

## ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ: ОД ЗАКОНСКЕ РЕГУЛАТИВЕ ДО ПРАКТИЧНЕ РЕАЛИЗАЦИЈЕ<sup>а</sup>

Миља Вујачић<sup>\*</sup>, Емилија Лазаревић, Рајка Ђевић

Институт за педагошка истраживања Београд

<sup>\*</sup>*mvujacic@ipi.ac.rs*

### Апстракт

У раду су приказани резултати истраживања чији је циљ био испитивање мишљења учитеља о двогодишњој реализацији законски предвиђених активности на пољу инклузивног образовања. У истраживању је учествовало 145 учитеља из 20 основних школа са уже и шире територије Београда. Примењен је упитник који су аутори конструисали за потребе овог истраживања. Упитник је садржао питања којима смо желели да добијемо увид у мишљења учитеља о променама које су се догодиле у овој области, њиховим улогама у инклузивном образовању и оспособљености за овај процес, схватањима индивидуалног образовног плана, подршци коју добијају у оквиру школе као и о најчешћим препрекама и начинима њиховог решавања. Резултати истраживања показују да више од половине учитеља сматра да од увођења законске регулативе није дошло до значајнијих промена у пракси инклузивног образовања. Више од половине учитеља није прошло организовану обуку за инклузивно образовање и сматра да није оспособљено за овај процес. На перцепције учитеља о властитој оспособљености позитивно утичу претходно искуство у раду са децом са сметњама у развоју и обука коју су прошли путем семинара. Кључне препреке за инклузивно образовање учитељи виде у оним елементима образовног система који су у директној надлежности Министарства, а не њих самих и школа у којима раде. Даљи развој инклузивног образовања у нашој земљи треба да буде усмерен на бољу обученост наставника за рад са децом са сметњама у развоју, што би поред стручних знања подразумевало и подизање свести о личној одговорности за успешну реализацију овог процеса.

**Кључне речи:** инклузивно образовање, законска регулатива, мишљења и искуства учитеља, индивидуални образовни план.

<sup>а</sup> Чланак представља резултат рада на пројектима: „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“, бр. 179034 (2011-2014), „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“, бр. 47008 (2011-2014) – које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

## INCLUSIVE EDUCATION: FROM LEGISLATION TO IMPLEMENTATION

### Abstract

This paper presents the results of the research aimed at exploring teachers' views on the two-year implementation of the legally prescribed activities in the field of inclusive education. Research participants were 145 class teachers from 20 primary schools in the central and suburban parts of the City of Belgrade. A questionnaire created for this research was used to collect the data with the purpose of gaining insight into teachers' opinions on the changes that had occurred in this field, their roles in inclusive education and qualifications for this process, their understanding of the individual education plan, the support provided by the school, and the most frequent obstacles teachers encounter and the manner they overcome them. More than a half of the teachers are of the opinion that there have been no significant changes in inclusive education practice. Likewise, more than a half of the teachers did not attend the organized training for inclusive education and think that they are not qualified for this process. Previous experience of working with children with disabilities and the training provided in seminars had a positive effect on teachers' perception of their own qualifications for inclusive education. In teachers' opinion, the key barriers for inclusive education are to be found in those segments of the education system that are under the direct jurisdiction of the Ministry of Education rather than their own or of the schools they work in. Further development of inclusive education in our country should be focused on the improvement of relevant teachers' competencies. In addition to developing pedagogical expertise, this would also entail raising awareness of personal responsibility for the effectiveness of inclusive education.

**Key words:** inclusive education, legislation, teachers' opinions and experiences, individual education plan

### УВОД

Инклузивно образовање је током последње две деценије покренуло бројна истраживања и теоријске расправе и постало значајан аспект краткорочних и дугорочних реформи образовног система, као и промена закона код нас. Актуелним Законом о основама система образовања и васпитања, који је усвојен 2009. године (Službeni glasnik RS, br 72/2009), инклузивно образовање је прописано као обавеза, чиме се стварају услови за остваривање права деце са сметњама у развоју на образовање и васпитање у редовним школама. Овим Законом су уведене бројне новине које се односе на праведнију уписну политику, забрану дискриминације, повећање доступности образовања деци са сметњама у развоју као и деци из других осетљивих група. Такође, Закон предвиђа прилагођавање стандарда постигнућа, припрему и реализацију индивидуалног образовног плана (ИОП) за свако дете са сметњама у развоју, укидање категоризације и обезбеђивање додатне образовне подршке на основу процене интересорне комисије, увођење педагошког асистента за подршку детету и наставнику, постепене промене у финансирању установа којима се по-

држава укљученост деце у образовни систем, и тако даље. Полази се од схватања да је за успешну реализацију овог модела инклузивног образовања неопходно припремити наставнике за припрему и реализацију индивидуалних образовних планова. Ради пружања подршке школама, Министарство просвете је реализовало преко 220 обука на тему *Инклузивно образовање и Индивидуални образовни план* коју су прошли представници основних, средњих и специјалних школа у Србији (Muškinja, 2011).

Налази бројних истраживања указују на тешкоће у реализацији инклузивног образовања и у развијенијим образовним системима од нашег (Ainscow, Booth, & Dyson, 2004; Vaughn, Schumm, & Sinagub, 1996; UNESCO 2008; Hanson *et al.*, 2001). Као најчешће тешкоће и препреке квалитетној реализацији инклузивног образовања издвајају се: негативни ставови и отпори наставника, родитеља и остале деце према деци са сметњама у развоју, неадекватна припремљеност наставника за овај процес, ограничена финансијска средства, непостојање јасне стратегије инклузивног образовања и недостатак сарадње између кључних институција система образовања. Налази ових истраживања упућују на то да нереално постављени циљеви, недостатак мотивације кључних актера да се промена оствари, неадекватна подршка наставницима као и недовољно прецизни механизми евалуације такође отежавају реализацију инклузивног образовања. Истраживања (Sretenov, 2008) показују да већина земаља и даље нема развијене све механизме за превазилажење ових проблема. Међутим, показало се да јасно дефинисана стратегија која се не осмишљава униформно, пресликавањем модела из других земаља, већ у складу са датим контекстом и реалним могућностима за остваривање поступних промена, може довести до унапређивања инклузивне праксе (Sretenov, 2009).

Будући да се и у оквиру развијенијих образовних система уочавају бројне препреке и тешкоће у процесу инклузивног образовања, поставља се питање да ли је и у којој мери постојећи образовни систем у нашој земљи спреман за реализацију предвиђених промена у овој области. Генерално гледано, постојећа системска решења као што су обавезни план и програм, нефлексибилна просторна и временска организација разредно-предметно часовног система утичу на то да је рад наставника у настави претежно традиционалан. У настави углавном доминира фронтални начин рада, не примењује се у довољној мери индивидуализовани приступ и интерактивне методе у раду, очекивања наставника од деце и процена њиховог постигнућа усмерени су према замишљеном просеку, а сарадња школе са родитељима и локалном заједницом није довољно развијена. Овакво стање у нашем образовном систему отежава укључивање деце са сметњама у развоју у редовне школе. Осим тога, актери у образовању гене-

рално мало знају о инклузији, присутни су отпори стручњака из специјалних школа који не сарађују довољно са редовним школама, не постоји прецизна база података о деци са сметњама у развоју, што додатно отежава њихово основношколско образовање и наставак даљег школовања (Radó i Lazetić, 2010; Radó, 2009).

У овом раду приказаћемо истраживање којим смо желели да сазнамо на који начин и са каквим успехом се законски предвиђене активности у домену инклузивног образовања реализују у пракси према мишљењу учитеља.

### *МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА*

Циљ овог истраживања је испитивање мишљења учитеља о двогодишњој реализацији законски предвиђених активности на пољу инклузивног образовања. Истраживањем смо желели да добијемо увид у то да ли учитељи, након две године искуства од увођења инклузивног образовања као законске обавезе, уочавају промене у пракси инклузивног образовања, како сагледавају своје улоге у овом процесу, како схватају индивидуални образовни план и његове функције, каква су им мишљења о властитој оспособљености за овај процес, о подршци коју добијају у оквиру школе, као и о кључним препрекама за инклузију и начинима њиховог решавања. Један од задатака истраживања био је да утврдимо да ли су перцепције учитеља о властитој оспособљености за инклузивно образовање повезане са њиховим досадашњим искуством у раду са децом са сметњама у развоју и обуком коју су прошли путем семинара. Реч је о експлоративном истраживању којим смо желели да добијемо увид у постојећу праксу инклузивног образовања. Имајући у виду резултате досадашњих истраживања (Avramidis & Norwich, 2002; Bender, Vail, & Scott, 1995; Hrnjica, 1997) који указују на то да су ставови учитеља према инклузији више у вези са њиховим личним карактеристика и вредностима него са системском подршком у овој области, можемо претпоставити да увођење законске регулативе није довело до великих промена у пракси инклузивног образовања.

Узорак истраживања је чинило 145 учитеља из 20 основних школа са уже и шире територије града Београда. Учитељи који су учествовали у истраживању у просеку имају 17 година радног стажа (од 2 до 39 година). Већина учитеља (73.6%) је имала претходно искуство у раду са децом са сметњама у развоју, а у већини одељења у којима тренутно раде (84.7%) укључено је по једно дете са сметњама у развоју. Највећи број ове деце има тешкоће у интелектуалном развоју (37%), нешто мањи број деце има комбиноване сметње (25%) и сметње у развоју говора (22%), док око 10% деце има психомоторне сметње. Занимљив податак је да је само једно дете са оштећењем

слуха и троје деце са оштећењем вида укључено у одељења у којима раде учитељи који су обухваћени овим истраживањем, што је, када се прикаже у процентима, занемарљиво. Од испитаника смо добили податак да су скоро сва деца са сметњама у развоју и даље укључена у исто одељење, што показује да већег осипања деце није било.

За потребе овог истраживања конструисан је експлоративни упитник, састављен од 20 питања, којима се испитују мишљења учитеља о реализацији инклузивног образовања. Упитник садржи питања која се односе на перцепције учитеља о: (а) променама које су се догодиле у области инклузивног образовања од увођења законске обавезе; (б) властитим улогама у процесу инклузивног образовања; (в) основним функцијама ИОП-а, његовој припреми и реализацији; (г) властитој оспособљености за инклузивно образовање; (д) подршци коју добијају у оквиру школе; (ђ) сарадњи са родитељима и стручним сарадницима и (е) кључним препрекама за реализацију инклузивног образовања и могућим начинима њиховог превазилажења. Упитник је садржао и питања о годинама радног стажа наставника, претходном искуству у раду са децом са сметњама у развоју, броју укључене деце, врсти сметње у развоју, као и питање о осипању ове деце. Истраживање је обављено у периоду март-јун 2012. године. У обради података примењено је кодирање одговора на питања отвореног типа. Поред дескриптивне статистике, у обради података је коришћена анализа контингенцијских табела ( $\chi^2$ ), као и одговарајући јефицијенти асоцијације категоријских варијабли (Kramerov V коефицијент).

### *РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА*

Резултати истраживања указују на то да је већина учитеља (72.4%) имала искуство у раду са децом са сметњама у развоју и раније, пре увођења инклузивног образовања као законске обавезе. Налази других истраживања обављених у нашој земљи (Vujačić, 2010; Đević, 2009; Hrnjica i Sretenov, 2003) потврђују да су деца са сметњама у развоју и раније била спонтано укључивана у редовне школе.

Занимало нас је да добијемо увид у мишљења учитеља о променама које су се догодиле у протекле две године у пракси инклузивног образовања, од усвајања новог Закона. Одговори учитеља на питање отвореног типа сврстани су у четири категорије: учитељи нису уочили промене у пракси инклузивног образовања, хуманији однос према деци са сметњама у развоју, квалитетнији рад учитеља и негативне перцепције промена (Табела 1), при чему се дешавало да се код једног испитаника појави више одговора који припадају различитим категоријама.

Подаци приказани у Табели 1 показују да мали број учитеља сматра да је дошло до позитивних промена у погледу образовања де-

це са сметњама у развоју. Наиме, само 12.4% учитеља сматра да је дошло до промена на боље у погледу квалитета њиховог рада. Према њиховом мишљењу промене у квалитету рада учитеља огледају се у примени индивидуализованог приступа, систематском праћењу и евалуацији напретка ове деце у редовној настави, бољој организацији на нивоу школе и тимском раду учитеља. Мали број испитаника (7.6%) истиче да је дошло до промена у ставовима, односно до хуманијег односа према деци са сметњама у развоју од стране учитеља и остале деце у одељењу (саосећање, толеранција, разумевање различитости, већа брига, пажња и слично). Позитиван став и хумани однос према деци са сметњама у развоју је више повезан са доживљајем себе као просветног радника и хуманисте у континуитету него са увођењем инклузивног образовања као законске обавезе. Из тог разлога, овако мали проценат учитеља који су позитивније ставове и хуманији однос према деци са сметњама у развоју издвојили као значајну промену у актуелној инклузивној пракси не мора да значи да код учитеља генерално позитиван однос не постоји.

*Табела 1. Мишљења учитеља о променама у пракси инклузивног*  
*Table 1. Teachers' perceptions about changes in inclusive education practice*

Категорија N=145	Присутност одговора	
	Да	Не
Учитељи нису уочили промене у пракси инклузивног образовања	43 29.7%	102 70.3%
Хуманији однос према деци са сметњама у развоју	11 7.6%	134 92.4%
Квалитетнији рад учитеља	18 12.4%	127 87.6%
Негативна перцепција промена	41 28.3%	104 71.7%

С друге стране, 29.7% учитеља сматра да нема битнијих промена у односу на претходну праксу укључивања деце са сметњама у развоју. Учитељи који су дали овај одговор сматрају да, осим законске обавезе, ништа суштински није промењено у односу на ранију праксу и да су они и претходних година радили са децом са сметњама у развоју по прилагођеним програмима које су самостално осмишљавали. Овакви одговори учитеља не морају да значе негативну оцену постојеће праксе, већ то да за њих формална обавеза која проистиче из Закона не значи суштинску промену, будући да су и пре доношења законске обавезе били мотивисани да квалитетно раде са децом са сметњама у развоју.

Негативна перцепција промена уочена је код скоро трећине учитеља (28.3%), који наводе да је дошло до већег оптерећења учитеља административним обавезама, те да немају довољну подршку и обезбеђене услове у школи. Такође, они сматрају да је постигнуће остале деце смањено јер су учитељи у обавези да пуно времена проводе са децом са сметњама у развоју. Према њиховом мишљењу, увођењем законске обавезе деца са сметњама у развоју су више обележена, видљивији су и наглашенији њихови проблеми, што у великој мери доводи до њиховог етикетирања.

Објашњења налаза који показују да више од половине учитеља сматра да није дошло до значајнијих промена или да промене и када их уочавају подразумевају тешкоће и проблеме у пракси инклузивног образовања, могуће је тражити у кратком временском периоду које је прошло од увођења законске обавезе. С друге стране, ове одговоре можемо довести у везу и са њиховим ставовима према инклузивном образовању и деци са сметњама у развоју, који су више повезани са личним карактеристикама учитеља, него са конкретним реформским процесима у овој области.

Анализа перцепција учитеља о њиховим улогама у оквиру инклузивног образовања указала је на три могуће категорије одговора: сарадник у тиму, рад са децом са сметњама у развоју и стварање позитивне климе у одељењу (Табела 2).

*Табела 2. Мишљења учитеља о њиховим улогама у пракси инклузивног образовања*

*Table 2. Teachers' perceptions about their roles in inclusive education*

Категорија N=145	Присутност одговора	
	Да	Не
Сарадник у тиму	22 15.2%	123 84.8%
Рад са децом са сметњама у развоју	53 36.6%	92 63.4%
Стварање позитивне климе у одељењу	11 7.6%	134 92.4%

Како је приказано у Табели 2 највећи број испитаника (36.6%) је као своју улогу у процесу инклузивног образовања издвојио рад са децом са сметњама у развоју. Ова група учитеља је истакла да су доминантне улоге учитеља у постојећој пракси инклузивног образовања следеће: примена индивидуализованог приступа ученику (адекватна процена детета, дефинисање стандарда постигнућа и прецизна израда плана рада са дететом), рад на његовој адаптацији, подршка ученику у погледу мотивације за учење и постизање успеха,

као и физички надзор и брига о детету у зависности од његове сметње. Један број учитеља (15.2%) је као водећу улогу у процесу инклузивног образовања препознао своју улогу као сарадника у тиму. Ова улога је, пре свега, подразумевала сарадњу са члановима тима за креирање индивидуалног образовног плана, укључујући и родитеље деце са сметњама у развоју, али и сарадњу са другим учитељима и стручном службом. Мањи број испитаника (7.6%) указује да је стварање позитивне климе у одељењу улога која је преовладала у њиховом укупном раду у процесу инклузивног образовања. Ова група учитеља је у свом раду доста пажње посветила сензибилизацији остале деце и њихових родитеља, као и укључивању вршњака у пружање помоћи деци са сметњама у развоју. Такође, подстицали су децу са сметњама у развоју да учествују у ваннаставним активностима, што је све заједно доприносило стварању повољне климе у одељењу и бољој социјализацији ове деце.

Осим права на школовање у редовним школама, Законом је дефинисана обавеза да школе припремају и реализују индивидуални образовни план за свако дете са сметњама у развоју. Из тог разлога, занимало нас је да добијемо увид у то како учитељи схватају индивидуални образовни план. Одговоре учитеља груписали смо у три категорије: план за прилагођавање, писани документ и ИОП као стратегија, метода или облик рада (Табела 3).

*Табела 3. Схватања индивидуалног образовног плана из перспективе учитеља*

*Table 3. Teachers' views of individual educational plan*

Категорија N=145	Присутност одговора	
	Да	Не
План за прилагођавање	95 65.5%	50 34.5%
Писани документ	8 5.5%	137 94.5%
ИОП као стратегија, метода или облик рада	14 9.7%	131 90.3%

Подаци показују да највећи број учитеља (65.5%) индивидуални образовни план разуме као план прилагођавања наставних садржаја карактеристикама детета са сметњама у развоју. Један број учитеља (9.7%) индивидуални образовни план поистовећује са наставним стратегијама, методама или облицима рада. Ови одовори показују да учитељи ИОП схватају као план који се креира за појединачно дете са сметњама у развоју, а који им помаже да у свом раду примене индивидуализовани приступ како би наставни процес и са-



држаје прилагодили потребама и могућностима конкретног детета. Један број учитеља (5.5%) је у својим одговорима давао детаљнија објашњења индивидуалног образовног плана. Ова група учитеља ИОП схвата као писани, развојни документ којим се прецизира тренутни ниво развоја детета, очуване способности, као и области у којима је потребна подршка; годишњи циљеви и задаци које је потребно остварити кроз одабир одређених активности, метода и средстава; време, место и особе које ће учествовати у реализацији појединих циљева и задатака предвиђених ИОП-ом; специфична стручна помоћ и услуге које су детету потребне, као и посебни начини саопштавања информација родитељима детета са сметњама у развоју.

Ради добијања бољег увида у то како учитељи схватају ИОП питали смо их и шта су према њиховом мишљењу његове основне функције. Све одговоре сврстали смо у три категорије: боља социјализација детета, веће напредовање детета и ИОП као помоћ наставнику у раду (Табела 4).

*Табела 4. Мишљења учитеља о основним функцијама индивидуалног образовног плана*

*Table 4. Teachers' perceptions about basic functions of individual educational plan*

Категорија N=145	Присутност одговора	
	Да	Не
Боља социјализација детета	25 17.2%	120 82.8%
Веће напредовање детета	62 42.8%	83 57.2%
Помоћ наставнику у раду	31 21.4%	114 78.6%

Добијени налази показују да највећи број учитеља (42.8%) сматра да је основна функција ИОП-а да обезбеди веће напредовање деце са сметњама у развоју у складу са њиховим могућностима. Овај податак је разумљив с обзиром на то да напредовање детета и јесте основна функција индивидуалног образовног плана. Један број учитеља (21.4%) функције ИОП-а види у помоћи коју им овакав документ обезбеђује у раду са децом са сметњама у развоју. Мали број учитеља (17.2%) сматра да је основна функција ИОП-а да потпомогне бољу социјализацију детета са сметњама у развоју и лакше функционисање у групи вршњака.

Подаци које смо добили од учитеља о њиховим схватањима ИОП-а и његових функција указују нам на то да су учитељи свесни значаја ИОП-а у раду са децом са сметњама у развоју. Наиме, учите-

љи су свесни да је у раду са децом са сметњама у развоју важно да имају унапред написан план који ће им помоћи да будуће активности са овом децом лакше реализују, што у великој мери омогућава лакше и брже напредовање самог детета.

Када су у питању мишљења учитеља о њиховој оспособљености за рад са децом са сметњама у развоју у оквиру инклузивног образовања, подаци показују да већина учитеља (79%) сматра да није оспособљена, док само 21% учитеља истиче да су припремљени за овај процес. То потврђују и налази других истраживања који указују на то да се наставници не осећају компетентним да одговоре на све захтеве са којима се сусрећу у инклузивној пракси (Florian & Rouse, 2009; Villegas, 2007; Macura Milovanović, Gera i Kovačević, 2011).

Од учитеља смо тражили да образложе своје одговоре које смо груписали у три категорије: семинари нису довољни, иницијално образовање није довољно и самообразовање као главни ослонац стручног усавршавања (Табела 5).

*Табела 5. Перцепција учитеља о њиховој оспособљености за инклузију*

*Table 5. Teachers' perceptions about their readiness for inclusive education*

Категорија N=145	Присутност одговора	
	Да	Не
Семинари нису довољни	69 48.3%	74 51.7%
Иницијално образовање није довољно	32 22.3%	111 77.7%
Самообразовање као главни ослонац стручног усавршавања	22 15.4%	121 84.6%

Група учитеља која сматра да није оспособљена као разлоге за то наводила је недовољну и неадекватну обуку коју су прошли путем семинара (48.3%) и неадекватно иницијално образовање у чијем процесу нису припремљени за рад са децом са сметњама у развоју (22.3%). Учитељи сматрају да обука коју су прошли од увођења законске регулативе није била довољна да би они, на прави начин, били припремљени за инклузивно образовање (кратки семинари, недостатак практичних знања и примера добре праксе, недостатак стручних и методичких знања и слично). Овакви подаци добијени су и у недавно спроведеном истраживању са сличним циљем, који показују да обука која је реализована од стране Министарства није била свеобухватна и довољна и да су учитељи као главну замерку навели то што кроз обуку нису добили потребне практичне смернице за успешно спровођење инклузије (Muškinja, 2011).

Одговори наших испитаника на питање о стручном усавршавању из ове области показују да је само 39% учитеља прошло семинаре у току протекле две године, од када је инклузивно образовање законски уведено као обавеза у наш образовни систем, док 61% учитеља није прошло никакву организовану обуку за рад са децом са сметњама у развоју. Овај податак објашњава перцепције наставника о њиховој недовољној оспособљености за овај процес и потреби да се самообразују како би одговорили на улоге које се од њих очекују.

Додатна анализа података указала је на постојање статистички значајне повезаности између похађања стручних семинара и перцепције учитеља о њиховој оспособљености за инклузивно образовање ( $\chi^2=17.106$ ;  $p=.000$ ). Похађање стручних семинара позитивно се одражава на перцепције учитеља о њиховој оспособљености за инклузију. Међутим, Крамеров Ве коефицијент је релативно низак и износи 0.345, што указује да ова повезаност није јаког интензитета.

Један број учитеља (15.4%) истиче да су ослањањем на сопствену мотивацију и самообуку успели да себе адекватније припреме за овај процес. Као начине самообразовања учитељи наводе: ослањање на дугогодишње искуство и знања која су стекли радећи са децом са сметњама у развоју током своје наставне праксе, читање литературе из ове области, коришћење интернета и размену и узајамно учење са колегама. Ови подаци нам указују на значај личне мотивације учитеља у погледу професионалног развоја и учења.

Додатна анализа података указала је на постојање статистички значајне повезаности између претходног искуства учитеља у раду са децом са сметњама у развоју и њихове перцепције властите оспособљености за инклузивно образовање. Претходно искуство у раду са овом децом позитивно се одражава на перцепције учитеља о њиховој оспособљености за инклузију ( $\chi^2=11.908$ ;  $p=.003$ ). Међутим, Крамеров Ве коефицијент је релативно низак и износи 0.287, што указује да ова повезаност није јаког интензитета.

Практична искуства у реализацији инклузивног образовања потврђују постојање бројних препрека за квалитетно укључивање деце са сметњама у развоју у редовне школе (Ainscow, Booth, & Dyson, 2004; Law, 1993). Из тог разлога, занимало нас је на какве препреке у реализацији инклузивног образовања наилазе наши учитељи. Одговоре на ово питање груписали смо у четири категорије: недостатак услова, негативни ставови и отпори учитеља према деци са сметњама у развоју, недовољна припремљеност наставног кадра и недовољна укљученост родитеља (Табела 6).

Подаци приказани у Табели 6 показују да највећи број учитеља (42.1%) као препреку инклузивном образовању наводи неадекватне услове за рад са децом са сметњама у развоју: недостатак финансијских средстава, велики број ученика у одељењу, неприлагође-

ни уџбеници и наставна средства, неадекватна просторна решења, недовољна повезаност предшколског и раношколског образовања, непостојање персоналних асистената, недостатак стручњака различитих профила, недовољна подршка локалне заједнице, предметно-часовни систем и традиционална настава. Ови подаци слични су резултатима других истраживања обављених у свету и код нас (Angelides, Stylianos, & Gibbs, 2006; Muškinja, 2011) који показују да, према мишљењу учитеља, кључне препреке инклузивном образовању представљају управо недостатак финансијских средстава, неадекватни физички услови у школама, недостатак наставних средстава и дидактичког материјала.

*Табела 6. Препреке за инклузивно образовање*

*Table 6. Obstacles for inclusive education*

Категорија N=145	Присутност одговора	
	Да	Не
Недостатак услова	61 42.1%	84 57.9%
Негативни ставови и отпори	5 3.4%	140 96.6%
Недовољна припремљеност наставног кадра	44 30.3%	101 69.7%
Недовољна укљученост родитеља	26 17.9%	119 82.1%

Један број учитеља (30.3%) као кључну препреку издваја недовољну припремљеност наставног кадра. Као препреку инклузивном образовању, једна група учитеља (17.9%) истиче и недовољну укљученост родитеља у овај процес. Мали број учитеља (3.4%) као препреку инклузивном образовању наводи постојеће негативне ставове и отпоре према деци са сметњама у развоју. Овај податак се не поклапа са резултатима других истраживања који указују на то да су негативни ставови издвојени као кључна препрека за реализацију инклузивног образовања (Avramidis & Kalyva, 2007; Muškinja, 2011).

Резултати истраживања указују на то да су препреке које учитељи наводе углавном у вези са ингеренцијама Министарства и системским решењима, на које учитељи и школе често нису у прилици да утичу. Иако управе школа, према мишљењу великог броја учитеља (93%), пружају адекватну подршку у процесу инклузивног образовања, учитељи се и даље сусрећу са бројним препрекама у раду са децом са сметњама у развоју. Истицање недовољне укључености родитеља и очекиване системске подршке од Министарства може да се разуме као умањивање сопствене одговорности за успех или неуспех инклузивног образовања.

За превазилажење ових препрека, према мишљењу учитеља, неопходно је да постоји стратешки план Министарства у овој области. То би даље подразумевало бољу школску организацију у погледу припремљености за процес инклузивног образовања: квалитетнија сарадња са локалном заједницом и родитељима, свеобухватнија обука наставног кадра, сензибилизација запослених у образовању и шире друштвене заједнице према деци са сметњама у развоју, постојање флексибилнијег наставног процеса у погледу садржаја, временске динамике и просторних решења. Сличне предлоге за превазилажење препрека дају и испитаници других истраживања (Đević, 2009; Koutrouba, Bamvakari, & Steliou, 2006; CETI, 2006).

Важан аспект инклузивног образовања је сарадња учитеља са родитељима деце са сметњама у развоју, стручним сарадницима и колегама. Одговори наших испитаника указују да у њиховој пракси инклузивног образовања сарадње има веома мало. Наиме, преко 60% учитеља је навело да у процесу инклузивног образовања нема сарадњу са стручним сарадницима, око 70% наводи да нема сарадњу са родитељима деце са сметњама у развоју, док преко 75% учитеља истиче да у домену инклузивног образовања не сарађује са својим колегама. Недовољно развијена сарадња у великој мери може да отежава рад учитеља са овом децом и онемогући њихово боље напредовање (Leysen & Kirk, 2011).

### ЗАКЉУЧАК

Циљ увођења законске регулативе је мењање и побољшавање постојеће праксе образовања деце са сметњама у развоју у редовним школама. Резултати овог истраживања показују да трећина учитеља сматра да увођење законске регулативе није довело до великих промена у пракси инклузивног образовања. Ове одговоре учитеља можемо довести у везу са њиховим ставовима према инклузији, који су више повезани са њиховим личним карактеристикама него са конкретним реформским процесима у овој области. Овакви налази не морају да значе негативну оцену постојеће праксе, већ то да формална обавеза која проистиче из Закона не значи суштинску промену за оне учитеље који су и пре доношења законске обавезе били мотивисани да квалитетно раде са децом са сметњама у развоју.

Израда индивидуалног образовног плана једна је од кључних промена које су предвиђене законском регулативном. Подаци показују да учитељи ИОП схватају као план који им помаже да наставу прилагоде потребама и могућностима конкретног детета, што указује на то да они на теоријском плану знају шта је индивидуални образовни план и које су његове основне функције. Праћење процеса израде и реализације ИОП-а требало би да буде у фокусу наредних

истраживања, како би се dobili потпунији подаци о ефектима увођења ове новине у нашим школама.

Доживљај личне оспособљености учитеља је важан мотивациони покретач за квалитетан рад са децом са сметњама у развоју. Налази нашег истраживања показују да већина учитеља сматра да нису довољно оспособљени за инклузивно образовање јер више од половине није било обухваћено семинарима стручног усавршавања, а знања која су стекли током иницијалног образовања нису била довољна да би у потпуности били оспособљени за овај процес. Један број учитеља истиче да су ослањањем на сопствену мотивацију и самообуку успели да се адекватније припреме за инклузију, при чему су кључна знања стицали управо у пракси, радећи са децом са сметњама у развоју. Овакви налази потврђују важност претходног искуства у раду са децом са сметњама у развоју, као богатог извора мотивације, учења и знања учитеља. Из тог разлога, значајно је да се у осмишљавању будућег стручног усавршавања учитеља у овој области, оно повеже са практичним и свакодневним искуством учитеља, што би довело до бољег разумевања и суштинске промене њихове праксе у раду са децом са сметњама у развоју.

Поред недовољне оспособљености и отпора према деци са сметњама у развоју, учитељи кључне препреке за инклузивно образовање виде у оним елементима образовног система који су у директној надлежности Министарства, а не њих самих и школа у којима раде. Према њиховом мишљењу, непостојање јасне стратегије у овој области и неадекватна системска решења у великој мери отежавају процес укључивања ове деце у редовне школе. С једне стране, оваква запажања учитеља о препрекама за успешно спровођење инклузивног образовања потврђују то да су они свесни да увођење парцијалних промена и појединачних активности у наставну праксу (на пример, припрема и реализација ИОП-а), без постојања свеобухватне стратегије инклузивног образовања и мењања постојећих системских решења, тешко може да доведе до дугорочних и системских промена у погледу квалитета образовања деце са сметњама у развоју. С друге стране, чини се да учитељи нису у довољној мери освестили значај личне одговорности, мотивације и иницијативе, што, према налазима истраживања (Сретенов, 2009) представља кључни покретач у развоју инклузивног образовања.

У даљим истраживањима, поред квантитативне методологије, требало би применити и различите квалитативне методе попут фокус група и посматрања, чиме би се добио потпунији увид у мишљења учитеља, као и у квалитет њихове праксе у оквиру инклузивног образовања. Такође, истраживање би требало обавити на репрезентативном узорку, који би обухватио и друге актере образовања (директоре, стручне сараднике, родитеље, ученике, доносиоце одлука) чиме би се добијени подаци могли генерализовати.

### ЗИТЕРАТУРА

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125–139.
- Angelides, P., Stylianou, T., & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 513–522.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitude towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Mainstream teachers' attitudes towards inclusion/integration: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 87–94.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. (1996). *Focus group interview in education and psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Villegas, A. M. (2007). Disposition in Teacher Education: A look at Social Justice. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 370–380.
- Vujačić, M. (2010). *Mogućnosti i ograničenja inkluzije dece sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole* [The possibilities and limitations of the inclusion of children with developmental difficulties in regular primary schools]. Doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Đević, R. (2009). Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju [Readiness of primary school teachers to accept disabled children]. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 367–382.
- Koutrouba, K., Bamvakari, M., & Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 381–394.
- Law, M. (1993). Changing disabling environments through participatory research. *Canadian Journal of Rehabilitation*, 7(1), 22–23.
- Leyser, Y. & Kirk, R. (2011). Parents' perspectives on inclusion and schooling of students with angelman syndrome: suggestions for educators. *International Journal of Special Education*, 26 (2), 79–91.
- Macura Milovanović, S., Gera, I. i Kovačević, M. (2011). Priprema budućih učitelja za inkluzivno obrazovanje u Srbiji: trenutno stanje i potrebe [Preparing future teacher for inclusive education in Serbia: current situation and needs]. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43 (2), 208–223.
- Muškinja, O. (2011). *Inkluzija između želja i mogućnosti* [Inclusion between desires and possibilities]. Istraživanje pokrajinskog ombudsmana Autonomne pokrajine Vojvodine.
- Radó, P. & Lazetić, P. (2010). *Rapid assessment of the implementation of inclusive education in Serbia*, UNICEF.
- Radó, P. (2009). *Improving the inclusive capacity of schools in Serbia*. Expert study for the DILS Program, Serbia.
- Službeni glasnik (2009). *Zakon o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja* [The law on the fundamentals of the education system], Službeni glasnik RS, broj 72/09, Narodna skupština Republike Srbije.
- Sretenov, D. (2009). Međunarodna iskustva vezana za razvoj i realizaciju inkluzivne politike i prakse [International experiences about development and realization

- of inclusive policy and practice], u Sulejman Hrnjica (ur.) *Škola po meri deteta 2* (20–35), Beograd: Save the Children.
- Sretenov, D. (2008). *Kreiranje inkluzivnih vrtića* [Creation of inclusive kindergarten]. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- UNESCO (2008): *Inclusive education: the way of the future*, General presentation at the 48th session of the International conference on education. Geneva: UNESCO.
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594–601.
- Hanson, M., Sandall, E. S., Beckman, P., Morgan, M., Marquart, J., Barnwell, D. & Chou, H. (2001). After preschool inclusion: Children's educational pathways over the early school years. *Exceptional Children*, 68(1), 263–276.
- Hrnjica, S. i Sretenov, D. (2003). *Deca sa razvojnim teškoćama u redovnim osnovnim školama u Srbiji – trenutno stanje i stavovski preduslovi za potencijalnu inkluziju* [Children with developmental difficulties in regular primary schools in Serbia – current situation and attitudes' preconditions for potential inclusion]. Beograd: Save the Children Fond (interni materijal).
- Hrnjica, S. (1997). *Dete sa razvojnim smetnjama u školi* [Child with developmental difficulties in school]. Beograd: Učiteljski fakultet.
- CETI (2006). *Oslonci i barijere za inkluzivno obrazovanje u Srbiji* [Supports and barriers for inclusive education in Serbia]. Beograd: Centar za evaluaciju, testiranje i istraživanje.

## **INCLUSIVE EDUCATION: FROM LEGISLATION TO IMPLEMENTATION**

**Milja Vujačić, Emilija Lazarević, Rajka Đević**  
Institute for Educational Research, Belgrade

### **Summary**

The current Law on the Fundamentals of the Education System adopted in 2009 states that inclusive education is a legal obligation in Serbia. Numerous changes have been introduced, referring to fairer enrolment policy, prohibition of discrimination and increased access to education for all children. The Law also stipulates the adaptation of achievement standards, the preparation and execution of the individual education plan (IEP) for every child with disabilities, the removal of categorisation and provision of additional educational support based on the assessment of an inter-domain committee, introduction of a pedagogical assistant for extending support to children and teachers, and gradual changes in the financing of institutions that support children's inclusion in the education system. This paper presented the results of the research aimed at exploring teachers' views and experiences with the two-year implementation of the legally prescribed activities in the field of inclusive education. Research participants were 145 class teachers from 20 primary schools in the central and suburban parts of the City of Belgrade. A questionnaire created for this research was used to collect the data with the purpose of gaining insight into teachers' opinions on the changes that had occurred in this field, their roles in inclusive education and qualifications for this process, their understanding of the individual education plan, the support provided by the school, and the most frequent obstacles teachers encounter and the manner they overcome them. More than a half of the teachers



were of the opinion that there have been no significant changes in inclusive education practice. Likewise, more than a half of the teachers did not attend the organized training for inclusive education and thought that they are not qualified for this process. Previous experience of working with children with disabilities and the training provided in seminars had a positive effect on teachers' perception of their own qualifications for inclusive education. In teachers' opinion, the key barriers for inclusive education are to be found in those segments of the education system that are under the direct jurisdiction of the Ministry of Education rather than their own or of the schools they work in. Further development of inclusive education in our country should be focused on the improvement of relevant teachers' competencies. In addition to developing pedagogical expertise, this would also entail raising awareness of personal responsibility for the effectiveness of inclusive education.