете заједно школује са дететом са тешкоћама у развоју. Ови одговори су донекле контрадикторни са одговорима родитеља на претходно питање који указују на њихова позитивна искуства у погледу укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

Интересовало нас је каква су искуства родитеља када је у питању однос њихове деце према деци са тешкоћама у развоју. Поставили смо им питање да ли им је њихово дете говорило о деци са тешкоћама у развоју и на који начин.

**Табела 83: Искуства родитеља у погледу односа њихове деце према деци са тешкоћама у развоју**

Да ли је Ваше дете говорило о деци са тешкоћама у развоју?	f	%
Да, са симпатијом	70	58,3
Да, уз критичке примедбе	8	6,7
Не	34	28,3
Укупно	112	93,3
Без одговора	8	6,7
Укупно	120	100

Подаци приказани у табели 83 показују да је више од половине родитеља (58.3%) одговорило да су њихова деца са симпатијама говорила о деци са тешкоћама у развоју. Овај податак може да укаже на прихваћеност деце са тешкоћама у развоју од стране вршњака, што представља једну од важних претпоставки за укључивање ове деце у редовне школе. Мали проценат родитеља (6.7%) је одговорило да су њихова деца говорила о деци са тешкоћама у развоју уз одређене критичке примедбе. Овај податак може да укаже на то да деца ових родитеља нису на прави начин прихватила децу са тешкоћама у развоју. Нешто мање од 30% родитеља није са својом децом разговарало о деци са тешкоћама у развоју. Овде можемо поставити питање да ли родитељи у довољној мери разговарају са својом децом о школи и ономе што се у њој дешава. Да ли објашњење за ове одговоре, између осталог, можемо тражити у смањеној и измењеној комуникацији деце и родитеља?

Подаци показују да одговори родитеља на ово питања нису повезани са независном варијаблом коју смо одредили за потребе овог истраживања. Наиме, разлика у одговорима родитеља на ово питање није статистички значајна ( $\chi^2(3)=4.72$ ,  $p<.193$ ,  $Kramerovo V=.205$ ). Подаци су приказани у Табели 83а.

**Табела 83а: Искуства родитеља у погледу односа њихове деце према деци са тешкоћама у развоју, у зависности од укључености/неукључености школа у пилот-пројекат инклузивног образовања**

Да ли је Ваше дете говорило о деци са тешкоћама у развоју?	Родитељи у пројекту		Родитељи ван пројекта	
	f	%	f	%
Да, са симпатијом	29	52.7	20	35.1
Да, уз критичке примедбе	2	3.6	6	10.5
Не	14	25.5	20	35.1
Нешто друго	10	18.2	11	19.3
укупно	55	100	57	100

$\chi^2(3)=4.72$ ,  $p<.193$ ,  $Kramerovo V=.205$

Искуства у реализацији инклузивних програма показују да родитељи остале деце често могу имати отпор према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе, између осталог и због тога што сматрају да ће због превелике пажње коју наставник поклања овој деци њихово дете бити занемарено. Занимало нас је шта наши родитељи мисле о томе, па смо им поставили питање да ли је њихово дете било занемарено зато што је у одељењу било и дете са тешкоћама у развоју.

**Табела 84: Мишљења родитеља о занемаривању њихове деце од стране наставника**

Да ли сматрате да је Ваше дете било занемарено тиме што је у одељењу било и деце са тешкоћама у развоју?	f	%
Било је занемарено	6	5,0
Није било занемарено	89	74,2
Укупно	95	79,2
Без одговора	25	20,8
Укупно	120	100

Подаци показују да само 5% родитеља сматра да је њихово дете било занемарено од стране наставника зато што је у одељењу било и дете са тешкоћама у развоју. Међутим, када смо их питали зашто тако мисле, ова група родитеља није навела образложења и разлоге због којих имају овакво мишљење. Један број родитеља (20.8%) није одговорило на ово питање. Податак који охрабрује је да већина родитеља (74.2%) сматра да њихово дете није било занемарено од стране наставника. Најчешће

образложење које су родитељи наводили је да су наставници имали исти однос према свој деци и да су се трудили да им посвете подједнаку пажњу.

Посебно занимљиво нам је било да испитамо да ли пилот-пројекат инклузивног образовања има утицаја на мишљења и искуства родитеља о овом проблему.

**Табела 84а: Мишљења родитеља о занемаривању њихове деце од стране наставника у зависности од укључености/неукључености школе у пилот-пројекат инклузивног образовања**

Да ли сматрате да је Ваше дете било занемарено тиме што је у одељењу било и деце са тешкоћама у развоју?	Родитељи у пројекту		Родитељи ван пројекта	
	f	%	f	%
Било је занемарено	0	0	6	12.5
Није било занемарено	47	100	42	87.5
укупно	47	100	48	100

$$\chi^2 (1)=6.27, p<.001, \text{Kramerovo } V=.257$$

Додатна анализа одговора је показала да је разлика у одговорима родитеља статистички значајна на нивоу **p<.001 ( $\chi^2 (1)=6.27, \text{Kramerovo } V=.257$ )** и указује на позитивнија искуства и мишљења родитеља остале деце из школа у којима је реализован пилот-пројекат инклузивног образовања. Ни један родитељ из школа које су биле у пројекту није одговорио да је његово дете било занемарено зато што је у одељењу било укључено и дете са тешкоћама у развоју. С друге стране, 12.5% родитеља из школа које нису било у пројекту инклузивног образовања сматра да су њихова деца била занемарена. Овај податак може да укаже на квалитетнији рад наставника који су били укључени у пилот-пројекат инклузивног образовања. Припрема и подршка коју су добијали у оквиру пројекта им је вероватно помогла да лакше организују рад у одељењу и своју пажњу подједнако усмере на сву децу.

Уколико родитељи постану свесни одређених користи које њихово дете има од заједничког школовања са децом са тешкоћама у развоју, уколико постоје њихови негативни ставови према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе ће се вероватно променити. Занимало нас је да ли родитељи мисле да је заједничко школовање њихове деце и деце са тешкоћама у развоју било корисно за њихову децу. Подаци су приказани у Табели 85.

Табела 85: Мишљења родитеља о користима за њихову децу

Да ли сматрате да је Ваше дете имало користи од тога што је било у одељењу са децом са тешкоћама у развоју?	f	%
Да	66	55,0
Не	25	20,8
Укупно	91	75,8
Без одговора	29	24,2
Укупно	120	100

Подаци показују да више од половине родитеља (55%) сматра да је њихово дете имало користи од тога што је било у одељењу заједно са дететом са тешкоћама у развоју. Нешто више од 20% родитеља није препознало користи за своје дете од заједничког школовања са децом са тешкоћама у развоју. Скоро 25% процената родитеља није дало одговор на ово питање. Од родитеља смо тражили и да образложе своје одговоре. Образложења су углавном давали родитељи који сматрају да је укључивање деце са тешкоћама у развоју било корисно за њихово дете. Скоро половина ових родитеља (44.1%) сматра да је њихово дете, боравећи у одељењу у коме је и дете са тешкоћама у развоју, научило да међу децом постоје разлике и да их је потребно прихватити. На тај начин, деца се уче да поштују и уважавају друге људе, уче се толеранцији и разумевању туђих потреба. Око 20% родитеља сматра да су у контакту са децом са тешкоћама у развоју њихова деца постала пажљивија, одговорнија и спремна да помогну овој деци. У интеракцијама са децом са тешкоћама у развоју, остала деца се постепено упознају са њиховим проблемима, уче како се може живети са њима и како се ови проблеми могу решавати. Овај одговор је дало око 10% родитеља. Мањи број родитеља (1.6%) сматра да у контакту са децом са тешкоћама у развоју деца додатно сазревају и имају прилику да науче нешто ново и корисно.

Када смо одговоре родитеља довели у везу са укљученошћу школе у пилот-пројекат инклузивног образовања показало се да су одговори родитеља повезани са овом независном варијаблом.

**Табела 85а: Мишљења родитеља о користима за њихову децу у зависности од укључености/неукључености школе у пилот-пројекат инклузивног образовања**

Да ли сматрате да је Ваше дете имало користи од тога што је било у одељењу са децом са тешкоћама у развоју?	Родитељи у пројекту		Родитељи ван пројекта	
	f	%	f	%
Да	40	87.0	26	57.8
Не	6	13.0	19	42.2
укупно	46	100	48	100

$$\chi^2 (1)=9.72, p<.001, \text{Kramerovo } V=.327$$

Подаци показују да у одговорима родитеља постоји статистички значајна разлика на нивоу  $p<.001$  ( $\chi^2 (1)=9.72$ , **Kramerovo V=.327**) и указује на позитивнија искуства и мишљења родитеља остале деце из школа у којима се реализује пилот-пројекат инклузивног образовања. Наиме, 87% родитеља из пројекта сматра да њихова деца имају користи од тога што су била у одељењу заједно са дететом са тешкоћама у развоју. Подаци даље показују да чак 42.2 % родитеља из школа које нису биле у пројекту сматра да њихова деца нису имала користи од заједничког школовања са децом са тешкоћама у развоју.

Са хуманистичког и друштвеног аспекта је посебно значајно да родитељи остале деце о инклузивном образовању размишљају и из перспективе деце са тешкоћама у развоју и користи које ова деца имају од укључивања у редовне школе. Уколико препознају значај образовања ове деце у редовним школама, вероватно ће бити флексибилнији и толерантнији према одређеним проблемима који могу да се појаве. Занимало нас је да ли су наши родитељи свесни користи које деца са тешкоћама у развоју имају од укључивања у редовне школе и заједничког школовања са вршњацима. Поставили смо им питање да ли сматрају да су и деца са тешкоћама у развоју имала користи од укључивања у редовну школу.

**Табела 86: Мишљења родитеља о користима за децу са тешкоћама у развоју**

Да ли сматрате да су деца са тешкоћама у развоју имала користи од укључивања у редовну школу?	f	%
Да	81	67,5
Не	19	15,8
Укупно	100	83,3
Без одговора	20	16,7
Укупно	120	100

Подаци које смо добили показују да скоро 70% родитеља сматра да су деца са тешкоћама у развоју имала користи од укључивања у редовне школе. С друге стране, око 16% родитеља сматра да ова деца нису имала користи од укључивања у редовне школе. Око 17% родитеља није одговорило на ово питање. Могуће објашњење је да ова група родитеља није претходно размишљала о овом проблему, па је њихов одговор изостао. Од родитеља смо тражили и да образложе свој одговор. Најчешће образложење родитеља који су потврдно одговорили на ово питање је да укључивањем у редовне школе деца са тешкоћама у развоју постају свесна да припадају групи, имају осећај прихваћености и једнакости са другом децом. Око 20% родитеља је као образложење навело да је корист од укључивања деца са тешкоћама у развоју у редовне школе то што имају прилику да буду у контакту са осталом децом и да са њима успоставе добре односе. Један број родитеља (7.5%) сматра да укључивање ове деце у редовне школе има позитивне ефекте на њихову социјализацију, адаптацију и њихов развој у целини. Родитељи који сматрају да деца са тешкоћама у развоју немају користи од укључивања у редовне школе као најчешће образложење наводе да је редовна школа неадекватна средина за њих јер не могу на прави начин да се уклопе, нису у стању да прате редовну наставу и да постигну успех. Друго образложење које ова група родитеља наводи односи се на негативне реакције остале деце као што су подсмевање, увреде и одбацивања. Ово образложење је дало 7.5% родитеља.

Додатна анализа одговора на ово питање је, такође показала да постоји повезаност између независне варијабле и одговора родитеља.

**Табела 86а: Мишљења родитеља о користима за децу са тешкоћама у развоју у зависности од укључености/неукључености школе у пилот-пројекат инклузивног образовања**

Да ли сматрате да су деца са тешкоћама у развоју имала користи од укључивања у редовну школу?	Родитељи у пројекту		Родитељи ван пројекта	
	f	%	f	%
Да	44	91.7	37	71.2
Не	4	8.3	15	28.8
укупно	48	100	52	100

$$\chi^2 (1)=6.82, p<.01, \text{Kramerovo } V=.261$$

Подаци приказани у Табели 86а показују да чак 91.7% родитеља из школа у пројекту сматра да су и деца са тешкоћама у развоју имала користи од укључивања у редовне школе. Овакав одговор је дало и 71.2% родитеља из школа које нису биле у пројекту, док скоро 30% ових родитеља сматра да укључивање у редовне школе није било

корисно за децу са тешкоћама у развоју. Подаци показују да је разлика у одговорима родитеља статистички значајна на нивоу  $p < .01$  ( $\chi^2 (1) = 6.82$ , **Kramerovo V = .261** и указује на позитивнија искуства и мишљења родитеља остале деце из школа у којима се реализује пилот-пројекат инклузивног образовања.

На крају, занимало нас је да ли родитељи имају неких додатних коментара или примедби у вези са укључивањем деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Нешто мање од 30% родитеља је дало одговор на ово питање. Највећи број родитеља је одговорило да подржава укључивање деце са тешкоћама у развоју уколико се оно организује на прави начин. Један број родитеља сматра да је неопходно да родитељи буду претходно обавештени о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе као и да добију прилику да о томе разговорају са наставницима. Неки родитељи сматрају да је потребно смањити број деце у одељењима у којима су укључена деца са тешкоћама у развоју и да је деци са тешкоћама у развоју потребна додатна пажња наставника.

Додатна анализа података подразумевала је и утврђивање разлика у одговорима родитеља остале деце у зависности од нивоа њиховог образовања. Подаци показују да је разлика у одговорима родитеља остале деце у зависности од нивоа њиховог образовања статистички значајна само код питања бр.8: *Да ли сматрате да је ваше дете било занемарено тиме што је у одељењу било и деце са тешкоћама у развоју?*

**Табела 87: Искуства и мишљења родитеља о занемаривању њихове деце услед укључивања деце са тешкоћама у развоју у зависности од нивоа образовања**

Ниво образовања	f		%	
	Да	Не	Да	Не
Средња школа	1	52	1,9	98,1
Виша школа	1	16	5,9	94,1
Факултет	4	21	16,0	84,0

$\chi^2 (2) = 5.72$ ,  $p < .05$ , **Kramerovo V = .245**

Подаци приказани у Табели 87 показују да је разлика у одговорима родитеља на ово питање статистички значајна на нивоу  $p < .05$  ( $\chi^2 (2) = 5.72$ , **Kramerovo V = .245** и указује на позитивнија искуства и мишљења родитеља који имају завршену средњу школу.

У одговорима родитеља на остала питања из упитника нису утврђене статистички значајне разлике (Табела 88).



**Табела 88: Искуства и мишљења родитеља остале деце према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе у зависности од нивоа образовања**

Питања из упитника	Значајност разлика
Да ли сматрате да деца са тешкоћама у развоју имају право на образовање у редовној школи?	$\chi^2 (6)=10.07, p<.122, \text{Kramerovo } V=.207$
Да ли сте били благовремено обавештени да ће у одељење у којем је Ваше дете бити укључено и дете са тешкоћама у развоју?	$\chi^2 (4)=1.39, p<.953, \text{Kramerovo } V=.086$
Да ли сте сматрали да је укључивање ове деце у редовне школе у реду?	$\chi^2 (4)=8.14, p<.087, \text{Kramerovo } V=.195$
Да ли и сада мислите исто?	$\chi^2 (4)=3.027, p<.553, \text{Kramerovo } V=.119$
Да ли бисте пристали да Ваше дете и даље буде у одељењу у којем су укључена деца са тешкоћама у развоју?	$\chi^2 (2)=2.17, p<.336, \text{Kramerovo } V=.141$
Да ли је Ваше дете говорило о деци са тешкоћама у развоју?	$\chi^2 (6)=4.23, p<.645, \text{Kramerovo } V=.138$
Да ли сматрате да је Ваше дете имало користи од тога што је било у одељењу са децом са тешкоћама у развоју?	$\chi^2 (2)=.871, p<.647, \text{Kramerovo } V=.098$
Да ли сматрате да су деца са тешкоћама имала користи од укључивања у редовне школе?	$\chi^2 (2)=1.97, p<.373, \text{Kramerovo } V=.140$

На тај начин, наша претпоставка да ће родитељи остале деце који имају виши ниво образовања имати позитивније ставове према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе од родитеља остале деце који имају нижи ниво образовања није потврђена.

На основу квалитативне и квантитативне анализе добијених података можемо извести одређене закључке у вези са мишљењима родитеља о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе:

- Мишљења родитеља о укључивању деце са тешкоћама у развоју су генерално позитивна – више од 80% родитеља се у потпуности или углавном слаже да деца са тешкоћама у развоју имају право на образовање у редовним школама; око 75% сматра да њихово дете није било занемарено од стране наставника; више од половине родитеља (55%) сматра да је њихово дете имало користи од тога што је било у одељењу заједно са дететом са тешкоћама у развоју док скоро 70% родитеља сматра да су и деца са тешкоћама у развоју имала користи од укључивања у редовне школе.

- Подаци указују на то да је на нивоу школа недовољно пажње посвећено информисању родитеља остале деце о укључивању деце са тешкоћама у развоју – скоро половина родитеља (47.5%) није била обавештена о укључивању деце са тешкоћама у развоју, већ су за то накнадно сазнали.

- Добијени подаци, које смо претходно приказали и анализирали, указују на то да постоје разлике у одговорима родитеља остале деце у зависности од укључености/неукључености школа у пилот-пројекат инклузивног образовања. На тај начин, наша претпоставка да ће родитељи остале деце из школа које су укључене у пилот-пројекат инклузивног образовања имати позитивнија искуства и мишљења о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе од родитеља остале деца из школа које нису укључене у пилот-пројекат инклузивног образовања је потврђена. У одговорима родитеља на већину питања из упитника добијене су статистички значајне разлике.

- С друге стране, наша претпоставка да ће искуства и мишљења родитеља који имају виши ниво образовања о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе бити позитивнија од искустава и мишљења родитеља који имају нижи ниво образовања није потврђена. Наиме, само на једно питање из упитника је утврђена статистички значајна разлика у одговорима родитеља која указује на позитивнија искуства и мишљења родитеља који имају завршењу средњу школу.

## **8. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ ИСТРАЖИВАЊА**

Разматрање проблема који се односе на децу са тешкоћама у развоју је последњих деценија изузетно актуелно у свим друштвима која улазе, или су већ ушла у процес реформе. Јављају се бројни реформски покрети који настоје да реше проблеме деце са тешкоћама у развоју, при чему је посебна пажња посвећена проблемима образовања ове деце и стварању адекватних услова за њихов развој и учење. Сагледавање недостатака постојећег образовања деце са тешкоћама у развоју довело је до идеје о инклузивном образовању које подразумева укључивање ове деце у редовне школе, у циљу стварања услова за њихово квалитетно образовање и укључивање у друштво. Инклузивно образовање, као пракса, постоји већ годинама у многим развијеним земљама дајући мање или више позитивне резултате. Без обзира на бројне предности које инклузија пружа свим учесницима, многи фактори отежавају њену успешну реализацију па се процес увођења инклузивног образовања у многим земљама одвија тешко и споро. Постојеће препреке се углавном односе на неприлагођене образовне системе, неприпремљеност школа и наставника, недостатак финансијских средстава и постојање предрасуда и на њима заснованих негативних ставова школског кадра, осталих ученика и њихових родитеља према деци са тешкоћама у развоју.

Питање квалитетног образовања деце са тешкоћама у развоју последњих година и код нас покреће бројне теоријске расправе, истраживања, промене закона и реформу образовног система у целини. Анализа постојећег стања указује на то да је део нашег образовног система који је намењен деци са тешкоћама у развоју нефункционалан и неефикасан у многим битним елементима. Кључни проблем је како изградити образовни систем који ће уважавати индивидуалне разлике деце са тешкоћама у развоју и омогућити њихово укључивање у редовне школе у складу са нашим условима и могућностима.

Процес укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе је изузетно сложен и условљен је бројним факторима који се тичу не само услова у школама већ и ширег друштвеног контекста, а који се у различитој мери могу позитивно или негативно одразити на квалитет овог процеса. Подаци показују да се велики број деце са тешкоћама у развоју образује у редовним школама, а да, притом, школе нису припремљене за овај процес. Стварање услова за заједничко образовање деце са

тешкоћама у развоју и њихових вршњака у редовним школама подразумева корените промене у свим битним сегментима рада школе које воде ка унапређивању васпитно-образовне праксе и креирању школе по мери детета. Претпоставке које би школа требало да задовољи да би обезбедила квалитетно образовање деци са тешкоћама у развоју су: адекватни физички услови у школама (простор и средства), позитивни ставови свих учесника васпитно-образовног процеса према деци са тешкоћама у развоју, стручно оспособљавање наставника за примену нових решења у настави, отварање школе према породицама и локалној заједници.

Предмет нашег истраживања су могућности и ограничења укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. У нашој земљи се, осим малог броја школа у којима се реализују пилот-пројекти инклузивног образовања, укључивање деце са тешкоћама у развоју још увек одвија спорадично и спонтано, без претходне припреме школа и наставника за овај процес. Кључни разлог за то је што инклузивно образовање код нас још увек није јасно законски регулисано. То даље онемогућава уградњу инклузивног концепта у друге законе или подзаконске акте, па самим тим и процес његовог планирања, спровођења и финансирања. С обзиром на то, испитивање могућности и ограничења укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе обављено је у оквиру датог контекста који, претежно подразумева спонтано укључивање деце са тешкоћама у развоју.

Имајући у виду сложеност овог процеса и немогућност сагледавања утицаја свих ваншколских и школских чинилаца, одлучили смо се да могућности и ограничења за укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе сагледамо кроз анализу неколико кључних аспеката инклузивног образовања. Полазећи од тога да учитељи и наставници имају кључну улогу у овом процесу, посебну пажњу смо посветили испитивању њихових ставова према деци са тешкоћама у развоју и њиховом укључивању у редовне школе. Истраживање је подразумевало и утврђивање искустава учитеља и наставника у раду са овом децом и испитивање њихових имплицитних педагогија (схватања о детету, развоју, процесу учењу и улогама наставника). Иако директори и стручни сарадници нису директно укључени у наставни процес, у организационом и стручном погледу могу у великој мери да утичу на процес укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Из тог разлога смо испитивали и њихове ставове према деци са тешкоћама у развоју, њихова мишљења и искуства о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе, као и њихове

процене одређених фактора који могу да олакшају или отежају овај процес. Полазећи од тога да кључну претпоставку за укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе представљају позитивни ставови остале деце и њихових родитеља пажњу смо усмерили и на испитивање искустава и мишљења родитеља остале деце према овом процесу.

Посебна пажњу смо посветили испитивању евентуалних разлика у добијеним подацима у зависности од укључености/неукључености школа у пилот-пројекат инклузивног образовања, дужине радног стажа, образовног профила (директор/стручни сарадник или учитељ/наставник предметне наставе) и нивоа образовања родитеља. Имајући у виду то да је укљученост/неукљученост школа у пилот-пројекат инклузивног образовања једна од независних варијабли, узорак истраживања су, поред осталих школа, чиниле и две основне школе у којима је реализован пилот-пројекат британске организације Save the Children и Института за психологију Филозофског факултета у Београду под називом *Инклузија ученика са тешкоћама у развоју у редовне школе – Школа по мери детета*.

Испитивањем могућности и ограничења укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе желимо смо да сагледамо тренутну ситуацију у нашим школама и укажемо на приоритетне потребе школа и наставника када је у питању рад са овом децом. Осим тога, намера нам је да дамо одређене препоруке за даље активности у овој области, које би водиле адекватној припреми школа и наставника за рад са децом са тешкоћама у развоју, као и смернице за даља истраживања у овој области која могу да помогну свеобухватнијем сагледавању проблема образовања ове деце у редовним школама у нашој земљи.

Најпре ћемо направити осврт на претпоставке од којих смо пошли у нашем истраживању. Када наше претпоставке упоредимо са подацима које смо добили можемо закључити следеће:

1. Наша претпоставка да ће учитељи и наставници имати позитивне ставове према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе је само делимично потврђена. Наиме, учитељи и наставници износе позитивне ставове на оне тврдње из упитника које се односе на користи које од овог процеса имају деца са тешкоћама у развоју, њихови вршњаци и наставници. С друге стране, када процењују услове у нашим школама, могућности за организовање наставе која би одговарала свој деци у

одељењу и тешкоће на које наставници наилазе у раду са овом децом њихови ставови су мање позитивни.

1.1. Подаци указују на то да постоји статистички значајна разлика у ставовима учитеља и наставника у зависности од укључености/неукључености школа у пилот-пројекат инклузивног образовања. На тај начин, наша претпоставка да ће учитељи и наставници који су били укључени у пилот-пројекат инклузивног образовања имати позитивније ставове према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе од учитеља и наставника који нису били укључени у пилот-пројекат инклузивног образовања је потврђена.

1.2. Подаци указују на то да не постоји статистички значајна разлика у ставовима учитеља и наставника у зависности од образовног профила (учитељ или наставник предметне наставе). На тај начин, наша претпоставка да ће учитељи имати позитивније ставове према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе од наставника није потврђена.

1.3. Подаци указују на то да не постоји статистички значајна разлика у ставовима учитеља и наставника у зависности од дужине радног стажа. На тај начин, наша претпоставка да ће учитељи и наставници са дужим радним стажом имати позитивније ставове према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе од учитеља и наставника са краћим радним стажом није потврђена.

2. Наша претпоставка да ће учитељи и наставници имати позитивна искуства и мишљења о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе је делимично потврђена.

3. Подаци указују на то да учитељи и наставници имају адекватне представе о процесу учења и улогама наставника. С друге стране, њихове представе о детету и његовом развоју су углавном погрешне. На тај начин, наша претпоставка да ће учитељи и наставници имати адекватне имплицитније педагогије је само делимично потврђена.

3.1. Подаци указују на то да не постоји статистички значајна разлика у имплицитним педагогијама учитеља и наставника у зависности од укључености/неукључености школа у пилот-пројекат инклузивног образовања. На тај начин, наша претпоставка да ће учитељи и наставници који су били укључени у пилот-пројекат инклузивног образовања имати адекватније имплицитне педагогије од учитеља и наставника који нису били укључени у пилот-пројекат инклузивног образовања није потврђена.

3.2. Подаци указују на то да постоји статистички значајна разлика у имплицитним педагогијама учитеља и наставника у зависности од образовног профила наставника. Наша претпоставка да ће учитељи имати адекватније имплицитне педагогије од наставника је потврђена.

3.3. Подаци указују на то да не постоји статистички значајна разлика у имплицитним педагогијама учитеља и наставника у зависности од дужине радног стажа. На тај начин, наша претпоставка да ће учитељи и наставници са дужим радним стажом имати адекватније имплицитне педагогије од учитеља и наставника са краћим радним стажом није потврђена.

3.4. Подаци указују на то да постоји статистички значајна повезаност ставова учитеља и наставника и њихових имплицитних педагогија, чиме је наша претпоставка потврђена. Наиме, они учитељи и наставници који имају адекватније имплицитне педагогије имају и позитивније ставове према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

4. Наша претпоставка да ће директори и стручни сарадници имати позитивне ставове према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе је само делимично потврђена. Наиме, директори и стручни сарадници износе позитивне ставове на оне тврдње из упитника које се односе на користи које од овог процеса имају деца са тешкоћама у развоју, њихови вршњаци и наставници. С друге стране, када процењују услове у нашим школама, могућности за организовање наставе која би одговарала свој деци у одељењу и тешкоће на које наставници наилазе у раду са овом децом њихови ставови су мање позитивни.

4.1. Подаци показују да постоје статистички значајне разлике у ставовима директора и стручних сарадника према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе у зависности од образовног профила. Наша претпоставка да ће стручни сарадници имати позитивније ставове према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе од директора је потврђена. Иако је статистички значајна, разлика у ставовима директора и стручних сарадника је мала и накнадним истраживањима је потребно проверити добијене податке на већем узорку испитаника.

4.2. Између ставова директора и стручних сарадника према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе постоје разлике и у зависности од дужине радног стажа. На тај начин, наша претпоставка да ће директори и стручни сарадници са дужим радним стажом имати позитивније ставове према укључивању деце са тешкоћама у

развоју у редовне школе од директора и стручних сарадника са краћим радним стажом је потврђена. Подаци указују на позитивније ставове директора и стручних сарадника који имају преко 30 година радног стажа.

5. Наша претпоставка да ће директори и стручни сарадници имати позитивна искуства и мишљења о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе је делимично потврђена.

6. Наша претпоставка да ће директори и стручни сарадници понуђене факторе који могу да олакшају или отежају процес инклузије проценити као веома значајне у погледу олакшавања или отежавања процеса укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе је потврђена.

6.1. Наша претпоставка да ће постојати повезаност између ставова директора и стручних сарадника и њихових процена фактора који могу да олакшају или отежају процес инклузије је само делимично потврђена. Подаци указују на то да постоји статистички значајна повезаност ставова директора и стручних сарадника и њихових процена фактора који могу да отежају инклузију. Директори и стручни сарадници који имају позитивније ставове према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе факторе који могу да отежају овај процес процењују као мање отежавајуће. С друге стране, подаци не указују на статистички значајну повезаност ставова директора и стручних сарадника и њихових процена фактора који могу да олакшају укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

7. Наша претпоставка да ће родитељи остале деце имати позитивна искуства и мишљења о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе је потврђена.

7.1. Укљученост/неукљученост школа у пилот-пројекат инклузивног образовања утиче на искуства и мишљења родитеља о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Позитивнија искуства и мишљења о овом процесу имају родитељи остале деце из школа које су укључене у пилот-пројекат инклузивног образовања, чиме је наша претпоставка потврђена. У одговорима родитеља на већину питања из упитника добијене су статистички значајне разлике.

7.2. С друге стране, образовни ниво родитеља не утиче битније на њихова мишљења о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Наиме, није утврђена статистички значајна разлика у одговорима родитеља у зависности од нивоа образовања, ни на једно питање из упитника. Наша претпоставка да ће родитељи који имају виши ниво образовања имати и позитивнија мишљења о укључивању деце са



тешкоћама у развоју у редовне школе од родитеља који имају нижи ниво образовања није потврђена.

На основу налаза до којих смо дошли истраживањем, закључна разматрања ћемо даље усмерити на анализу кључних могућности и ограничења за укључивање деце са тешкоћама у развоју у наше редовне школе.

*Могућности за укључивање  
деце са тешкоћама у развоју у наше основне школе*

- Пилот-пројекти инклузивног образовања представљају добру основу за укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Резултати истраживања указују на позитиван утицај пилот-пројекта на ставове учитеља и наставника према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Поред тога, подаци указују на то да укљученост школа у пилот-пројекат позитивно утиче на искуства и мишљења родитеља остале деце према заједничком школовању њихове деце и деце са тешкоћама у развоју.

- Ставови учитеља и наставника, према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе су генерално позитивни: преко 60% учитеља и наставника сматра да се деца са тешкоћама у развоју могу успешно образовати у редовним школама; преко 50% учитеља и наставника сматра да укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе има позитиван утицај на осталу децу у одељењу, док преко 80% сматра да то има снажан подстицај на развој социјалних способности остале деце као што су: саосећање, прихватање разлика, спремност да помогну другима. Преко 60% учитеља и наставника сматра да укључивање деце са тешкоћама у развоју делује стимулативно и на наставника у смислу осмишљавања нових метода у раду које су од користи свој деци у одељењу.

- Када су у питању имплицитне педагогије учитеља и наставника, подаци указују на то да учитељи и наставници имају адекватне представе о процесу учења. Само 6,9% учитеља и наставника се у потпуности слаже са тим да деца најбоље уче када наставник вербално излаже градиво и када памте чињенице; више од 80% учитеља и наставника се у потпуности или делимично слаже са тим да би у процесу учења требало поћи од личног искуства, способности и предзнања детета; преко 90% учитеља и наставника се у потпуности или делимично слаже да је за процес учења важна унутрашња мотивација и да ће дете бити успешније уколико пронађе лични смисао у ономе што учи и ради;

преко 90% учитеља и наставника се у потпуности или делимично слаже са тим да деца најбоље уче када су ангажована и активна у процесу учења, док се око 90% учитеља и наставника слаже и са тим да деца најбоље уче када су у интеракцији са материјалима, другом децом и одраслима. Учитељи и наставници имају и адекватне представе о улогама наставника: преко 80% учитеља и наставника се у потпуности или делимично слаже са тим да успех детета умногоме зависи од социо-емоционалне климе коју наставник креира у одељењу, преко 80% учитеља и наставника сматра да наставник има важну улогу у развоју детета.

- Ставови директора и стручних сарадника према укључивању деце са тешкоћама у развоју су генерално позитивни: око 50% директора и стручних сарадника сматра да се деца са тешкоћама у развоју могу успешно образовати у редовним школама; преко 70% сматра да укључивање деце са тешкоћама у развоју има позитиван утицај на осталу децу у одељењу, док преко 90% сматра да се то позитивно одражава на развој социјалних способности остале деце. Преко 70% директора и стручних сарадника сматра да се укључивање деце са тешкоћама у развоју позитивно одражава и на рад наставника.

- Код учитеља, наставника, директора и стручних сарадника је присутна мотивација и спремност да помогну деци са тешкоћама у развоју. Обе групе испитаника су исказале најпозитивнији став на тврдњу бр 2: *Осећам задовољство и понос када могу да помогнем деци са тешкоћама у развоју*. Преко 90% учитеља, наставника, директора и стручних сарадника је исказало слагање са овом тврдњом. Присуство позитивног, хуманистичког става према деци са тешкоћама у развоју представља важан ослонац за укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

- Учитељи и наставници примењују адекватна дидактичко-методичка решења која подразумевају савремени приступ настави и учењу. Наиме, већина учитеља и наставника је навела да приликом остваривања образовних циљева у раду са децом са тешкоћама у развоју примењује индивидуализовани приступ који подразумева: прилагођавање садржаја и метода, смањивање обима градива, припрему посебних задатака за ову децу, снижавање захтева и критеријума, стрпљење наставника (могућност да дете учи својим темпом), бодрење, похвалу, употребу занимљивих садржаја, визуелних ефеката и учење кроз игру. Један број учитеља и наставника сматра да је образовне циљеве могуће остварити уз помоћ остале деце, кроз групни и кооперативни рад. Иако учитељи и наставници, нису у потпуности обучени за примену

индивидуализованог приступа у раду са децом, њихова пракса и искуство им је показала да је овај приступ неопходан у раду са децом са тешкоћама у развоју, уколико желе да постигну успех и остваре постављене циљеве.

- Стручни сарадници школа представљају важну подршку наставницима у раду са децом са тешкоћама у развоју. Око 80% учитеља и наставника је одговорило да на нивоу школе сарађује са стручним сарадницима. Осим тога, подаци су указали и на то да стручни сарадници имају позитивније ставове према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе од директора. Око 70% учитеља и наставника сматра да, у раду са децом са тешкоћама у развоју, добија адекватну подршку од директора и стручних сарадника школа. Наставници траже подршку од стручних сарадника и када је у питању решавање проблема у настави, нарочито у погледу остваривања образовних циљева.

- Код директора и стручних сарадника је присутна спремност да се укључе у активности које могу да побољшају услове у школама за укључивање деце са тешкоћама у развоју. Велики проценат директора и стручних сарадника је исказао спремност да се укључи у активности које се односе на организацију рада (72,3%); утицај на стварање позитивних ставова према деци са тешкоћама у развоју (84,6%) и сарадњу са родитељима (78,5%).

- Код директора и стручних сарадника постоји свест о позитивним аспектима и добрим странама укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. У својим одговорима износе користи које од овог процеса имају деца са тешкоћама у развоју и њихови вршњаци: позитиван утицај на осталу децу у одељењу у погледу развоја позитивних социјалних особина као што су прихватање различитости, толеранција и емпатичност; социјализација деце са тешкоћама у развоју, остваривање права на квалитетно и једнако образовање као и осталој деци, квалитетније учење у интеракцији са вршњацима. Поред тога, директори и стручни сарадници препознају и остале добре стране укључивања деце са тешкоћама у развоју: позитиван утицај на наставнике и њихов рад; хуманизација школе; отварање школе према породици и локалној заједници; сензибилизација запослених, остале деце и њихових родитеља; подстицање тимског рада и сарадње међу запосленима као и успостављање складнијих односа и боље комуникације.

- Директори и стручни сарадници високо процењују значај појединих фактора који могу да олакшају процес укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

Више од половине директора и стручних сарадника сматра да следећи фактори који се односе на реорганизацију актуелног васпитно-образовног система могу веома много да олакшају овај процес: редуковање преобимних програма, увођење посебних програма за децу са тешкоћама у развоју, смањивање броја деце у одељењима, помоћ дефектолога, адекватна адаптација простора, организовање семинара за наставнике, обезбеђивање специјализованих уџбеника, наставних средстава и помагала за рад са овом децом. Такође, код директора и стручних сарадника постоји свест о томе да је потребно направити следеће промене у наставном процесу: примена индивидуализованог приступа у раду са децом, примена активних метода подучавања, диференцирана настава, активирање ученика, подстицање ученика да прихвате разлике, креирање индивидуалних образовних планова за децу са тешкоћама у развоју. Више од половине директора и стручних сарадника сматра да наведени фактори веома много могу да олакшају процес укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Постојање свести о значају ових фактора може да укаже и на спремност директора и стручних сарадника да се ангажују у погледу стварања ових услова у школама.

- Директори и стручни сарадници који имају позитивније ставове према деци са тешкоћама у развоју факторе који могу да отежају процес укључивања ове деце у редовне школе процењују као мање отежавајуће у односу на директоре и стручне сараднике чији су ставови према овој деци мање позитивни. Позитивни ставови су добра основа за укључивање деце са тешкоћама у развоју јер утичу на мотивацију директора и стручних сарадника да се потребни услови у школама и задовоље. Осим тога, позитивни ставови подразумевају и то да директори и стручни сарадници верују у успешност овог процеса. Мотивација и вера у исправност и могући успех ове идеје утичу на њихову процену ових фактора као мање отежавајућих и спремност да се постојеће препреке превазиђу.

- Подаци указују на то да су деца са тешкоћама у развоју била добро прихваћена од својих вршњака. Око 90% учитеља и наставника сматра да су остала деца делимично или у потпуности прихватила децу са тешкоћама у развоју, док 60% учитеља и наставника указује и на спремност остале деце да спонтано пруже помоћ детету са тешкоћама у развоју онда када приметите да му је помоћ потребна.

- Добру основу за укључивање деце са тешкоћама у развоју представља и то што већина учитеља и наставника (80%) сарађује са родитељима ове деце. Учитељи и наставници препознају важност сарадње са родитељима која се огледа у међусобним разговорима,

договорима, размени искустава и савета и заједничком доношењу одлука које се тичу детета са тешкоћама у развоју.

- Добру основу за укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе представља и то што код родитеља остале деце углавном нема већих отпора према овом процесу. Преко 90% учитеља и наставника је одговорило да су родитељи остале деце ову идеју прихватили без отпора или да су били уздржани.

- Искуства и мишљења родитеља остале деце о укључивању деце са тешкоћама у развоју су генерално позитивна – више од 80% родитеља се у потпуности или углавном слаже да деца са тешкоћама у развоју имају право на образовање у редовним школама; око 75% сматра да њихово дете није било занемарено од стране наставника; више од половине родитеља (55%) сматра да је њихово дете имало користи од тога што је било у одељењу заједно са дететом са тешкоћама у развоју, док скоро 70% родитеља сматра да су и деца са тешкоћама у развоју имала користи од укључивања у редовне школе.

*Ограничења за укључивање  
деце са тешкоћама у развоју у наше основне школе*

- Уочљиво је одсуство свести учитеља, наставника, директора и стручних сарадника о праву деце са тешкоћама у развоју на образовање у редовним школама. Само 50% директора и стручних сарадника се у потпуности слаже са тим да деца са тешкоћама у развоју имају право на образовање у редовним школама, док се само 35% учитеља и наставника у потпуности слаже са овом тврдњом. У Конвенцији о правима детета, коју је и наша земља ратификовала, свој деци се гарантује право на квалитетно и једнако образовање чији циљ би требало да буде оптимални развој личности и потенцијала детета.

- Подаци указују на недовољну стручну оспособљеност наставника за рад са децом са тешкоћама у развоју. У већини, учитељи и наставници сматрају да током иницијалног образовања нису били оспособљени за рад са овом децом у погледу: извођења наставе, оцењивања, сарадње са родитељима, решавања емоционалних проблема и проблема у понашању.

- Подаци указују на то да постојећи услови у школама који се односе на наставни процес представљају озбиљне препреке за укључивање деце са тешкоћама у развоју, нарочито када су у питању њихова образовна постигнућа: постојећи план и програм (недовољно флексибилан, унапред дат, захтеван), настава која је још увек претежно

традиционална (фронтални начин рада, нагласак на активности наставника, пасивност ученика), настава прилагођена замишљеном просеку, погрешна очекивања наставника, непостојање индивидуланих планова подршке за децу са тешкоћама у развоју, непостојање континуиране помоћи стручњака (нарочито дефектолога), непостојање асистената у настави.

- Када су у питању имплицитне педагогије учитеља и наставника подаци показују да учитељи и наставници, у већини имају погрешне представе о детету. Преко 60% учитеља и наставника се у потпуности или делимично слаже са тим да дете рођењем не доноси ништа, већ да средина и одрасли у потпуности утичу на његов развој. На тај начин, учитељи и наставници у већини негирају утицај наследних фактора на развој детета. Дете се, ипак рађа са одређеним потенцијалима који се даље развијају у интеракцији са окружењем, одраслима и другом децом. Скоро 60% учитеља и наставника се у потпуности или делимично слаже да су деца, по већини особина, више слична једна другој него што се разликују међу собом. Ови подаци указују на непостојање свести код учитеља и наставника о специфичностима сваког детета. Иако деца имају неке заједничке карактеристике, она се међу собом много више разликују него што су слична. Свако дете је непоновљиво, специфично и јединствено по својим особеностима. Деца се међу собом разликују по многим карактеристикама: породичном контексту, интересовањима, темпераменту, стилу учења, способностима, вештинама, претходним искуствима и знањима. Овакве, погрешне представе о детету, могу у великој мери да утичу на начин рада учитеља и наставника и њихов однос према деци са тешкоћама у развоју. Преко 60% учитеља и наставника се у потпуности или делимично слаже са тим да би дете требало да буде просечних способности да би се образовало у редовној школи. Ове, погрешне представе учитеља и наставника о детету одражавају се и на начин њиховог рада са децом, очекивања која од њих имају, као и на њихов однос према деци са тешкоћама у развоју. Један број учитеља и наставника (око 40%) се у потпуности или делимично слаже и са тим да би сва деца у школи требало да науче све садржаје који су прописани планом и програмом. Оваква схватања наставника су последица постојања унапред датог, ригидног и обавезног плана и програма који их обавезује да га дословно реализују имајући у виду сву децу у одељењу. Ова очекивања су нереална и тешко их је могуће остварити, нарочито када су у питању деца са тешкоћама у развоју. Око 60% учитеља и наставника се у потпуности или делимично слаже са тим да су награда или казна најбољи подстицај за дете у процесу

учења. На тај начин, већина учитеља и наставника пренаглашава значај спољашње мотивације у процесу учења.

- Код учитеља и наставника не постоји свест о свим позитивним аспектима укључивања деце са тешкоћама у развоју. У својим одговорима истичу само користи које се односе на децу са тешкоћама у развоју и њихове вршњаке. Притом, учитељи и наставници не наводе и остале користи од овог процеса као што су: позитиван утицај на компетенције и рад наставника; сензибилизација наставника, остале деце и родитеља; хуманизација школе; подстицање тимског рада, успостављање складнијих односа и боља комуникација запослених у школи; отварање школе према породици и локалној заједници; користи за родитеље деце са тешкоћама у развоју, финансијски аспект и слично.

- Активности у оквиру пилот-пројекта инклузивног образовања нису битније утицале на имплицитне педагогије учитеља и наставника, односно њихове представе о детету, његовом развоју, процесу учења и улогама наставника. Подаци указују на то да између имплицитних педагогија учитеља и наставника не постоје статистички значајне разлике у зависности од укључености/неукључености школа у пилот-пројекат инклузивног образовања.

- Учитељи, наставници, директори и стручни сарадници сматрају да кадровски услови у школама нису у потпуности задовољени. Проблем представља недовољна мотивација наставника, нестручност и недостатак потребних знања за рад са овом децом, непостојање дефектолога и асистената у настави.

- Када је у питању спремност директора и стручних сарадника да се ангажују у активностима које воде ка стварању услова за квалитетно укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе, мањи проценат директора и стручних сарадника је спреман да учествује у адаптацији индивидуалних образовних планова (44,6%), док само 40% директора исказује спремност да се укључи у активности које се односе на едукацију кадра за рад са децом са тешкоћама у развоју. Ови подаци могу да укажу на то да директори и стручни сарадници још увек немају потребна знања за организацију семинара и других облика стручног усавршавања који својим садржајима третирају проблем инклузивног образовања и укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. У односу на остале активности, директори и стручни сарадници сматрају да нису довољно обучени ни за прављење индивидуалних едукативних планова и програма за децу са тешкоћама у развоју. Овај податак није изненађујући с обзиром на

то да педагози и психолози, а нарочито директори, током иницијалног образовања нису добијали знања која се односе на инклузивно образовање и рад са децом са тешкоћама у развоју у оквиру редовне школе.

- Подаци указују на недовољну припремљеност школа за укључивање деце са тешкоћама у развоју, у погледу физичких услова. Учитељи и наставници сматрају да највећи проблем представљају неадекватна архитектонска решења у школама. Према мишљењу директора и стручних сарадника поред лоших архитектонских решења проблем представља и велики број деце у одељењима. Осим тога, подаци указују на недовољну опремљеност школа наставним средствима потребним за рад са децом са тешкоћама у развоју. Наиме, преко 60% учитеља и наставника је одговорило да школе немају готово ништа од неопходних средстава, док директори и стручни сарадници сматрају да један од кључних проблема у погледу техничких услова представља управо недостатак дидактичке опреме и средстава за рад са децом са тешкоћама у развоју.

- Подаци указују на недовољну припремљеност родитеља деце са тешкоћама у развоју за овај процес. Учитељи и наставници истичу да у сарадњи са родитељима деце са тешкоћама у развоју наилазе на бројне тешкоће. До проблема у сарадњи са родитељима долази услед неприхватања или недовољне свести о томе да њихово дете има проблем, недовољне заинтересованости родитеља за дете и активности у школи, неупућености родитеља у дететов проблем, недовољног познавања детета и његових могућности, нереалних очекивања од детета, школе и наставника, избегавања одговорности, непоштовања договора, нередовног долажења у школу и на родитељске састанке.

- Подаци указују на то да је на нивоу школа, нарочито оних у којима није реализован пилот-пројекат инклузивног образовања, недовољно пажње посвећено информисању родитеља остале деце о укључивању деце са тешкоћама у развоју – скоро половина родитеља (47.5%) је одговорила да није била обавештена о укључивању деце са тешкоћама у развоју, већ да су за то накнадно сазнали. Неинформисаност родитеља је један од кључних разлога за њихове отпоре према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

- На нивоу школа наставници међусобно недовољно сарађују када су у питању деца са тешкоћама у развоју. Само 43% учитеља и наставника је одговорило да сарађује са својим колегама. Недостатак комуникације међу наставницима, одсуство тимског рада, размене искустава, решења и указивања на добре примере из праксе лишава наставнике корисних знања која могу да стекну у сарадњи са другим наставницима.



- Подаци показују да мали број учитеља и наставника (7.3%) сарађује са медицинским установама, што указује на недовољну повезаност образовног и здравственог система.

### *Педагошке импликације истраживања*

На основу постојеће ситуације и резултата које смо добили истраживањем, а у циљу даљег стварања услова за укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе, потребно је реализовати следеће активности:

1. Образовне институције имају обавезу да своје активности усклађују са правима и потребама деце. Подаци нашег истраживања указују на одсуство свести учитеља, наставника, директора и стручних сарадника о правима деце са тешкоћама у развоју на образовање у редовним школама. Стога је значајно упознавање запослених са Конвенцијом о правима детета и подизање њихове свести о правима деце са тешкоћама у развоју.

2 У програме студијских предмета, током иницијалног образовања учитеља, наставника, педагога и психолога потребно је уврстити садржаје који се односе на инклузивно образовање и рад са децом са тешкоћама у развоју у редовним школама. Осим тога, једно од решења може бити и увођење посебног студијског предмета који би се односио на теоријске поставке и практична решења у процесу инклузивног образовања.

3. Резултати нашег истраживања су указали на потребу за стручним усавршавањем школског кадра у области инклузивног образовања. Стога је, школама потребно понудити функционалнији програм стручног усавршавања у овој области, који би се заснивао на конкретним потребама школа и стручног кадра. Програме стручног усавршавања у овој области је потребно осмислити на основу резултата снимања стварног стања у школама и потреба запослених (нарочито наставника) у погледу обуке за рад са децом са тешкоћама у развоју. Оспособљавање наставника, стручних сарадника и директора за рад са децом са тешкоћама у развоју би требало да буде свеобухватно у погледу знања и вештина, обавезно, континуирано и да поред семинара обухвати и друге облике стручног усавршавања.

4. Резултати нашег истраживања су указали и на потребу за стручним усавршавањем наставника имајући у виду педагошка, психолошка и посебно дидактичко-методичка знања неопходна за квалитет наставног процеса. У том циљу, потребно је обучити наставнике за примену савременијих приступа у настави који подразумевају индивидуализовани приступ у раду са децом, примену интерактивних метода и кооперативног учења. Посебно је значајно утицати на наставнике да освесте своје имплицитне педагогије (своја схватања и представе о детету, његовом развоју, процесу учења и властитим улогама) и да их постепено мењају уколико се покаже да су погрешне.

5. На нивоу школа је потребно подстицати тимски рад и сарадњу међу запосленима, нарочито међу наставницима. Подстицање комуникације, размена искустава и решења, указивање на добре примере из праксе представљају важну подршку наставницима у раду са децом са тешкоћама у развоју.

6. У границама финансијских могућности потребно је побољшавати физичке услове у школама у погледу прилагођавања прилаза школама, тоалета, адаптације физичког простора учионица, опремања учионица потребним наставним средствима за рад са децом са тешкоћама у развоју, смањивања броја деце у одељењима.

7. Потребно је обезбедити континуирану подршку наставницима од стране стручњака, па би поред педагога и психолога било потребно ангажовати и дефектологе.

8. Резултати нашег истраживања су показали да родитељи деце са тешкоћама у развоју нису довољно припремљени за процес укључивања њихове деце у редовне школе и да то представља озбиљан проблем у сарадњи са школом. Стога је, на нивоу школа потребно осмислити активности које би водиле њиховој бољој припремљености за овај процес. Родитеље је потребно упознати са могућностима које школа нуди њима и детету, указати им на значај сарадње школе и родитеља деце са тешкоћама у развоју и указати им на њихове улоге у овом процесу. У осмишљавању сарадње са родитељима потребно је водити рачуна о различитим потребама родитеља и понудити им што разноврсније облике сарадње.

9. Неинформисаност родитеља остале деце је један од кључних разлога за њихове отпоре према укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Да до могућих отпора не би дошло, на нивоу школа је потребно благовремено обавестити родитеље остале деце да ће у одељењима бити укључена и деца са тешкоћама у развоју. Родитеље је потребно упознати и са користима које ће од овог процеса имати њихова деца и деца са тешкоћама у развоју. Поред тога, родитељима би требало саопштити и потребне информације о детету са тешкоћама у развоју, врсти тешкоће коју има и указати им на евентуалне проблеме који се могу појавити.

10. Реализација пилот-пројеката инклузивног образовања представља добру основу за укључивање деце са тешкоћама у развоју. Организоване активности у оквиру оваквих пројеката позитивно утичу на ставове наставника, стручних сарадника и родитеља према деци са тешкоћама у развоју. Осим тога, активности у оквиру ових пројеката подразумевају испробавање различитих решења у настави и раду са овом децом, што се позитивно одражава на искуства и знања наставника, постигнућа деце са тешкоћама у развоју и квалитет процеса учења. Овим пројектима је потребно обухватити што већи број школа, првенствено оних школа у којима постоје бољи кадровски потенцијали и мотивација запослених.

11. У циљу отварања школа према локалној заједници и пружања подршке наставницима и стручним сарадницима у раду са децом са тешкоћама у развоју, потребно је успоставити или побољшати постојећу сарадњу школа са другим институцијама (предшколским установама, специјалним школама, удружењима родитеља, развојним саветовалиштима, домовима здравља и слично).

12. Континуирано вршити медијску презентацију инклузивног образовања у циљу упознавања јавности са овом идејом и мењања постојећих ставова према деци са тешкоћама у развоју.

Главне практичне импликације нашег рада ипак видимо у области иницијалног образовања наставника и њиховог даљег стручног усавршавања. С једне стране, образовање и усавршавање би требало да пружи солидан концептуално-теоријски оквир који би помогао наставницима да касније своја практична знања освесте, повежу

у кохерентну целину и тиме их учине примењивијим. Теоријска знања би требало да обухвате општа дидактичко-методичка знања која су неопходан услов за квалитетан васпитно-образовни процес, као и специфична знања потребна за рад са децом са тешкоћама у развоју. С друге стране, образовање и усавршавање би требало да пружи широк репертоар специфичних вештина и техника, примењивих у конкретним образовно-васпитним ситуацијама, а које представљају већ испробана практична решења у раду са децом са тешкоћама у развоју. Наше истраживање је указало на значај практичног искуства и рада са децом са тешкоћама у развоју као богатог извора учења и знања наставника. То указује на потребу да се различити облици стручног усавршавања најуже повежу са практичним и свакодневним искуством наставника, чиме би реализовали овај потенцијал за дубље разумевање и суштинску промену праксе.

Укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе требало би да буде предмет даљих истраживања у нашој средини, имајући у виду актуелност овог проблема и промене у систему образовања, од којих су многе усмерене на стварање услова за квалитетно образовање ове деце. Досадашња истраживања у овој области углавном су била усмерена на испитивање ставова према деци са тешкоћама у развоју и њиховом укључивању у редовне школе. Даља истраживања је потребно усмерити на испитивање осталих услова у школама: наставни процес, компетенције и знања наставника, постигнућа деце са тешкоћама у развоју и њихових вршњака, социјалне интеракције деце са тешкоћама у развоју и остале деце, сарадња са родитељима, технички услови у школама, социјална клима у школи и слично. Осим тога, даља истраживања је потребно усмерити на испитивање ваншколских фактора који у великој мери утичу на процес укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. У даљим истраживањима требало би применити и друга методолошка решења (на пример примена квалитативних метода) која би омогућила дубљи увид у проблем инклузивног образовања, као и у факторе који имају утицај на овај процес.

## 9. КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА

- Ainscow, M., T. Booth, A. Dyson (2004): Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 8, No.2, 125-139.
- Аријес, Ф. (1989): *Векови детињства*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Arnesena, A., R. Mietolab & E. Lahelma (2007): Language of inclusion and diversity: policy discourses and social practices in Finnish and Norwegian schools, *International Journal of Inclusive Education*, Vol.11, No.1, p. 97-110.
- Blomm, S. (1981): *Таксономија или класификација образовних циљева*. Београд: Републички Завод за унапређивање васпитања и образовања.
- Booth, T., M.Ainscow, K. Black-Hawkins, M. Vaughan & L. Shaw (2000): *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, Centre for Studies on Inclusive Education.
- Vaughn, S., J. S. Schumm & J. Sinagub (1996): *Focus group interview in education and psychology*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Вујачић, М. (2003): *Укључивање дјеце са посебним потребама у редовне групе вртића: могућности и ефекти* (магистарски рад). Београд: Филозофски факултет.
- Вујачић, М. (2005): Инклузивно образовање – теоријске основе и практична реализација, *Настава и васпитање*, бр 4-5, 483-496.
- Вујачић, М. (2006): Проблеми и перспективе деце са посебним потребама, *Зборник Института за педагошка истраживања*, год. 38, бр. 1 (190-204). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Вујачић, М. и Ј. Годоровић (2007): Опремљеност школе у функцији побољшања квалитета васпитно-образовног процеса; у М. Даниловић и С. Попов (прир.): *Технологија, информатика, образовање IV*, 196-201. Београд: Институт за педагошка истраживања; Нови Сад: Центар за развој и примену науке, технологије и информатике и Нови Сад Природно математички факултет.
- Вујачић, М. и З. Аврамовић (2008): Ставови наставника о значајним питањима наставе, *Педагогија*, Вол. LXIII, бр. 2, 234-243.

- Вујачић, М., и Р. Студен (2009): Интеракција и комуникација деце са посебним потребама и вршњака у редовној школи, у *Школа по мери детета 2 – приручник за рад са ученицима редовне школе ометеним у развоју*, (у штампи). Београд: Save the Children UK.
- Вукајловић, Б. (2004): *Инклузивно образовање*. Бања Лука: ИП Графид.
- Вучковић-Шаховић, Н. (1989): Конвенција о правима детета УН, Београд: Југословенски центар за права детета.
- Виготски, Л. (1983): *Мишљење и говор*. Београд: Нолит.
- Виготски, Л. (1996): *Проблеми развоја психе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Gargiulo, M.R. (2006): *Special Education in Contemporary Society – An Introduction to Exceptionality*. Thomson Wadsworth.
- Gajić, O. (2007): Razvojni program socijalne rehabilitacije i inkluzije u lokalnoj zajednici, Prvi kongres pedagoga Hrvatske, Zagreb, 19-21. rujna 2007, u Vlatko Previšić, Nikša Nikola Šoljan, Neven Hrvatić (ured.): „*Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*“ (199-208), knj.2, Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
- Гајић, О. (2008): Инклузија и демократизација образовања – рефлексije на смањење последица сиромаштва на децу; у С. Гашић-Павишић и С. Јоксимовић (прир.): *Образовање и сиромаштво у земљама у транзицији* (261-273), Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Гашић-Павишић, С. (2002): Вршњачко социјално понашање деце са сметњама у развоју, *Настава и васпитање*, бр. 5, 452-469.
- Grenot-Scheyer, M., K.A. Jubala, K.D. Bishop & J.J.Coots (1996): *The inclusive classroom*. Westminster: Teacher Created Materials.
- Guralnick, M. (1986): The peer relations of young handicapped children; in: P. Strain, M. Guralnick & H. Walker: *Children' social behavior* (93-140). Orlando: Academic Press.
- Guralnick, M. & J. M. Groom (1987): The peer relations of mildly delayed and nonhandicapped preschool children in mainstreamed playgroups, *Child development*, Vol.58, 1556-1572.
- Guralnick, M.J. (2001): A framework for change in early childhood inclusion. In M.J. Guralnich (Ed.), *Early Childhood inclusion: Focus on change* (pp. 3-35), Baltimore: MD: Brookes.

- Daniels, E. & K. Stafford (2002): *Creating inclusive classroom*. Washington: Children's Resources International.
- Дошен, Љ. и Д. Гачић-Брадић (2005): *Вртић по мери детета – Приручник за примену инклузивног модела рада у предшколским установама*. Београд: Save the Children.
- Ђорђевић, Ј. (1997): *Настава и учење у савременој школи*. Београд: Учитељски факултет.
- Even, E. & R.C. Richardson (1989): Developing friendship skills: Key to positive mainstreaming, *Journal of humanistic education and development*, No. 27, 138-151.
- Закон о основама система образовања и васпитања (2003), *Службени гласник РС*, бр. 62/03 и 64/03.
- Zbornik radova (2003): *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine*. Adila Pašalić Kreso (ured.), Sarajevo: Teacher education and professional development i Odsjek za pedagogiju filozofskog fakulteta u Sarajevu.
- Zovko, G. (1999): Invalidi i društvo, *Revija za socijalnu politiku*, Vol.6, br.2, 105-117.
- Јаблан Б., Б. Ешкировић и В. Вучинић (2001): Субјективни и објективни услови за интегрисање следе деце у редовну школу, *Настава и васпитање бр. 2*, 227-230.
- Janney, R. i M. Snell (2000): *Modifying Schoolwork*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Јоксимовић, С. (1997): Развој демократских вредности у школи; у З. Аврамовић (прир.): Демократија васпитање личност (163-174). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Johnson, D.W. & R.T. Johnson (1978): Cooperative, competitive and individualistic learning, *Review of educational research*, Vol. 44, No.2, 213-224.
- Johnson, D.W. & R.T. Johnson (2000): Making classrooms more cooperative, *Education and human development*, Vol. 20, No.1, 117-132.
- Кавклер, М. (2003): Укључивање деце са посебним потребама, *Настава и васпитање, бр. 5*, (594-604).
- Kamens M.W. (2003): Inclusive classrooms: what practicing teachers want to know, *Action Teach Education*, Vol. 25, No. 1, 20-26.
- Карић, Ј. (2004): Ставови према укључивању деце са посебним потребама у редован систем образовања, *Настава и васпитање, бр. 1*, 142-146.

- Karna-Lin, E. (2003): Inkluzivno obrazovanje u svjetlu savremenih istraživanja, *Obrazovanje odraslih*, broj 3, Vol. 3.
- Каталог програма стручног усавршавања запослених у образовању за школску 2008/2009. Годину, Министарство просвете Републике Србије.
- Kej, E. (1918): *О васпитању детета у школи*. Београд-Сарајево.
- Kennedy, C.H., S. Shukla & D. Fryxell (1997): Comparing the effects of educational placement on the social relationships of intermediate school students with severe disabilities, *Exceptional children*, Vol. 64, No. 1, 31-47.
- Kivirauma, J. i K. Ruoho (2006): Postići izvrsnost pomoću specijalnog obrazovanja/Excellence through special education, *Naša škola*, broj 35, Sarajevo: Savez društava prosvjetnih radnika BiH.
- Клапаред, Е. (1929): *Школа по мери*. Београд: Савремена педагошка библиотека.
- Кобешћак, С. (1998): Социјални аспекти одгоја и образовања дјеце са посебним потребама, *Дијете, вртић, обитељ*, бр. 13.
- Кобеšćак, С. (2001): Едукација дјеце у инклузивним групама, *Дијете, вртић, обитељ*, бр 9, Загреб, Удруга родитеља Корак по Корак.
- Којић, Р. (1999): Моторички простор ученика са посебним потребама као основа наставе физичког васпитања, *Настава и васпитање*, бр. 1-2, 141-145.
- Кон, И.С. (1988): *Дете и култура*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Креч, Д., Р. Крачфилд и И. Балаки (1973): *Појединац у друштву*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Law, M. (1993): Changing disabling environments through participatory research, *Canadian Journal of Rehabilitation*, Vol. 7, No.1, 22-23.
- Левков, Љ. (2003): Школски програм (курикулум) и уважавање различитости; у Ј. Шефер, С. Максић и С. Јоксимовић (прир.): *Уважавање различитости и образовање (78-81)*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Maning, L.M. (1993): *Developmentally appropriate middle level school*. Olney: Association for childhood education international.
- Маринковић, С. (1995): Неки покушаји трансформације дечјег вртића у отворени систем васпитања. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Марић, А. (1999): *Дефектолошки лексикон*. Београд: ЗУНС.



- Марјановић, А. (2003): Заступљеност индивидуализованог приступа ученику у настави ликовне културе у старијим разредима основне школе (магистарски рад). Београд: Филозофски факултет.
- Маслов, А.Х. (1982): *Мотивација и личност*. Београд: Нолит.
- Mastropieri, M.A., T.E. Scruggs & S.L. Berkeley (2007): Peers helping peers, *Educational leadership*, Vol. 64, No.5, 54-58.
- Милић, С. (2002): *Индивидуализовани приступ у васпитно-образовном процесу*. Подгорица: Педагошки центар Црне Горе.
- Милић, С. (2004): *Кооперативно учење – теорија и пракса*. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Митић, В. (1999): *Иновације и настава*. Нови Сад: Будућност.
- Mittler, P. (2000): *Working Towards Inclusive Education*. London. David Fulton Publishers.
- Nall S. W. (1996): Assessment Through Portfolio in the Primary Grades. *Of primary interest*, Vol. 2, No. 2.
- Odom, S.L. (2002): learning about the barriers to a facilitators of inclusion for young children with disabilities, in S.L.Odom (Ed.), *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs* (pp.1-9). New York: Teachers' college Press.
- Олпорт, Г. (1969): *Склон и развој личности*. Београд: Култура.
- Ољача, М., (2001): *Селфконцепт и развој*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Опачић, Г. (1995): *Личност у социјалном огледалу*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Office for Standards in Education (2000): *Evaluating educational inclusion: guidance for inspectors and schools*. London: OFSED.
- Пашалић-Креско, А. (2003): Генеза сазријевања идеје инклузије или инклузија у функцији смањивања неравноправности у образовању; у А. Пашалић-Креско (прир.): *Инклузија у школству Босне и Херцеговине (2-24)*. Сарајево: Одсјек за педагогију Филозофског факултета у Сарајеву.
- Peck, C.A, J. Donaldson & M. Pezzoli (1990): Some benefits nonhandicapped adolescents perceive for themselves from their social relationships with peers who have severe handicaps. *Journal of the association for persons with severe handicaps*, Vol. 15, No. 3, 241-249.
- Peterson, K. (2005): What classroom teachers need to know about IDEA '97, *Kappa Delta Pi Record*, 62 -67.

- Пешић, М. (1998): Педагогија у акцији. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Педагошка енциклопедија I* (1989). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Potkonjak, N. i P. Šimleša (ured) (1989): *Pedagoška enciklopedija I*. Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Радовојевић и сар. (2007): *Водич за унапређивање инклузивне образовне праксе*. Београд: Фонд за отворено друштво.
- Радоман, В. (2003): Ученици с развојним сметњама у новој школи по мери детета; у Ј. Шефер, С. Максић и С. Јоксимовић (прир.): *Уважавање различитости и образовање (65-70)*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Радоман, В. (2004): *Реформе и лица са посебним потребама*. Стручна расправа, Београд.
- Рајовић, В. (2003): *Психолошке детерминанте учења ментално ретардиране деце*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета.
- Реформа образовања ученика са посебним потребама* (2004): Београд: Просветни преглед.
- Ристић, Ж. (2006): *О истраживању, методу и знању*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Rosić, V. i J. Zloковић (2002): *Prilozi obiteljskoj pedagogiji*. Rijeka: Graftrade.
- Рот, Н. (1994): *Психологија личности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Роџерс, К. (1985): *Како постати личност*. Београд: Полит.
- Rubie-Davies, C.M. (2007): Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers, *British Journal of Educational Psychology*, No.77, 289-306.
- Save the Children UK – kancelarija u Podgorici (2001): *Metodološki koncept i operativni plan aktivnosti Projekta »Integracija djece sa smetnjama u razvoju u redovne grupe vrtića«*, Podgorica: Save the Children.
- Свеобухватна анализа система основног образовања у СРЈ* (2001). Београд: УНИЦЕФ.
- Seitz, M. & U. Halwachs: (1997): *Montessori ili Waldorf – knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge*. Zagreb: Educa.
- Siperstein, G.N. & J.S. Leffert (1997): A comparison of socially accepted and rejected children with mental retardation, *American journal on mental retardation*, Vol. 101, No. 3, 339-351.

- Slavin, R.E. (1980): Cooperative learning, *Review of Educational Research*, Vol. 50, No. 2, 315-342.
- Службени гласник РС, бр. 14/2004. и 56/2005
- Спасеновић, В. (2006): Квалитет социјалних односа ученика и њихово школско постигнуће (докторска дисертација). Београд: Филозофски факултет.
- Sretenov, D. (2000): *An evaluation of attitudes of pre-school teachers from different social and cultural milieu in Yugoslavia towards inclusion of children with mild learning difficulties in regular preschool* (magistarski rad). Birmingham: University of Birmingham.
- Сретенков, Д. (2005): *Социјална интеракција и комуникација деце са сметњама и деце без сметњи у развоју у инклузивном програму вртића* (докторска дисертација). Београд: Филозофски факултет.
- Stainback, W. & S. Stainback (1987): Facilitating friendships, *Education and training in mental retardation*, Vol. 22, No. 1, 18-25.
- Stainback, W. & S. Stainback (Eds.) (1989): *Support Networks for Inclusive Schooling*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Станимировић, Д. (1986): Ставови људи са видом према слепима, *Психологија*, бр. 3-4, 104-119.
- Станчић, В. и М. Мејовшек (1982): *Ставови наставника редовних школа према одгојно-образовној интеграцији дјеце са сметњама у развоју*. Загреб: Факултет за дефектологију.
- Стрика, В. (1999): Рано детињство и посебне образовне потребе УНЕСКО: међународно саветовање, *Настава и васпитање*, бр. 3-4, (428-441).
- Stubbs, S. (1998). What is Inclusive Education? Concept Sheet. *Enabling Education Network* (EENET). Retrived 16 October, 2003 from [www.eenet.org.uk/theory\\_practice/whatisit.shtml](http://www.eenet.org.uk/theory_practice/whatisit.shtml).
- Stubbs, S. (2002): *Inclusive education – where there are few resources*. Oslo: The Atlas Alliance in co-operation with the Norwegian Association of the Disabled.
- Студен, Р. (2008): *Карактеристике инклузивне наставе и спремност наставника и ученика да прихвате децу са посебним потребама* (магистарски рад). Београд: Филозофски факултет.
- Сузић, Н. (2008): Инклузија у очима наставника, *Васпитање и образовање* бр. 1, (13-31), Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Sharan, S & Y. Sharan (1976): *Small group teaching*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Shea, T.M. & A.M. Bauer (1997): *An introduction to special education: A social systems perspective* (2<sup>nd</sup> ed.). Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Теодоровић, Б. и Д. Братковић (2001): Особе с тешкоћама у развоју у саставу социјалне скрби, *Едукацијско-рехабилитацијски факултет*, Свеучилиште у Загребу.
- Тодоровић, К. (2008): *Карактеристике комуникације учитељ-васпитач и квалитет васпитно-образовног рада на примеру првог разреда реформисане основне школе у Црној Гори* (докторска дисертација), Нови Сад: Филозофски факултет.
- Требјешанин, Ж. (1991): *Представе о детету у српској култури*. Београд: Српска књижевна задруга.
- Fontejn, S. (1993): *To je pravo*. UNICEF.
- Freeman, S.F.N & C. Kasari (1998): Friendship in children with development disabilities, *Early education and development*, No. 9, 341-355.
- Fuchs, D. & L.S. Fuchs (1994): Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional children* 60 (294-305).
- Hanson, M., E. Horn, S. Sandall, P. Beckman, M. Morgan, J. Marquart, D, Barnwell & H. Chou (2001): After preschool inclusion: Children's educational pathways over the early school years, *Exceptional Children*, No. 68, 263-276.
- Хавелка, Н. (2000): *Ученик и наставник у образовном процесу*. Београд: ЗУНС.
- Хавекла, Н., Е. Хебиб и А. Бауцал (2003): *Оцењивање за развој ученика. Приручник за наставнике*. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије. Центар за евалуацију.
- Хебиб, Е. (2007): Индивидуални развој наставника у школи, *Настава и васпитање*, бр. 2, 174-187.
- Heekin, Š. i P. Mengel (1997): *Novi prijatelji*. Zagreb: Mali profesor.
- Heung, V. (2006): Can the introduction of an inclusion index move a system forward? *International Journal of Inclusive Education*, Vol.10, No. 4-5, p. 309-322.
- Хрњица, С. (1991): *Ометено дете*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Хрњица, С. (1997): *Дете са развојним сметњама у основној школи*, Београд: Учитељски факултет.

- Хрњица, С. и Д. Сретенов (2003): *Деца са развојним тешкоћама у редовним основним школама у Србији – тренутно стање и ставовски предуслови за потенцијалну инклузију*. Београд: Save the Children Fond (интерни материјал).
- Хрњица, С. – уред. (2004): *Школа по мери детета – приручник за рад са ученицима редовне школе ометеним у развоју*. Београд: Институт за психологију филозофског факултета и Save the Children UK.
- Хрњица, С. (2005): О инклузивном покрету у Србији, Школа по мери детета – између реалности и утопије, *Корак ка – билтен за људе без предрасуда*, бр. 3, 2-4.
- Хрњица, С. (2007): Психолошке претпоставке сарадње школе и породице у пружању помоћи детету са посебним потребама; у Н. Половина и Б. Богуновић (прир.): *Сарадња школе и породице* (254-263). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Hunt, P., M. Alwell, F. Farron-Davis & L. Goetz (1996): Creating socially supportive environments for fully included students who experience multiple disabilities, *Journal of the association for persons with severe handicaps*, No. 21, 53-71.
- Centre for Economic & Social inclusion (2002): [www.cesi.org.uk](http://www.cesi.org.uk)
- Centre for educational research and innovation (2006): *Schooling for tomorrow: personalizing education*. OECD/CERI.
- Cerić, H. i A. Alić (2005): *Temeljna polazišta inkluzivnog obrazovanja*. Zenica: Hijatus.
- Cerić, H. (2007): Могућност конституисања теорије инклузивног образовања, *Методички обзори*, Vol.3, br 1, 49-62.
- Council for Exceptional Children (1994): *Creating schools for all our students: what 12 schools have to say*. Reston: Council for Exceptional Children.
- Чолин, Т. (2005): Образовање нетипичне деце у типичном окружењу: америчко искуство, *Корак ка – билтен за људе без предрасуда*, бр. 3, 18-24.
- Шевкушић, С. (1995): Теоријске основе и перспективе кооперативног учења, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Vol. XXVII, бр. 27.,138-157. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шевкушић, С. (2003): Кооперативно учење и уважавање разлика; у Ј. Шефер, С. Максић и С. Јоксимовић (прир.): *Уважавање различитости и образовање* (101-107). Београд: Институт за педагошка истраживања.

Шевкушић, С. (2006): Кооперативно учење и квалитет знања; у С. Крњајић (прир.):  
*Претпоставке успешне наставе (179-202)*. Београд: Институт за педагошка  
истраживања.

Шекспир, Р. (1979): *Психологија ометених у развоју*. Београд: Нолит.

## 10. ПРИЛОЗИ

### СКАЛА ПРОЦЕНЕ СТАВОВА УЧИТЕЉА И НАСТАВНИКА

Поштовани учитељи и наставници,

Ово истраживање је део Пројекта *Образовање за друштво знања*, Института за педагошка истраживања. Циљ истраживања је утврђивање могућности и ограничења укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Имајући у виду да кључне улоге у овом процесу припадају учитељима и наставницима, Ваша мишљења о овом проблему и Ваша искуства у досадашњем раду са децом са тешкоћама у развоју су нам изузетно драгоцене. Анкетирање је анонимно. Захваљујемо Вам се на сарадњи.

Основна школа: \_\_\_\_\_ Место: \_\_\_\_\_ Године радног стажа: \_\_\_\_\_

Учитељ или наставник предметне наставе: \_\_\_\_\_

(Заокружите одговор)

(упишите предмет који предајете)

**I Молимо Вас да нам на следеће тврдње одговорите искрено заокруживањем слова испред једног од понуђених одговора.**

**а) у потпуности се слажем; б) делимично се слажем; в) не могу да одлучим;**

**г) делимично се не слажем; д) у потпуности се не слажем**

1.	Деца са тешкоћама у развоју имају право на образовање у редовним школама, заједно са осталом децом.	а	б	в	г	д
2.	Осећам задовољство и понос када могу да помогнем деци са тешкоћама у развоју.	а	б	в	г	д
3.	Укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе у нашим условима је утопија.	а	б	в	г	д
4.	Деца са тешкоћама у развоју могу се успешно образовати и развијати у редовним одељењима основних школа.	а	б	в	г	д
5.	Сумњам да је могуће организовати рад у одељењу а да у исто време одговара и деци са тешкоћама у развоју и осталој деци.	а	б	в	г	д
6.	Сматрам да је укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе неоствариво у пракси јер родитељи остале деце убрзо открију да су њихова деца занемарена.	а	б	в	г	д
7.	Сматрам да укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе има позитиван утицај на осталу децу у одељењу.	а	б	в	г	д
8.	Сматрам да присуство деце са тешкоћама у развоју представља снажан подстицај за развој пожељних социјалних способности остале деце у одељењу (саосећања, прихватања и спремности да другима пруже помоћ).	а	б	в	г	д
9.	Сматрам да присуство деце са тешкоћама у развоју делује стимулативно на наставника у смислу развијања нових метода у раду које су од користи свој деци у одељењу.	а	б	в	г	д
10.	Сматрам да рад са децом са тешкоћама у развоју наставницима представља тешкоћу.	а	б	в	г	д

**УПИТНИК ЗА ПРОЦЕНУ МИШЉЕЊА И ИСКУСТАВА УЧИТЕЉА И  
НАСТАВНИКА О УКЉУЧИВАЊУ ДЕЦЕ СА ТЕШКОЋАМА У РАЗВОЈУ У  
РЕДОВНЕ ШКОЛЕ**

**Молимо Вас да на следећа питања одговорите искрено.**

1. Да ли сте, у свом досадашњем раду имали искуства са децом са тешкоћама у развоју?
  - а) да, скоро у свакој генерацији
  - б) да, али веома ретко
  - в) не до сада
  
2. Која деца са тешкоћама у развоју су била укључена у Ваше одељење?
  - а) дете са тешкоћама у интелектуалном развоју
  - б) дете са оштећеним слухом
  - в) дете са оштећеним видом
  - г) дете са психомоторним оштећењима
  - д) дете са комбинованим сметњама
  - ђ) дете са говорним сметњама
  
3. Тешкоће које сте имали у раду са овом децом биле су:
  - а) очекиване тежине
  - б) веће него што само очекивала/о
  - в) мање од очекиваних
  
4. Молимо Вас да нам, укратко изнесете Ваше мишљење о:
  - а) добрим странама заједничког школовања деце са тешкоћама у развоју и остале деце у редовним школама
  - б) евентуалним негативним странама заједничког школовања деце са тешкоћама у развоју и остале деце у редовним школама
  
5. Молимо Вас да нам наведете најчешће проблеме које сте имали у васпитном и образовном раду са децом са тешкоћама у развоју?
  - а) Проблеми у остваривању образовних циљева (разумевање, усвајање градива, организација пажње и сл.)
  
  - б) Проблеми у остваривању васпитних циљева (социјализација, емоционална котролна, морални развој и сл.)



6. Наведите најчешће начине на које сте решавали проблеме:
- а) У остваривању образовних циљева
  - б) У остваривању васпитних циљева
7. Са ким сте најчешће сарађивали у циљу решавања наведених проблема?
- а) са стручним сарадницима школе
  - б) са родитељима ученика
  - в) са медицинским установама
  - г) са осталим учитељима и наставницима
  - д) нисам имао/ла ничију подршку
8. Да ли је, по Вашој процени, дете са тешкоћама у развоју било прихваћено од својих вршњака?
- а) да, у потпуности је било прихваћено
  - б) делимично је било прихваћено
  - в) вршњаци га нису прихватили

Молимо Вас образложите свој одговор:

9. Да ли су деца из одељења пружала помоћ детету са тешкоћама у развоју?
- а) да, спонтано, када би приметили да му треба помоћ
  - б) да, када би то дете само тражило
  - в) да, али само на мој подстицај
  - г) понекад, али нерадо
  - д) не
10. На који начин сте подстицали социјалну интеракцију деце са тешкоћама у развоју и остале деце у одељењу?
11. Да ли сте сарађивали са родитељима деце са тешкоћама у развоју?
- а) да
  - б) не

Уколико сте одговорили да, наведите у чему се огледала та сарадња.

12. Наведите кључне проблеме које сте имали у сарадњи са родитељима деце са тешкоћама у развоју.

13. Каква је, по Вашем мишљењу била реакција родитеља остале деце на укључивање детета са тешкоћама у редовну школу?

- а) прихватили су то без отпора
- б) били су против те идеје
- в) били су уздржани

Молимо образложите Ваш одговор:

14. Да ли сматрате да сте током школовања били довољно оспособљени за рад са децом са тешкоћама у развоју?

- |                                      |    |           |    |
|--------------------------------------|----|-----------|----|
| а) за извођење наставе               | да | делимично | не |
| б) за оцењивање                      | да | делимично | не |
| в) за сарадњу са родитељима          | да | делимично | не |
| г) за решавање емоционалних проблема | да | делимично | не |
| д) за решавање проблема у понашању   | да | делимично | не |

15. Каква врста обуке би Вам била потребна да бисте се оспособили за рад са децом са тешкоћама у развоју? (наведите конкретне облике и садржаје стручног усавршавања).

16. Да ли школа у којој радите располаже одговарајућим наставним средствима за рад са децом са тешкоћама у развоју?

- а) немамо практично ништа од средстава неопходних за рад са овом децом
- б) имамо само нека средства
- в) имамо већину потребних наставних средстава за ову сврху

17. Да ли, када је инклузивно образовање у питању, имате потребну подршку управе школе и чланова стручног тима?

- а) да
- б) делимично
- в) не

Молимо образложите Ваш одговор

18. Колико је Ваша школа генерално припремљена за инклузивно образовање (простор, наставна средства, архитектонска решења, материјалне могућности, мотивисани и обучени наставници)?

19. Шта би Вама помогло у васпитно-образовном раду са децом са тешкоћама у развоју? Заокружите одговоре са којима се слажете.

- а) Индивидуални образовни план за конкретно дете
- б) Континуирана помоћ стручњака у току рада

- в) Додатна едукација
- г) Мањи број деце у одељењу
- д) Квалитетна сарадња са родитељима деце са тешкоћама у развоју
- ђ) Позитивни ставови свих родитеља према деци са тешкоћама у развоју
- е) Боља опремљеност школа
- ж) Асистент у настави
- з) Нешто друго \_\_\_\_\_

20. Да би се инклузивно образовање квалитетно спроводило у нашим основним школама потребно је учинити следеће:

21. Уколико имате додатних коментара о деци са тешкоћама у развоју и њиховом укључивању у редовне школе молимо Вас наведите их.

## СКАЛА ПРОЦЕНЕ ИМПЛИЦИТНИХ ПЕДАГОГИЈА УЧИТЕЉА И НАСТАВНИКА

**Молимо Вас да нам на следеће тврдње одговорите искрено заокруживањем слова испред једног од понуђених одговора.**

**а) у потпуности се слажем; б) делимично се слажем; в) не могу да одлучим;**

**г) делимично се не слажем; д) у потпуности се не слажем**

1.	Када се роди дете је „празан лист хартије“ по коме одрасли и средина »исписују садржаје«.	а	б	в	г	д
2.	Деца су, по већини особина, више слична једна другој него што се разликују међу собом.	а	б	в	г	д
3.	Детету је већ када се роди одређено до ког нивоа може да се развија.	а	б	в	г	д
4.	За развој детета веома је важна социјална интеракција са вршњацима и одраслима.	а	б	в	г	д
5.	Дете би требало да буде просечних способности да би се образовало у редовној основној школи.	а	б	в	г	д
6.	Дете долази у школу са одређеним степеном способности и као наставник могу пуно утицати на његов развој.	а	б	в	г	д
7.	Дете које има одређене тешкоће у развоју не може постићи успех у редовној школи.	а	б	в	г	д
8.	Да би дете било успешно у школи мора да буде талентовано.	а	б	в	г	д
9.	Свако дете може бити успешно у школи уколико наставник открије његове потенцијале.	а	б	в	г	д
10.	Сва деца у школи би требало да науче све садржаје који су прописани планом и програмом.	а	б	в	г	д
11.	Деца најбоље уче када наставник вербално излаже градиво и када памте чињенице.	а	б	в	г	д
12.	У процесу учења је потребно поћи од личног искуства, способности и предзнања детета	а	б	в	г	д
13.	Дете ће бити успешније у учењу уколико пронађе лични смисао у ономе што учи и ради.	а	б	в	г	д
14.	Деца најбоље уче када су ангажована у процесу учења	а	б	в	г	д
15.	Деца најбоље уче када су у интеракцији са материјалима, другом децом и одраслима	а	б	в	г	д
16.	Најбољи подстицај за дете у процесу учења је награда или казна.	а	б	в	г	д
17.	Успех детета умногоме зависи од социо-емоционалне климе коју наставник креира у одељењу	а	б	в	г	д

## СКАЛА ПРОЦЕНЕ СТАВОВА ДИРЕКТОРА И СТРУЧНИХ САРАДНИКА ШКОЛА

**Поштоване колегинице/колеге,**

Ово истраживање је део Пројекта Образовање за друштво знања, Института за педагошка истраживања. Циљ истраживања је утврђивање могућности и ограничења укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Један од задатака истраживања је утврђивање ставова и мишљења директора и стручних сарадника о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне основне школе. Анкетирање је анонимно. Захваљујемо Вам се на сарадњи.

Основна школа: \_\_\_\_\_ Место: \_\_\_\_\_ Год. радног стажа: \_\_\_\_\_

Директор или стручни сарадник: \_\_\_\_\_

(заокружите одговор)

(наведите профил)

**Молимо Вас да нам на следеће тврдње одговорите искрено заокруживањем слова испред једног од понуђених одговора.**

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

1.	Деца са тешкоћама у развоју имају право на образовање у редовним школама, заједно са осталом децом.	а	б	в	г	д
2.	Осећам задовољство и понос када могу да помогнем деци са тешкоћама у развоју.	а	б	в	г	д
3.	Укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе у нашим условима је утопија.	а	б	в	г	д
4.	Деца са тешкоћама у развоју могу се успешно образовати и развијати у редовним одељењима основних школа.	а	б	в	г	д
5.	Сумњам да је могуће организовати рад у одељењу а да у исто време одговара и деци са тешкоћама у развоју и осталој деци.	а	б	в	г	д
6.	Сматрам да је укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе неоствариво у пракси јер родитељи остале деце убрзо открију да су њихова деца занемарена.	а	б	в	г	д
7.	Сматрам да укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе има позитиван утицај на осталу децу у одељењу.	а	б	в	г	д
8.	Сматрам да присуство деце са тешкоћама у развоју представља снажан подстицај за развој пожељних социјалних способности остале деце у одељењу (саосећања, прихватања и спремности да другима пруже помоћ).	а	б	в	г	д
9.	Сматрам да присуство деце са тешкоћама у развоју делује стимулативно на наставника у смислу развијања нових метода у раду које су од користи свој деци у одељењу.	а	б	в	г	д
10.	Сматрам да рад са децом са тешкоћама у развоју наставницима представља тешкоћу чак и када су обучени за то.	а	б	в	г	д

**УПИТНИК ЗА ПРОЦЕНУ ИСКУСТАВА И МИШЉЕЊА  
ДИРЕКТОРА И СТРУЧНИХ САРАДНИКА О УКЉУЧИВАЊУ  
ДЕЦЕ СА ТЕШКОЋАМА У РАЗВОЈУ У РЕДОВНЕ ШКОЛЕ**

**Молимо Вас да на следећа питања одговорите искрено.**

1. Молимо Вас изнесите Ваше мишљење и искуства о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

2. Шта су по Вама основни проблеми у вези са укључивањем деце са тешкоћама у развоју у редовне школе?

3. Шта су по Вама основне предности укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе?

4. Наведите Ваша очекивања од инклузивног програма

- а) У погледу образовног постигнућа деце са тешкоћама у развоју
- б) У погледу васпитних ефеката за децу са тешкоћама у развоју
- в) У погледу ефеката који се односе на осталу децу у одељењу
- г) У погледу хуманизације школе
- д) Неко друго очекивање

5. Да ли сматрате да у Вашој установи постоје стварни услови за инклузију имајући у виду:

- кадровске потенцијале (мотивација, квалификација)

- а) да
- б) делимично
- в) не

Молимо образложите Ваш одговор:

- техничке услове (број деце у одељењима, дидактичка опрема, простор у школи)

- а) да
- б) делимично
- в) не

Молимо образложите Ваш одговор:

6. Наведите шта би Вашој школи још било потребно за успешну реализацију инклузивног програма.

7. Заокружите оне активности у које бисте се лично укључили у оквиру Ваше школе, у контексту инклузивног образовања.

а) организација рада

б) едукација кадра

в) адаптација индивидуалних образовно-васпитних планова

г) утицај на стварање позитивних ставова према деци са тешкоћама у развоју

д) сарадња са родитељима деце са тешкоћама у развоју

## СКАЛА ПРОЦЕНЕ ОЛАКШАВАЈУЋИХ И ОТЕЖАВАЈУЋИХ ФАКТОРА ЗА УКЉУЧИВАЊЕ ДЕЦЕ СА ТЕШКОЋАМА У РАЗВОЈУ У РЕДОВНЕ ШКОЛЕ

На следећој скали одредите у којој мери би наведени фактори олакшали укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе?

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

Поред сваке тврдње заокружите један од понуђених бројева (од 1 до 5).

1. Редуковање преобимних наставних програма	1 2 3 4 5
2. Увођење посебних програма за подстицање развоја деце са тешкоћама у развоју	1 2 3 4 5
3. Прилагођавање наставних садржаја способностима ове деце – индивидуализована настава	1 2 3 4 5
4. Примена активних, интерактивних и патртиципативних 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 или настава на више нивоа која омогућава свим ученицима 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. Учење кроз заједнички рад на часу	1 2 3 4 5
11. Креирање индивидуалног образовног плана за свако дете са тешкоћама у развоју	1 2 3 4 5
12. Адекватна адаптација простора	1 2 3 4 5
13. Организовање семинара за наставнике за рад са децом са тешкоћама у развоју	1 2 3 4 5
14. Специјализовани уџбеници, наставна средства и слична помагала	1 2 3 4 5

У којој би мери, по Вашем мишљењу, следећи фактори могли да отежају процес инклузије у пракси?

1. Отпор остале деце према деци са тешкоћама у развоју (исмевање, ругање, игнорисање и сл.)	1 2 3 4 5
2. Отпор родитеља деце која немају тешкоћа у развоју према инклузији	1 2 3 4 5
3. Недовољна припремљеност наставника за рад са децом са тешкоћама 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 план и програм који је сувише тежак и за осталу децу	1 2 3 4 5
6. Недовољна припремљеност школа за прихват деце са тешкоћама у развоју	1 2 3 4 5
7. Недостатак финансијских средстава да се спроведе темељна реформа школства	1 2 3 4 5



## УПИТНИК ЗА РОДИТЕЉЕ ОСТАЛЕ ДЕЦЕ У ОДЕЉЕЊУ

Основна школа коју похађа Ваше дете:

Одељење:

Учитељ/наставник:

Место:

Поштовани родитељи,

Истраживање које је тренутно у току има за циљ утврђивање могућности и ограничења укључивања деце са тешкоћама у редовне основне школе. Један од задатака истраживања јесте утврђивање мишљења родитеља о укључивању деце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Молимо Вас да нам искрено одговорите на следећа питања. Унапред се захваљујемо!

1. Молимо наведите Ваш ниво образовања

- (а) основношколска спрема
- (б) средња школска спрема
- (в) виша школска спрема
- (г) висока школска спрема

2. Да ли сматрате да деца са тешкоћама у развоју имају право на образовање заједно са осталом децом?

- (а) у потпуности се слажем
- (б) углавном се слажем
- (в) углавном се не слажем
- (г) уопште се не слажем

3. Да ли сте били благовремено обавештени да ће у одељење у којем је и Ваше дете бити укључено дете са тешкоћама у развоју?

- (а) да, са детаљним образложењем
- (б) само узгред
- (в) накнадно смо сазнали

4. Да ли сте сматрали да је укључивање ове деце у реду?

- а) да
- б) био/ла сам уздржана
- в) био/ла сам против

5. Да ли и сада мислите исто?

- (а) да
- (б) променио/ла сам мишљење на боље
- (в) сада имам веће резерве него раније

6. Да ли бисте пристали да и даље Ваше дете буде у васпитној групи у којој су укључена деца са тешкоћама у развоју?

(а) да

(б) не

Молимо образложите Ваш одговор

7. Да ли је Ваше дете говорило о деци са тешкоћама у развоју?

(а) да, са симпатијом

(б) да, уз критичке примедбе

(в) не

(г) нешто друго \_\_\_\_\_

8. Да ли сматрате да је Ваше дете било занемарено тиме што је у одељењу било и деце са тешкоћама у развоју?

(а) било је занемарено

(б) није било занемарено

(в) не знам

Молимо образложите Ваш одговор

9. Да ли сматрате да је Ваше дете имало користи од тога што је било у одељењу са децом са тешкоћама у развоју ?

(а) да

(б) не

(в) не знам

Молимо образложите Ваш одговор

10. Да ли сматрате да су деца са тешкоћама у развоју имала користи од укључивања у редовну школу?

(а) да

(б) не

(в) не знам

Молимо образложите Ваш одговор

11. Уколико имате било каквих додатних примедби или сугестија везаних за укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне основне школе молимо Вас изнесете их.