

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И
РЕХАБИЛИТАЦИЈУ

Светлана Р. Главинић

СОЦИЈАЛНЕ УСЛУГЕ КАО ДОДАТНА
ПОДРШКА ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ

Докторска дисертација

Београд, 2023.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION

Svetlana R. Glavinić

SOCIAL SERVICES AS ADDITIONAL
SUPPORT FOR INCLUSIVE EDUCATION

Doctoral dissertation

Belgrade, 2023.

Ментор:

Чланови комисије:

Датум одбране: _____

Захвалност и поштовање мом ментору др Јасмини Ковачевић

*Захвалност мојој породици и колегиницама из Друштва за
церебралну и дечију парализу Ивањица*

Социјалне услуге као додатна подршка инклузивном образовању

Сажетак

Циљ овог рада је био да се утврди заступљеност додатне подршке из области социјалних услуга у инклузивном образовању, као и ресурси успешне имплементације.

Истраживање је реализовано у основним школама за ученике типичног развоја, као и школама за ученике са сметњама у развоју у десет општина/градова на територији Републике Србије. Узорак су чинили наставници школа за ученике типичног развоја и школа за децу са сметњама у развоју, родитељи ученика са сметњама у развоју и ученици типичног развоја, укупно 779 испитаника.

За потребе истраживања коришћен је Упитник за локалне самоуправе, Упитник о подршци ученицима са сметњама у развоју у инклузивним разредима, Скала социјалног понашања у школи, SSBS-2) Упитник за процену инклузивности школе који је садржао седам димензија инклузивности и Склала социјалне дистанце.

Резултати су показали да је ученицима са сметњама у развоју који похађају школе за ученике типичног развоја и школе за ученике са сметњама у развоју подједнако доступна подршка из сектора социјалне заштите и образовног система. Најчешће мере подршке из домена социјалне заштите су: једнократна и додатна новчана помоћ, бесплатне екскурзије и летовања, бесплатни уџбеници од 1-8 разреда, бесплатне ужине и бесплатан превоз од куће до школе и од школе до куће са пратњом. Најчесталији облици додатне подршке, из области образовања су прилагођени планови (ИОП-2 уз индивидуализацију наставног рада), док је из области социјалне заштите најзаступљеније ангажовање личних пратилаца. Наставници и родитељи су исказали задовољство радом личних пратилаца. Резултати указују на статистичку значајност у области подршке у успостављању комуникације са наставником и вршњацима из разреда и школе ($\chi^2(2) = 6.09$, $p = .047$) и подршке у довођењу и одвођењу из школе ($\chi^2(2) = 9.98$, $p = .007$). Према процени наставника, у свим испитиваним областима социјалне компетенције: однос са вршњацима, управљање сопственим понашањем и академско понашање, највећи број ученика са сметњама у развоју припада просечном нивоу што указује да је ниво усвојених социјалних вештина у односу на врсту и степен сметње, задовољавајући. У односу на процену антисоцијалног понашања, резултати показују да у областима: Хостилно/иритабилно понашање Антисоцијално/агресивно понашање и Дрско/ометајуће понашање, највећи број ученика са сметњама у развоју припада просечном нивоу. Анализа димензија инклузивности показује да су статистички значајне разлике присутне димензији Врсте и облици постојеће подршке за развој инклузивног образовања и димензији Постојећи услови и капацитети школа у функцији развоја инклузивног образовања, што показује да још увек постоје баријере у имплементацији инклузивног образовања. У односу на степен прихваћености вршњака са сметњама у развоју резултати указује на спремност ученика уредног развоја да ступе у директне, непосредне, реципрочне социјалне интеракције са вршњацима са сметњама у развоју и да кроз те интеракције остваре одређен степен блискости. Међутим, у односу на појединачне тврдње, социјална дистанца је расла у областима емоционалне и физичке блискости.

Резултати истраживања показују да мере додатне подршке утичу на квалитет и развој инклузивног образовања, али да је неопходна континуирана срадња и партнерски однос између наставника, ученика, родитеља и ЛПД у циљу што квалитетнијег образовања за све.

Кључне речи: мере додатне подршке, социјална заштита, лични пратилац детета, индивидуални образовни план, инклузија, мрежа инклузивног образовања.

Научна област: Специјална едукација и рехабилитација

Ужа научна област: Сурдологија

Social services as additional support for inclusive education

Abstrakt

The aim of this work was to determine the representation of additional support from the area Social services in inclusive education, as well as the resources for successful implementation.

The research was carried out in elementary schools for students with typical development, as well as the schools for students with developmental disabilities in nine municipalities/cities in the territory of Republic of Serbia. The sample consisted of teachers at schools for students with typical development as well as teachers at school for children with disabilities, parents of students with disabilities and students of typical development, a total of 779 respondents.

For the purposes of the research, the following questionnaires were used: the Questionnaire for local self-governments, the Questionnaire on support for students with developmental disabilities in inclusive classes, Social Scale behaviors at school, (SSBS-2) Questionnaire for assessment of school inclusiveness that contained seven dimensions of inclusivity and the Social Distance Scale.

The results showed that students with developmental disabilities, attending schools for students of typical development and schools for students with developmental disabilities, are equally supported from the social protection sector and the education system. Most often support measures from the domain of social protection are: one-time and additional financial assistance, free school trips and vacations, free textbooks from grades 1-8, free snacks and free transportation from home to school and from school to home with an escort. The most common additional support, concerning education system, were adjusted educational plans (IEP-2 with individualization of teaching work) and in the field of social protection, the most common way was hiring personal assistants. Teachers and parents expressed their satisfaction with the work of personal assistants. Results indicate statistical significance in the area of support in establishing communication with teacher and peers from class and school ($\chi^2(2) = 6.09$, $p = .047$) and support in getting to and from school ($\chi^2(2) = 9.98$, $p = .007$). According to the teacher's assessment, in all examined areas of social competence: relationship with peers, managing one's own behavior and academic behavior, the largest number of students with disabilities in development belong to the average level, which indicates that the level of adopted social skills in relation to the type and degree of disability is satisfactory. In relation to the assessment of antisocial behavior, the results show that in the areas: Hostile/irritable behavior, Antisocial/aggressive behavior and Rude/disruptive behavior, the largest number of students with disabilities belong to the average level. Analysis of dimensions of inclusivity shows that statistically significant differences are present in dimension Types and forms of existing support for the development of inclusive education and the dimension Existing conditions and capacities of schools in the function of development of inclusive education, which shows that there are still barriers in the implementation of inclusive education. In relation to the degree of acceptance, the results indicate that the students with regular development are willing to enter direct, immediate, reciprocal social interactions with peers with developmental disabilities and through those interactions to achieve a certain degree of closeness. However, in relation to individual claims, social distance increased in the areas of emotional and physical closeness.

The research results show that additional support measures affect the quality and development of inclusive education, but also that continuous cooperation and partnership between teachers, students, parents and personal assistants is necessary in order to improve the quality of education for all.

Key words: additional support measures, social protection, child's personal assistant, individual educational plan, inclusion, inclusive education network.

Scientific field: Special Education and Rehabilitation

Scientific subfield: Sudology

САДРЖАЈ

УВОД	1
I ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА	5
1.1. ОБРАЗОВАЊЕ УЧЕНИКА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ	6
1.1.1. Модели образовања ученика са сметњама у развоју	6
1.1.2. Од интеграције до инклузивног образовања	8
1.2. ИНКЛУЗИЈА.....	12
1.2.1. Инклузивно образовање.....	12
1.2.2. Принципи инклузивног образовања	15
1.3. УВОЂЕЊЕ И РАЗВОЈ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА	17
1.3.1. Инклузија у међународним документима	17
1.3.2. Увођење инклузивног образовања у Републици Србији	21
1.4. ДОДАТНА ПОДРШКА ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ	27
1.4.1. Додатна образовна, здравствена и социјална подршка детету и ученику	27
1.4.2. Интерресорна комисија (ИРК)	29
1.5. ВРСТЕ ДОДАТНЕ ПОДРШКЕ ИЗ ДОМЕНА ОБРАЗОВАЊА И СОЦИЈАЛНЕ ЗАШТИТЕ.....	33
1.5.1. Индивидуални образовни план	33
1.5.2. Лични пратилац детета	41
1.6. ФАКТОРИ УСПЕШНЕ ИМПЛЕМЕНТАЦИЈЕ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА ..	43
1.6.1. Компетенције наставника за инклузивно образовање	43
1.6.2. Породица као партнер у инклузивном образовању	46
1.6.3. Подршка вршњака у имплементацији инклузивног образовања	51
II ПРЕДМЕТ, ЦИЉЕВИ, ЗАДАЦИ И ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА	53
2.1. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА.....	54
2.1.1. Дефинисање основних појмова	54
2.2. ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА	56
2.2.1. Циљеви истраживања.....	56
2.2.2. Задаци истраживања.....	57
2.3. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА	58
III МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА	59
3.1. МЕСТО И ВРЕМЕ ИСТРАЖИВАЊА	60
3.2. ВАРИЈАБЛЕ ИСТРАЖИВАЊА.....	60
3.3. УЗОРАК	60
Структура узорка	61
3.4. ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА	65

3.5. СТАТИСТИЧКА ОБРАДА ПОДАТАКА	69
IV РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА	70
4.1.Резултати процене заступљености ученика са сметњама у развоју који су остварили право на додатну подршку у васпитно образовном раду.	71
4.2.Резултати процене мера подршке из области социјалне заштите у циљу ефикаснијег укључивања ученика у инклузивно образовање	73
4.2.1.Резултати процене заступљености мера подршке из области социјалне заштите у јединицама локалних самоуправа/градова.....	73
4.2.2. Резултати процене облика додатне подршке у васпитно образовном раду	75
4.3.Резултати процене ефикасности додатне подршке личних пратилаца у образовно-васпитном раду.....	76
4.3. 1.Резултати процене ефикасности додатне подршке личних пратилаца у образовно-васпитном раду према мишљењу наставника.....	76
4.3.2. Резултати процене ефеката додатне подршке личних пратилаца у образовно-васпитном раду према мишљењу родитеља деце са сметњама у развоју	82
4.4. Резултати процене социјалних компетенција ученика са сметњама у развоју	87
4.4.1. Метријске карактеристике Упитника SSBS-2	87
4.4.2. Резултати процене на субскали Социјална кометентност.....	88
4.4.3. Резултати процене на субскали <i>Антисоцијално понашање</i>	100
4.5.Резултати процене димензија инклузивности.....	111
4.5.1.Метријске карактеристике скала за процену инклузивности	111
4.5.2.Резултати процене прве димензије инклузивности - Врсте и облици подршке за развој инклузивног образовања.....	112
4.5.3.Резултати процене друге димензије инклузивности - Постојећи услови и капацитети школа за развој инклузивног образовања	114
4.5.4.Резултати процене треће димензије инклузивности - Иницијално образовање учитеља и развој инклузивног образовања	116
4.5.5.Резултати процене четврте димензије инклузивности - Ставови о инклузивном образовању	117
4.5.6.Резултати процене пете димензије инклузивности - Постојећа наставна пракса и развој инклузивног образовања.....	118
4.5.7.Резултати процене шесте димензије инклузивности - Потребе за стручним усавршавањем учитеља у области инклузивног образовања	120
4.5.8.Резултати процене седме димензије инклузивности - Врсте и облици потребне подршке за развој инклузивног образовања	122
4.5.9.Резлтати процене димензија инклузивности у односу на пол испитаника.....	123
4.5.10.Резултати процене димензија инклузивности у односу на информисаност о раду мреже инклузивног образовања (МИО) и сервиса за унапређивање инклузивнеобразовне праксе.....	132

4.5.11.Резултати процене димензија инклузивности у односу на стручну и колегијалну помоћ.....	140
4.5.12. Резултати процене димензије инклузивности у односу на дужину радног стажа и додатно стручно усавршавање	148
4.6.Резултати процене односа вршњака према друговима са сметњама у развоју	149
V ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА	157
5.1.ЗАСТУПЉЕНОСТ УЧЕНИКА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ КОЈИ СУ ОСТВАРИЛИ ПРАВО НА ДОДАТНУ ПОДРШКУ У ВАСПИТНО ОБРАЗОВНОМ РАДУ	158
5.2. МЕРЕ ПОДРШКЕ ИЗ ОБЛАСТИ СОЦИЈАЛНЕ ЗАШТИТЕ У ЦИЉУ ЕФИКАСНИЈЕГ УКЉУЧИВАЊА УЧЕНИКА У ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ.....	159
5.3. ОБЛИЦИ ДОДАТНЕ ПОДРШКЕ У ВАСПИТНО ОБРАЗОВНОМ РАДУ	161
5.4.ФУНКЦИЈА ЛИЧНОГ ПРАТИОЦА У ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОМ РАДУ	163
5.5. СОЦИЈАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ УЧЕНИКА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ	166
5.6. ДИМЕНЗИЈЕ ИНКЛУЗИВНОСТИ	169
5.7. ОДНОС ВРШЊАКА ПРЕМА ДРУГОВИМА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ.....	171
VI ЗАКЉУЧАК	173
VII ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА ПРАКСУ	178
VIII ЛИТЕРАТУРА.....	179
XI ПРИЛОЗИ.....	198

ЛИСТА КОРИШЋЕНИХ СКРАЋЕНИЦА

ИОП – индивидуални образовни план;

ИОП1 – прилагођени индивидуални образовни план;

ИОП 2 – измењени индивидуални образовни план;

ИОП3 – измењени индивидуални образовни план за надарене ученике;

ИРК – интерресорна комисија;

ЦСР – центар за социјални рад;

ЈЛС – јединица локалне самоуправе;

ЛПД – лични пратилац детета;

МИО – мрежа инклузивног образовања;

СТИО – стручни тим за инклузивно образовање;

UNESCO – Организација Уједињених нација за образовање, науку и културу;

CRPD – Конвенција Уједињених нација о правима особа са инвалидитетом;

ЛИСТА ТАБЕЛА

Табела 1 - Структура узорка у односу на тип образовно-васпитне установе

Табела 2 - Структура узорка у односу на циклус образовно-васпитног рада

Табела 3 - Структура узорка у односу на пол испитаника

Табела 4 - Структура узорка у односу на испитивану локалну самоуправу (ЛС)

Табела 5 - Структура испитаника у односу на дужину радног стажа

Табела 6 - Информисаност о постојању мреже инклузивног образовања (МИО) и сервисима подршке (СП)

Табела 7 - Стручна и колегијална помоћ у раду са ученицима са сметњама у развоју

Табела 8 - Учесталост похађања семинара/конференција о инклузији у образовању

Табела 9 - Похађање програма стручног усавршавања о инклузивном образовању према Каталогу одобрених програма Завода за васпитање и образовање

Табела 10 - Структура узорка у односу на пол

Табела 11 - Структура узорка у односу на старосни узраст

Табела 12 - Структура узорка у односу на разред

Табела 13 - Структура узорка у односу на школски успех

Табела 14 - Структура Упитника према димензијама и броју питања са минималним и максимални бројем поена

Табела 15 - Kронбахов α коефицијент поузданости Упитника

Табела 16 - Заступљеност ученика са сметњама у развоју према ЛС/градовима

Табела 17 - Заступљеност ученика према врсти образовно-васпитне установе

Табела 18 - Заступљеност ученика према врсти сметње у развоју

Табела 19 - Процена интересорне комисије

Табела 20 - Мере подршке из области социјалне заштите у истраживањем обухваћених јединица локалних самоуправа/градова

Табела 21 - Учесталост мера подршке из области социјалне заштите

Табела 22 - Прилагођени план рада

Табела 23 - Подршка личног пратиоца

Табела 24 - Начин ангажовања личних пратилаца детета

Табела 25 - Начин ангажовања личних пратилаца детета у односу на циклус образовања

Табела 26 - Учесталост подршке личних пратилаца детета према врсти школе

Табела 27 - Учесталост подршке личних пратилаца детета у односу на циклус образовања

Табела 28 - Учесталост подршке личних пратилаца према полу испитаника

Табела 29 - Дескриптивни показатељи резултата упитника за родитеље

Табела 30 - Подршка личног пратиоца детета

Табела 31- Допринос личних пратилаца детета

Табела 32 - Дужина ангажовања личног пратиоца детета

Табела 33 - Време provedено са личним пратиоцем детета

Табела 34 - Први сусрет са личним пратиоцем детета

Табела 35 - Предности личног пратиоца детета

Табела 36 - Недостаци у раду личног пратиоца детета

Табела 37 - Задовољство радом личним пратиоцем детета

Табела 38 - Области напретка ученика

Табела 39 - Области на којима треба додатно радити

Табела 40 - Обавештеност о напредовању детета

Табела 41 - Колико често лични пратилац детета обавештава родитеље

Табела 42 - Сарадња са личног пратиоца детета у ваншколским активностима

Табела 43 - Активности сарадње

Табела 44 - Статистички показатељи субскеала Упитника SSBS-2

Табела 45 - Нивои на субскеали „Социјалне компетентности“

Табела 46 - Просечни скорови наставника из школа за ученике типичног развоја и наставника/дефектолога из школа за ученике са сметњама у развоју у односу на области субскеале Социјалне компетентности

Табела 47 - Просечни скорови тврдњи у односу на области субскеале Социјалне компетентности ученика са сметњама у развоју из школа за ученике типичног развоја и школа за ученике са сметњама у развоју

Табела 48 - Просечни скорови тврдњи у односу на области субскеале Социјалне компетентности у односу на пол ученика са сметњама у развоју из школа за ученике типичног развоја и школа за ученике са сметњама у развоју

Табела 49 - Просечни скорови у односу на процену наставника у односу на пол ученика са сметњама у развоју из школа за ученике типичног развоја и школа за ученике са сметњама у развоју на субскеали Социјална компетентност

Табела 50 - Статистички показатељи разлика у процени наставника у односу на пол ученика са сметњама у развоју из школа за ученике типичног развоја и школа за ученике са сметњама у развоју на субскеали Социјална компетентност

Табела 51 - Просечни скорови тврдњи наставника разредне наставе и наставника предметне наставе у односу на области субскеале Социјалне компетентности

Табела 52 - Дескриптивни показатељи за субскеалу Антисоцијално понашање

Табела 53 - Нивои на Субскеали „Антисоцијално понашање“

Табела 54 - Просечни скорови наставника из школа за ученике типичног развоја и наставника/дефектолога из школа за ученике са сметњама у развоју у односу на области субскеале Антисоцијално понашање

Табела 55 - Просечни скорови тврдњи у односу на области субскеале Антисоцијално понашање ученика са сметњама у развоју из школа за ученике типичног развоја и школа за ученике са сметњама у развоју

Табела 56 - Просечни скорови тврдњи у односу на области субскеале Антисоцијално понашање у односу на пол ученика са сметњама у развоју из школа за ученике типичног развоја и школа за ученике са сметњама у развоју

Табела 57 - Просечни скорови у односу на пол ученика са сметњама у развоју из школа за ученике типичног развоја и школа за ученике са сметњама у развоју на субскали Антисоцијално понашање

Табела 58 - Статистички показатељи разлика у процени наставника у односу на пол ученика са сметњама у развоју из школа за ученике типичног развоја и школа за ученике са сметњама у развоју на субскали Антисоцијално понашање

Табела 59 - Просечни скорови тврдњи наставника разредне наставе и наставника предметне наставе у односу на области субскеале Антисоцијално понашање

Табела 60 - Статистички показатељи разлика у процени наставника разредне наставе и наставника предметне наставе ученика са сметњама у развоју из школа за ученике типичног развоја и школа за ученике са сметњама у развоју на субскалама Социјална компетентност и Антисоцијално понашање

Табела 61 - Статистички показатељи димензија инклузивности

Табела 62 - Дистрибуција одговора наставника, на појединачним тврдњама прве димензије инклузивности

Табела 63 - Дистрибуција одговора наставника на појединачним тврдњама друге димензије инклузивности

Табела 64 - Дистрибуција одговора наставника, на појединачним тврдњама треће димензије инклузивности

Табела 65 - Дистрибуција одговора наставника, на појединачним тврдњама четврте димензије инклузивности

Табела 66 - Дистрибуција одговора наставника, на појединачним тврдњама пете димензије инклузивности

Табела 67 - Дистрибуција одговора наставника, на појединачним тврдњама шесте димензије инклузивности

Табела 68 - Дистрибуција одговора наставника, на појединачним тврдњама седме димензије инклузивности

Табела 69 - Дистрибуција одговора у односу на пол наставника, на појединачним тврдњама прве димензије инклузивности

Табела 70 - Дистрибуција одговора у односу на пол наставника, на појединачним тврдњама друге димензије инклузивности

Табела 71 - Дистрибуција одговора у односу на пол наставника, на појединачним тврдњама треће димензије инклузивности

Табела 72 - Дистрибуција одговора у односу на пол наставника, на појединачним тврдњама четврте димензије инклузивности

Табела 73 - Дистрибуција одговора у односу на пол наставника, на појединачним тврдњама пете димензије инклузивности

Табела 74 - Дистрибуција одговора у односу на пол наставника, на појединачним тврдњама шесте димензије инклузивности

Табела 75 - Дистрибуција одговора у односу на пол наставника, на појединачним тврдњама седме димензије инклузивности

Табела 76 - Дистрибуција одговора у односу на информисаност о МИО и сервисима за унапређивање инклузивнеобразовне праксе прве димензије инлузивности

Табела 77 - Дистрибуција одговора у односу на информисаност о МИО и сервисима за унапређивање инклузивнеобразовне праксе друге димензије инлузивности

Табела 78 - Дистрибуција одговора у односу на информисаност о МИО и сервисима за унапређивање инклузивнеобразовне праксе треће димензије инлузивности

Табела 79 - Дистрибуција одговора у односу на информисаност о МИО и сервисима за унапређивање инклузивнеобразовне праксе четврте димензије инлузивности

Табела 80 - Дистрибуција одговора у односу на информисаност о МИО и сервисима за унапређивање инклузивнеобразовне праксе пете димензије инлузивности

Табела 81 - Дистрибуција одговора у односу на информисаност о МИО и сервисима за унапређивање инклузивнеобразовне праксе шесте димензије инлузивности

Табела 82 - Дистрибуција одговора у односу на информисаност о МИО и сервисима за унапређивање инклузивнеобразовне праксе седме димензије инлузивности

Табела 83 - Дистрибуција одговора у односу на стручну и колегијалну помоћ прве димензије инлузивности

Табела 84 - Дистрибуција одговора у односу на стручну и колегијалну помоћ друге димензије инлузивности

Табела 85 - Дистрибуција одговора у односу на стручну и колегијалну помоћ треће димензије инлузивности

Табела 86 - Дистрибуција одговора у односу на стручну и колегијалну помоћ четврте димензије инлузивности

Табела 87 - Дистрибуција одговора у односу на стручну и колегијалну помоћ пете димензије инлузивности

Табела 88 - Дистрибуција одговора у односу на стручну и колегијалну помоћ шесте димензије инлузивности

Табела 89 - Дистрибуција одговора у односу на стручну и колегијалну помоћ седме димензије инлузивности

Табела 90 - Резултати Bonferoni корекције између група наставника на 6. димензији упитника

Табела 91 - Резултати социјалне дистанце према ученицима са сметњама у развоју за поједине тврдње

Табела 92 - Дескриптивни показатељи за појединачне тврдње из упитника

Табела 93 - Резултати одговора у односу на пол испитаника

Табела 94 - Резултати одговора у односу на разред

Табела 95 - Резултати одговора у односу на школски успех

Табела 96 - Резултати одговора у односу на старосни узраст

УВОД

О инклузији се последњих година много дискутује, пише и истражује. Термин инклузија (латински-Inklusio:укључивање) подразумева учешће свих људи у друштвеном животу, без обзира на узраст, пол, националну и верску припадност, опредељење, способности и здравствено стање.

Инклузија све више постаје фокус дебата и дискусија усмерених на развој образовне политике и праксе широм света (Farrell, Ainscow, 2002). Заснована на уверењу да сваки човек има једнака права и могућности без обзира на индивидуалне разлике, инклузија се види као процес тражења и налажења одговора на различите потребе кроз већу партиципацију у свим сегментима живота (Ковачевић, Маћешић Petrović, 2012).

Препознатљиво је настојање друштвене заједнице да инклузију схвати као принцип демократски оријентисаног друштва који тежи ка широј социјалној правди (Meijer, Pijl, Negarty 1997).

Инклузија почиње признавањем и прихватањем разлика које постоје међу људима (Booth, Ainscow, 2002). Разумевање и прихватање различитости темељ је квалитетније комуникације и живота целе друштвене заједнице. Међутим, инклузија сама по себи не подразумева изједначавање свих људи, већ уважавање различитости сваког појединца. Њена вредност, огледа се кроз развој опште толеранције према индивидуалним разликама и потребама, омогућава ширење и богаћење искуства и развој човечности (Ковачевић, Арсић, 2017).

Инклузија се односи на вулнерабилне групе које су под ризиком од искључивања, те у том смислу инклузија се може посматрати као смањење дискриминације и стигматизације на свим нивоима, а не само особа са сметњама и тешкоћама у развоју, већ и смањење дискриминације у односу на пол, класу, сексуалну оријентацију, националну и верску припадност, социјални статус. Из тог угла, инклузија подразумева превазилажење „политике искључења“, што изискује континуирано проналажење начина за повећање учешћа свих особа у друштвеном животу заједница.

Инклузивно образовање је фокусирано на развој и образовање ученика са тешкоћама у развоју и „типичних“ ученика у редовним школама и у последње две деценије доминира у образовним политикама развијених земаља (Rafferty, Jimmieson, Armenakis, 2013).

Образовна инклузија означава стварање система по „мери детета“, уз потпуно уважавање свих индивидуалних карактеристика појединца / детета / ученика на чијој основи се и заснивају начела и принципи рада. Усмерена је на препознавање и уклањање баријера у реализацији образовног процеса, али и на партиципацију свих учесника који посредно, или непосредно, утичу на реализацију процеса образовања. Партиципација у најужем смислу подразумева повећано учешће све деце – просечне и натпросечне, укључујући и децу са сметњама у развоју. Партиципација у ширем смислу усмерена је на васпитно-образовне и образовно-васпитне установе, локалну заједницу и друштво у целини (Ковачевић, 2007).

Постоје тумачења да је инклузивно образовање још једна верзија специјалног образовања, да је замена за специјално образовање да се односи само на ученике са смањеним способностима. Међутим, суштина концепта инклузивног је идентификација препрека и тешкоћа током образовања све деце, а све са циљем пружања шансе да се свако дете образује у складу са индивидуалним способностима и потребама. С тога се концепти инклузивног образовања и крећу од ужих схватања, да је инклузивно образовање покушај да се образују само особе са сметњама у развоју кроз што већу интеграцију у редовне структуре образовног система, до ширих дефиниција које истичу да је инклузивно образовање примарни принцип који помаже стварању образовног система који ће имати користи од различитости па самим тим бити доступан за сву децу „Образовање за све“ (Education for All - EFA).

Инклузивно образовање подразумева највећи степен прилагођавања свој деци без обзира на постојање, или непостојање сметње и тешкоће у развоју, са крајњим циљем да такав образовни систем едукује сву децу, како би се адекватно интегрисали у живот друштвене заједнице (Rogers, 1994). Стога Фарел (Farrell, 2001) инклузивност процењује на основу тога колико школа, или заједница подржавају интеграцију свих људи као пуноправних чланова групе и у којој мери цене њихов допринос.

Инклузивно образовање је постало међународно прихваћено када је Организација Уједињених нација за образовање, науку и културу (УНЕСКО) позвао светску политичку и образовну јавност да се принципи инклузивног образовања уграде у закон, односно образовне политике које ће бити усмерене на укључивање све деце у редовне школе, уколико не постоје разлози за другачије поступање (Јаблан, Ковачевић, 2008).

У Републици Србији свако дете има право на квалитетно образовање без обзира на врсту и степен ометености. Правна регулатива која уређује инклузивно образовање су: Закон о основама система васпитања и образовања, Закон о основној школи, Стручно упутство установама о обавезама запослених у процесу увођења инклузивне праксе, Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику и Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на Индивидуални образовни план (ИОП), његову примену и вредновање. Закон о основама система образовања регулише и рад школа за ученике са сметњама у развоју.

Образовна инклузија значи смањивање свих препрека у образовању за све ученике. То је процес сталног учења и квалитетног учешћа свих ученика, али и оних који их кроз тај процес воде. Учесће подразумева заједничко учење и сарадњу у којој се сваки ученик једнако примећује, прихвата и уважава, без обзира на било коју личну одлику (Booth, 2010).

Инклузивни школски систем је заснован на поставкама да се деца разликују према способностима, узрасту, полу, али и да сва деца могу да уче уз прилагођавање образовања личним капацитетима. Инклузивне школе су оне које прилагођавају своје програме (садржајно и методички) сваком детету, стварају позитивну атмосферу и прихватају за свако дете оптималне услове за развој у складу са њихових могућностима (Станковић-Ђорђевић, 2013).

Образовне установе су у обавези према Правилнику о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање, (2018) да наставу прилагођавају индивидуалним потребама деце/ученика. Право на прилагођавање остварује дете, ученик и одрасли коме је потребна додатна образовна подршка због тешкоћа у физичком приступу, укључивању и партиципацији у образовању и васпитању, ако те тешкоће утичу на остваривање исхода образовања и васпитања или су ризик од напуштања школовања, деце, ученика или одраслог који:

- 1) има тешкоће у учењу;
- 2) има сметње у развоју или инвалидитет;
- 3) потиче, односно живи у социјално нестимулативној средини;
- 4) из других разлога остварује право на подршку у образовању.

Како би ученици са сметњама у развоју/инвалидитетом добила свеобухватну подршку у образовању, неопходно је укључивање у партнерски однос, образовање и систем социјалне заштите.

ИОП је посебан документ установе којим се планира додатна подршка у образовању и васпитању детета, ученика, одраслог ако мере индивидуализације нису довеле до напредовања детета, односно остваривања исхода образовања и васпитања или до задовољавања образовних потреба ученика са изузетним способностима.

Врсте ИОП-а који се примењују за дете, ученика и одраслог су: Прилагођени индивидуални образовни план – ИОП 1, Измењени индивидуални образовни план - ИОП2 и ИОП 3 - документ којим се проширује план и програм за надарене ученике.

Интерресорне комисије су формиране у складу са Законом о основама система образовања и васпитања Републике Србије (2017).

Интерресорна комисија (ИРК) процењује потребе детета, ученика и одраслог за додатном подршком у образовању, здравственим и социјалним установама. Додатна подршка подразумева права и услуге које детету обезбеђују превазилажење физичких и социјалних препрека у циљу обављања свакодневних активности од значаја за напредовање, интеграцију у образовни процес и живот у заједници. Интерресорну комисију формира јединица локалне самоуправе, орган надлежан за послове друштвених делатности. Јединица локалне самоуправе обезбеђује све услове за рад ИРК и финансијска средства за рад чланова. ИРК има пет чланова, и то четири стална (педијатар, представник центра за социјални рад, дефектолог одговарајућег профила и психолог запослен у образовању и васпитању) и једног повремениог члана. Повремени члан је лице које добро познаје дете, ученика и одраслог и које је са њим имало дужи контакт и бира се за сваког појединачно. Интерресорна комисија прикупља и обрађује податке о личности у сврху процене потреба за пружањем додатне образовне, здравствене и социјалне подршке детету, ученику и одраслом.

Социјална инклузија је процес који омогућава да особе и маргинализоване друштвене групе које су у ризику од искључености и сиромаштва добију могућност и средства неопходна за пуно учешће и партиципацију у друштвеном и културном животу, правно-политичком, економском, али и достизање оптималног животног стандарда и благостања за живот у друштвеној заједници.

Социјална заштита је организован начин пружања различитих врста помоћи појединцу и породици са циљем постизања што већег нивоа самосталности, продуктивности и социјалне укључености. Подршка коју систем социјалне заштите пружа омогућава независност појединца у смислу материјалне независности, остваривање основних животних потреба, јачање породичних односа као и превенцију појаве злостављања и занемаривања било које врсте (Закон о социјалној заштити, 2011).

Помоћ и подршка деци са сметњама у развоју/инвалидитетом се одвија кроз велики број услуга које су осмишљене како би им унапредице квалитет живота. Свака породица или појединац ком је потребна подршка у свакодневном функционисању представља корисника права и услуга социјалне заштите. Остваривање појединих права из система социјалне заштите омогућава се доступним услугама. Врсте услуга које се организују за децу и младе, одрасла и стара лица су:

1. дневне услуге у заједници које подржавају боравак особе у породици и окружењу;
2. услуге подршке за самосталан живот;
3. саветодавно терапијске услуге;
4. услуге смештаја (Закон о социјалној заштити, 2011).

Услуге социјалне заштите могу користити малолетна и пунолетна лица уколико постоји специфичност па је због болести, инвалидитета, старости и лошег породичног функционисања угрожена безбедност и функционисање у друштву. Подршку кроз услуге пружају професионалци запослени у систему социјалне заштите (невладиних организација и удружења). Лични пратилац детета је дневна услуга у заједници где се детету које је укључено у образовну установу пружа подршка из система социјалне заштите.

Центар за социјални рад одлучује о коришћењу услуга дефинисаних Законом о социјалној заштити.

Сврха ангажовања личног пратиоца је обезбеђивање детету одговарајуће индивидуалне подршке ради укључивања у редовно школовање и активности у заједници, ради постизања што већег нивоа самосталности (Правилник о ближим условима и стандардима за пружање услуга социјалне заштите, 2013).

Место личног пратиоца детета у образовним установама дефинисано је и Законом о основама система образовања и васпитања (2017).

Успешно инклузивно образовање зависи од више фактора. Наставници, породица и вршњаци су актери који имају велики утицај на развој инклузивног образовања.

Компетентан наставник у инклузивној настави у савременој школи, поред општих интелектуалних, стваралачких, организацијских и комуникацијских способности, мора поседовати педагошко-психолошке и дидактичко-методичке компетенције. Захтеви професионализације наставника у инклузивној настави подразумевају његову стручност, познавање педагошких вештина и образовних технологија, али и флексибилност и отвореност наставника (Milenović, 2009).

У Годишњем плану рада, школа предвиђа целокупну сарадњу са породицом. Школа према својим могућностима, образовном статусу родитеља и васпитно-образовним проблемима са којима се најчешће сусреће, планира сарадњу. У општем плану сарадње породице и школе треба да учествују родитељи, директор и стручна служба школе. Искуства показују да сарадња школе и породице може бити многобројна, учинковита и ефикасна. Сарадња се може поделити у три групе: школа информише родитеље и помаже им да боље васпитно делују на своју децу; укључивање родитеља у решавање школских проблема; видови који помажу унапређивање педагошке културе родитеља. Успешност сарадње породице и школе најчешће зависи од личности наставника и модалитета вођења комуникације са родитељем (Jovanović, 2014).

Подстицајна, прихватајућа и подржавајућа клима у групи је предуслов за инклузију (Kovačević, Maćešić Petrović, 2012). Да би деца прихватила вршњака са сметњама у развоју и инвалидитетом, неопходно их је припремити да ће имати у групи/одељењу друга/другарицу које се по неким својим способностима, могућностима, и начину рада разликује. Деца се могу научити да адекватно реагују на своје вршњаке са сметњама у развоју, јер се њихови односи и ставови развијају преко позитивних примера и модела породице, а посебно наставника.

Ова студија покушава да одговори на питање да ли су постојећи ресурси и облици додатне подршке из области социјалних услуга у складу са потребама инклузивног образовања. Посебан акценат је стављен на преиспитивање ефикасности традиционалних, међусобно раздвојених услуга из система просвете, социјалне и здравствене заштите у пружању подршке инклузивном образовању и анализи концепта подршке који подразумева међусекторско повезивање, а које је као савремени приступ подршке инклузији, 2009. године уграђен у законску регулативу наше земље.

I ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА

1.1. ОБРАЗОВАЊЕ УЧЕНИКА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ

1.1.1. Модели образовања ученика са сметњама у развоју

Однос према особама са сметњама у развоју, од најранијег периода, пратио је актуелне друштвене промене и био у складу са постојећом политичком идеологијом и нивоом развоја науке. Отуда спорадично и различито настајање специјалног образовања у разним земљама, па и у нашој (Ковачевић, Радић Шестић, 2014). Почетне фазе које су се огледале у директној дискриминацији, одбацивању и искључивању особа са сметњама у развоју из друштвеног живота, замењене су фазом самилосног приступа, која је на неки начин представљао прелаз ка коначном признавању и доношењу прописа у образовању (Лазор, Марковић, Николић, 2008).

Најсуровији период за особе са сметњама у развоју представља стари век. Деца, као и одрасли са сметњама у развоју третирани су као терет својој заједници. Робовласник није имао користи да троши средства за издржавање деце која нису била способна да за њега привређују. Свако ко није могао да да допринос заједници (особе са сметњама у развоју, болесне и старе) уклањан је из заједнице. Суров став био је посебно изражен у државама у којима је доминирало чврсто војничко васпитање и које су захтевале јак, снажан и здрав нараштај (Спарта и Рим), који би био спреман да одговори потребама и захтевима својих императора (Ковачевић, 2020). Ни најпросвећенији „умови„ тога времена, истакнути великани људске мисли, као што су били Платон и Аристотел нису имали ништа хуманији однос према деци са сметњама у развоју. Демокрит (460.-370.) је писао: *рађала су се глува и слепа бића, без руку и ногу, али су била принуђена да се повуку из животне борбе и уступе место онима који ће се трајно учврстити у животу*, док је Херодот писао да се у Египту више плакало због смрти мајке него због смрти детета са сметњама у развоју (Арсиф, 1996). Насупрот томе, у филозофији и религији источних земаља преовладавали су позитивнији ставови према особама са сметњама у развоју, који су се огледали у грађењу болница (III век пре Нове ере) за пружање помоћи свим угроженим категоријама становништва (Поповић, 1991).

Значајан преокрет у односу према деци са сметњама у развоју настаје крајем 18. века, у периоду просветитељства, нарочито после француске грађанске револуције и доношења *Декларације о правима човека* и грађана. Развија се свест о једнакости међу људима, а научна сазнања указују на постојање адекватних развојних потенцијала и особа са сметњама у развоју. Оснивају се прве установе за образовање деце ометене у развоју на иницијативу каритативних друштава, појединих црквених редова и богатих појединаца.

Током 18. и 19. века широм Европе почиње отварање „специјалних школа,, за различите врсте развојних сметњи. Прва школа за глуве основана је у Паризу 1760. године (Ковачевић, 2000), док се Национални Институт за слепу омладину у истом граду оснива 1784. године (Рајовић, 2004). Прву школу за интелектуално ометену децу, историја школства бележи у Швајцарској 1841. године. Тридесетих година 19. века у Америци су настале школе за глуве и слепе особе, које су им омогућиле образовање у оквиру посебних, специјализованих програма који су осмишљени да би се одговорило на потребе специфичне популације са одређеним сметњама (Daniels, Stafford, 2001). Како наводи Винзер (Winzer, 2007) почетак 19. века представља период побољшања услова живота особа са сметњама у развоју, односно свих особа које из било ког разлога, према проценама друштва, не могу да функционишу самостално.

Развојни пут организованог васпитања и образовања особа са сметњама у развоју у Србији пратио је актуелна дешавања развијене Европе.

Сретењским уставом 1835. године ствара се унутрашња управа Србије са шест министарстава међу којима је било и Министарство просвете. Први школски закон донет је 23. септембра 1844. године, док је Други школски закон донет 31. децембра 1883. године.

Практично, док се у Европи више од шездесет година развијало образовање, како популације типичног развоја, тако и образовање деце са сметњама у развоју, у Србији тек почиње да се организује и законски регулише образовање опште школске популације. О образовању и васпитању *дефектне* деце у општим законима о школству говори се у смислу њиховог ослобађања од похађања наставе. У Краљевини Србији није донет ниједан позитиван просветни пропис о обавези школовања ма које категорије деце са сметњама у развоју. Та иницијатива је била препуштена Министарству унутрашњих дела, који није успео да реализује члан 29. Закона о санитету из 1881.године. Закон о уређењу санитетске струке је у 29. члану предвиђао отварање *Сиротињског дома*, односно колоније за телесно и душевно неспособну децу и омладину чиме би се заштита и старање о ометеној деци и омладини пренела на ресор социјалне заштите (Савић,1991). Закон је рађен по тада веома добро конципираном аустријском закону о санитету (здравству) и требао је да пружи системско решење по питању исхране, смештаја, чувања и образовања сироте „глувонеме,, слепе и „богаљасте,, деце, као и деце која су током рата или разних елементарних непогода остала без родитеља. Међутим, државна иницијатива отварања специјалне институције се није реализовала, тако да се уместо државних институција, почињу да отварају приватни заводи и школе.

Први Заводи и школе у Србији отворани су по узору на, у то време, развијене заводе и школе из значајних европских центара попут Немачке, Чехословачке, Аустро-Угарске. Углавном су отворани у приватним кућама где су управници уједно били и једини учитељи и васпитачи. Функционисали су по принципу завода и школа са интернатом који су поред васпитно образовних садржаја имали и значајну социјалну улогу јер су обезбеђивали смештај и исхрану својих корисника (Ковачевић, Арсић, 2006). Целокупна спољашња, али и унутрашња организација завода и школа била је лична креација самих оснивача који су настојали да у васпитно-образовном погледу буду у складу са тада актуелним филозофским приступима, педагошким теоријама и примењиваним методама (Ковачевић, 1995).

Друштвена брига о ометеним особама у Србији до првог светског рата углавном је реализована у оквиру програма Министарства социјалне заштите. Институције су имале приватно-хуманитарни карактер. Тек након завршетка првог светског рата, ствара се основа за отварањем специјалних школа и прелазак надлежности заштите и образовања ометених из Министарства за социјална питања на Министарство просвете.

Са оснивањем Друштва за заштиту деце у Водену 21.11.1917. године, држава преузима иницијативу у погледу заштите све деце, па и деце ометене у развоју. Године 1919. отвара се *Државно одељење за заштиту деце* које је имало задатак да се стара и о деци која су „умно ограничена, инвалидна: глувонема, богљи, слепа, о морално посрнулој деци, као и о дечијим насеобинама” (Државно одељење за заштиту деце, Заштита деце, Београд, 1919). Одељење је радило до 1926. године када прелази у надлежност Трећег одсека Министарства социјалне политике. Законом о уређењу врховне државне управе од 31.03. 1929. године у надлежност Министарства социјалне политике и народног здравља прелази и „старање за убоге, инвалиде и сирочад, као и за хуманитарне установе” (Службене новине, 03.04.1929). Уредбом о уређењу Министарства социјалне политике и народног здравља формиран је Одсек за социјално старање у чијем саставу се налазио и Реферат за хуманитарне и социјалне установе са задатком да води бригу о социјално незаштићеним (Службене новине, 03.04.1929). О хуманитарним установама, дечијим и инвалидским установама, водила је рачуна и банска управа (Закон о банској управи, 07.09.1929).

До 1929. године у надлежност Министарства социјалне политике и народног здравља спадала је брига о свој *дефектној* деци и омладини, као и брига о установама и заводима за њихово збрињавање. До тог периода у Србији су постојали само заводи у којима су биле и школе и то за глуву, слепу и инвалидну децу (Ивановић, 1987).

Доношењем Уредбе о организовању Министарства просвете (26.07.1929) организује се Одељак за установе за недовољно развијену децу чији је задатак био да се бави изградом

наставних планова и програма, упутстава за надзорне школске органе, да отвара и укида одељења, да води рачуна о учбеницима и училима за специјалне школе, да прикупља, сређује и проучава податке о приликама у специјалним школама у иностранству и Србији, да одржава везе са свим корпорацијама школских стручњака и установама које се интересују за наставу у школама ове врсте (Просветни гласник, Београд, 1929).

Овим управним актом Министарство просвете преузима надлежност у погледу старања о ометеним особама и школама ове врсте у земљи. Управо та одредба је постала саставни део Закона о народним школама (05.07.1929), те су тако специјалне школе стекле право грађанства у државном школском систему. За шефа Одељка за установе за недовољно развијену децу постављен је Антон Скала. Скала је настојао да одговарајућим подзаконским актима уведе у систем и процедуре рада посебних, односно *помоћних* школа за децу ометену у развоју. Приступио је изради наставних планова и програма за *помоћне* школе и то за глувонему осморазредну школу (ОН.бр.25609; 28.03.1931), затим за осморазредну основну и продужну занатску школу за следе, као и Правилник о пријему деце у заводе, помоћне школе и одељења за недовољно развијену децу, Правилник о пријави и пријему деце у школу за глувонему и слепо децу и Правила о вођењу личног описног листа у заводима, школама и одељењима за недовољно развијену и дефектну децу, са обрасцима (Савић, 1991).

Министарство просвете је са Министарством социјалне политике и народног здравља донело још низ аката из области *специјалног* васпитања и образовања са циљем да обавезу државу на континуирано старање о ометеној деци и омладини. Међутим, у пракси је реализација била ограничена.

Године 1928. долази до децентрализације *Инвалидског завода* у Земуну који је у то време представљао једину установу за рехабилитацију и едукацију свих узраста и категорија ометених.

Након завршетка другог светског рата наставља се иницијатива отварања *специјалних* школа које постају саставни део целокупног образовног система Србије. Школовање је трајало седам година, односно седам разреда и две године школе ученика у привреди. Обука за занимање обављала се у посебним одељењима— радионицама, које су се налазиле у саставу матичне школе (Савић, 1991).

Школским законом из 1958. године време трајања школовања помера се на осам разреда основног образовања и четири разреда средње школе, односно *Школе ученика у привреди*. Након Закона из 1974. године све специјалне школе, као саставни део јединственог образовног система, прате све реформе које се одвијају у редовним школама и по концепцији и структури рада настоје да им се приближе.

Данас, савремени концепт васпитања и образовања заснован на људским правима, хуманизацији и квалитетном образовању доступном за све, шири васпитно-образовно поље кроз модел инклузивног образовања и пружа могућност деци са сметњама у развоју да, уз додатну помоћ и подршку, остваре право на образовање и у школама за типичну популацију (Ковачевић, 2020).

Савремено образовање и васпитање ученика са сметњама у развоју реализује се у оквиру редовних разреда школа за ученике типичног развоја по моделу инклузивног образовања, у специјализованим образовно васпитним установама и у специјалним одељењима школа за ученике типичног развоја. У ком правцу ће деца са сметњама у развоју остварити право на образовање значајну улогу има Интерресорна комисија која на основу свеобухватне процене даје предлог родитељима који, како Закон налаже, правећи најбољи избор за своје дете, доносе коначну одлуку (Ковачевић, 2020).

1.1.2. Од интеграције до инклузивног образовања

Инклузивно образовање је концепт унутар образовних политика пре свега развијених земаља, који је са једне стране широко прихваћен и позитивно вреднован, али

чије је разумевање, са друге стране, изузетно разнолико (Armstrong, Armstrong, Spandago, 2011). Дефинисање и одређивање значења појма инклузивног образовања је с тога још увек предмет дебата и не постоји универзална дефиниција која би апсолутно одговарала свим друштвеним заједницама, образовним системима и образовној пракси у свакој земљи (Slee, 2001). Инклузивно образовање се често посматра у ужем и ширем смислу. У ужем смислу подразумева укључивање ученика са сметњама у развоју у школе за ученике типичног развоја кроз модел инклузивних одељења, док у ширем смислу означава укључивање све деце у образовање, са акцентом на децу за коју постоји већи ризик да ће бити искључена из процеса образовања (националне мањине, деца са сметњама у развоју, деца са тешкоћама у учењу...). У пракси се често термин инклузија поистовећује са теримом интеграција, па се често инклузија одређује као новија варијанта интеграције. Међутим, између ових термина постоји не само термиолошка, већ и суштинска разлика (Ковачевић, Арсић, 2017).

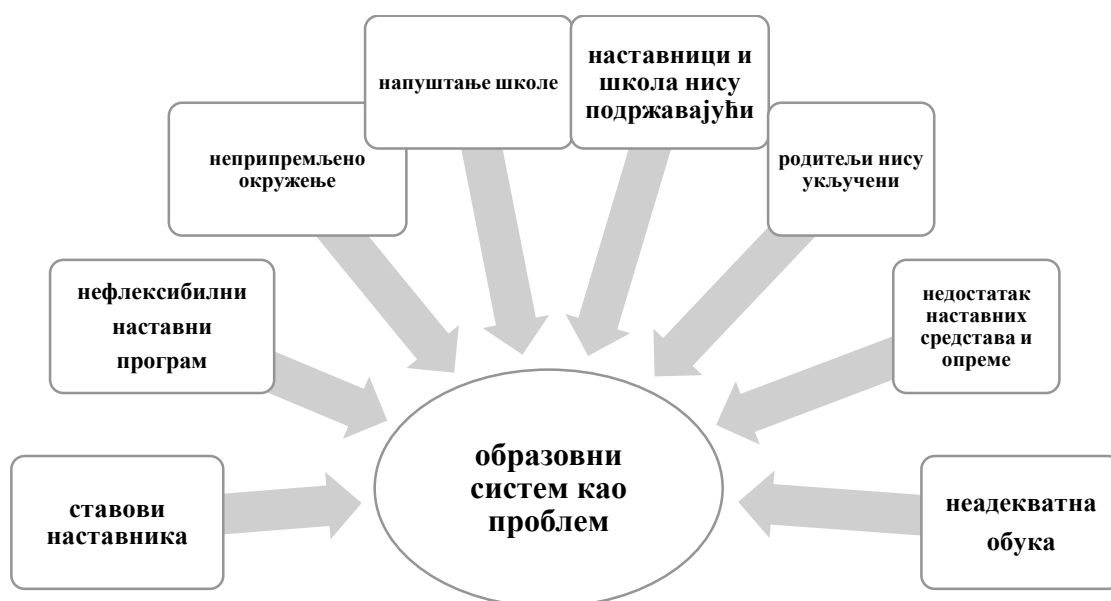
Термин интеграција потиче од латинске речи *integratio* што у преводу значи обнављање, допуњавање нечега оним што му је битно, а уопштено може означавати и спајање или окупљање раздвојених елемената у јединствену целину. Везује се подједнако за природне, али и друштвене науке. Друштвена интеграција представља процес међусобног повезивања појединаца, или друштвених група и њиховог уклапања у неку већу, релативно складну друштвену целину. Јачање друштвене интеграције води до таквих образаца понашања који су примерени друштвеним нормама и до складног и ефикаснијег функционисања групе, а гледано субјективно, до повећања задовољства појединца, прихватања заједничких симбола и развијања идентитета групе (Видановић, 2015). У области образовања, овај појам се најчешће везује за укључивање деце и омладине са сметњама у развоју у процес образовања заједно са вршњацима типичног (уредног) развоја.

На основу Ворноковог извештаја интеграција обухвата три аспекта: просторну, социјалну и функционалну, што указује на значај заједничког образовања и живота деце са сметњама у развоју и деце уредног развоја. Просторна интеграција огледа се у заједничком боравку деце са развојним сметњама и деце типичног развоја у истом објекту чиме се пружа могућност за боље упознавање, а самим тим и зближавање и боље међусобно прихватање. Социјална интеграција је значајна због социјализације деце ван школског простора, преваасходно у ваннаставним и слободним активностима као што су заједничке активности на игралишту, у школском дворишту, за време приредби и слично. Функционална интеграција се односи на васпитно-образовни сегмент школовања, који полази од темељног и пажљивог планирања наставе и учења, као и израде индивидуалних наставних планова (Станковић-Ђорђевић, 2013). Ворноков извештај (The Warnock Report, 1978), усвојен од стране парламента Велике Британије, значајан је због залагања за једнака права све деце и први је документ који о деци са сметњама у развоју говори без етикетирања и са недискриминаторском терминологијом (Велишек Брашко, 2015). У поменутом извештају се наводи да је истакнута обавеза локалних просветних власти да обезбеде посебне тренинге и обуку наставника у складу са концептом специјалне едукације у зависности од децијих тешкоћа, укључујући тешкоће у учењу, емоционалне проблеме, проблеме у понашању, као и интелектуална и телесна оштећења.

Термин интеграција се активно користио до деведесетих година прошлог века и означавао је образовање деце са сметњама у развоју заједно са ученицима типичног развоја у истим школама и истим разредима/одељењима. Интеграција је сугерисала прилагођавање ученика правилима и захтевима школског рада, те је нагласак на припреми и прилагођавању детета постојећем систему, а не на реструктурирању система како би се прилагодио различитим потребама и способностима детета (Ковачевић, Арсић, 2017).

Тако дефинисана интеграције мало говори о квалитету образовања деце са сметњама у развоју. Запажа се да је интегративно образовање засновано на моделу асимилације са нагласком на пружању подршке појединачним ученицима како би се уклопили у захтеве школа. С тога термин интеграција помера фокус са детета на школу и не прецизира шта би

требало урадити како би се дете са својим индивидуалним капацитетима уклопило у школски систем ученика типичног развоја (Farrell, Ainscow, 2002). Soldo (1985) такође интеграцију види као спајање, повезивање и уједињавање ученика са сметњама у развоју са ученицима типичног развоја, док Кепеш (2006) интеграцију везује за најчешће укључивање ученика успореног когнитивног развоја у редовни систем образовања, са циљем стварања услова за оптимални развој сваког детета уз минимизирање ефеката етикетирања и стигматизације. Међутим, тешкоће са којима су се ученици са сметњама у развоју током интегрисаног образовања суочавали, најмање упориште су имале у природи саме сметње, већ су биле узроковане баријерама у организацији образовног рада. Баријере се најчешће виде најпре у негативним ставовима према ученицима са сметњама у развоју (неприпремљено окружење), затим у нефлексибилном наставном плану и програму, неадекватним методама, облицима рада, стратегијама учења, као и неадекватним наставним средствима и опреми, неадекватним компетенцијама наставника, искључености родитеља у активностима везаним за образовање њихове деце (Stubbs, 2002). Исход таквог модела било је често одустајање од образовања и напуштање школе.



Слика 1, Образовни систем као проблем (Stubbs, 2002)

Интеграција се углавном односила на физичко смештање детета у школу за ученике типичног развоја, без контроле да ли је дете прихваћено и укључено. Уколико би дете у континуитету показивало неуспех и понављало разреде, најчешће би се тај неуспех приписивао неадекватној адаптацији детета уз уобичајена објашњења: “дете није могло да прати наставу”, “дете није могло да се носи са коментарима друге деце” и слично (Stewart-Gordon, 2013). Зато је у таквом образовном моделу дете представљало проблем (Слика 2).



Слика 2, Ученик у интегрисном образовању

Заговорници покрета интеграције истицали су да се укључивањем деце и омладине са сметњама у развоју доприноси социјалном благостању, како деце која су интегрисана у редовне разреде, тако и њихових родитеља и да управо социјално благостање представља пресудан чинилац успешности у процесу образовања. Тако постављен социјално-васпитни задатак може да се оствари само у интегрисаним животним и радним условима уз упознавање и поштовање различитости (Bach, 2005). На тај начин се мењају ставови и разбијају предрасуде наставника, осталих ученика и ширег окружења о образовним могућностима деце са сметњама у развоју (Ковачевић, 2014). Осим тога, интеграција би подстакла промене у организационој сфери наставе. Традиционални рад заменили би савремени модели рада попут различитих облика индивидуализације уз примену савремених дидактичких средстава и адекватнију припремљеност наставника за праћење и подстицање специфичних путева развоја деце са сметњама у развоју (Ковачевић, 2007).

Међутим, у интегрисаним одељењима ученици са сметњама у развоју су се најчешће сами носили са бројним препрекама на које су наилазили, уз минималну додатну помоћ из школе и заједнице (Ђевић, 2015). Ученици са сметњама у развоју укључени у разреде редовних школа морали су да се прилагоде постојећем систему и методологији рада која није била у складу са њиховим могућностима и способностима и која није могла на адекватан начин да испрати њихове развојне потенцијале. Тако је интеграцијско образовање показало да механичка интеграција сама по себи не може да доведе до очекиваних резултата. Међутим, без обзира на бројне критике које су упућене овом моделу образовања, не треба занемарити његов значај у покушају ширег укључивања ученика са сметњама у развоју у разреде ученика типичног развоја, јер управо је интеграцијска едукација отворила врата за улазак новог, хуманијег и вишег модела рада - инклузивног образовања (Ковачевић, Арсић, 2017).

1.2. ИНКЛУЗИЈА

1.2.1. Инклузивно образовање

Доминација медицинског модела ометености¹, допринела је да се сметња у развоју посматра као једини проблем. Производ медицинског модела представља интеграцијска едукација која је базирана на рехабилитацији оштећења и потреби за мењањем особе са сметњама у развоју како би се прилагодила заједници у којој живи. Након вишедеценијске доминације, медицински модел бива замењен социјалним моделом који поставља циљ „мењањање друштва како би се прилагодило појединцу,.. Такав приступ постаје база за стварање инклузивног модела који ће своје упориште наћи у захтеву за трансформацијом друштва у целини како би одговорило на различитости својих чланова.

Покрет за инклузију базиран је на људским, а пре свега на дечијим правима, међу којима посебно место заузима право на недискриминацију. Том покрету у многим земљама доприносиле су и повољне опште-друштвене околности, као и позитивна политичка клима. Друштвено-демократска политичка клима у Скандинавији била је покретачка снага за реализацију идеје о инклузивном образовању, у Италији је комунистичка локална власт одиграла своју улогу. У Северној Америци подстицање грађанских права био је важан фактор за развој инклузије (Thomas, Vaughan, 2005).

Под термином инклузија (*inclusion-латински*: убрајање, обухватање, укључење, укључивање) подразумева се потпуно учешће у друштвеном животу свих особа, без обзира на пол, национално, верско и социо-економско порекло, способности и здравствено стање.

Инклузија је заснована на уверењу да сваки човек има једнака права и могућности без обзира на индивидуалне разлике. Инклузија се види као процес тражења и налажења одговора на различите потребе кроз већу партиципацију у свим сегментима живота, па у том контексту може да се посматра и као принцип демократски оријентисаног друштва који тежи ка широј социјалној правди (Howes, 1996).

Инклузивно образовање обавезује школу да пружи квалитетно образовање за сву децу, без обзира на њихове разлике. Зато се инклузија види као процес идентификовања и одговара на различите потребе деце кроз њихово повећано учешће у настави, учењу, културном животу и животу заједнице. Инклузија сама по себи не подразумева изједначавање свих људи, већ уважавање различитости сваког појединца. У томе и јесте њена вредност, јер се кроз развој опште толеранције према индивидуалним разликама и потребама омогућава развој човечности. Инклузија сваком појединцу пружа могућност одлучивања о властитом животу и преузимање одговорности за њега (Cvetko, Gudelj, Hirgovan, 2000). Инклузија ствара нови однос према свему што је различито, различитост у снази, способностима и потребама је природна и пожељна, па у складу са тиме на особе са сметњама у развоју се не гледа кроз њихова ограничења и тешкоће, већ кроз њихове способности, интересе, потребе и права (Zrilić & Brzoja, 2013).

Инклузивно образовање означава стварање образовног система по „мери детета“, уз потпуно уважавање свих индивидуалности на чијој основи се и заснивају начела и принципи рада. Усмерена је на идентификацију и отклањање тешкоћа и препрека у реализацији процеса образовања, али и на што већу партиципацију свих учесника који посредно, или непосредно, утичу на реализацију процеса образовања. Партиципација у ужем смислу подразумева повећано учешће све деце – просечне и натпросечне, укључујући и децу са сметњама у развоју. Партиципација у ширем смислу усмерена је на васпитно-образовне установе, локалну заједницу и друштво у целини (Ковачевић, 2007). Зато инклузија није само образовање (формално и неформално) већ начин живота, грађење заједнице која мења

¹до деведесетих година прошлог века

ставове, прихвата и цени различитост, модел у коме деца уче заједно у истим условима, где постоји посебна подршка која се пружа сваком детету коме је потребна, где сви уче о способностима и могућностима особа са сметњама у развоју и где деца нису принуђена да живе одвојено од својих вршњака, породица и своје средине (Ковачевић, 2007). То је процес сталног учења и квалитетног учешћа свих ученика, али и оних који их кроз тај процес воде. Учешће подразумева заједничко учење и сарадњу у којој се сваки ученик једнако примећује, прихвата и уважава, без обзира на било коју личну одлику (Booth & Ainscow, 2016).

Тако дефинисано инклузивно образовање не подразумева смештање деце у редовне школе без одговарајуће припреме и подршке, али и без прилагођених наставних програма, метода, и облика рада (Ковачевић, Арсић, 2009; Ковачевић, 2010). Разумевање и прихватање различитости омогућава ефикаснију комуникацију и бољи живот целе друштвене заједнице кроз укључивање деце са сметњама у развоју у своју околину и заједницу којој припадају (Furko & Kubelka, 2014).

Према Бот и Ејнсков (Booth, Ainscow, 2002) инклузивно образовање је:

- једнако уважавање свих ученика, као и наставног и школског особља,
- реструктурисање културе, политике и праксе у школама тако да се излази у сусрет разликама међу ученицима,
- квалитетно образовање свих ученика, а не само оних који су означени као ученици са сметњама у развоју,
- савладавање препрека у учењу и учествовање свих ученика,
- омогућавање школовања свим ученицима у близини њихових домова,
- на различитост се не гледа као на проблем који би требало савладати, него се различитост схвата као вредно 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.

Инклузивно образовање је првобитно схватано као покрет за укључивање деце са инвалидитетом и тешкоћама у учењу о чему говори и најранија литература о инклузији, као и првобитни закони (Ainscow, Booth, Dyson, 2006). Међутим, временом концепт инклузије је проширен и на особе које су у опасности од маргинализације, или социјалног и образовног искључивања из било ког разлога. Тако је инклузија усмерена на отклањање препрека у учењу и у социјалном учешћу, уз обезбеђивање ресурса за њену реализацију (Ainscow, Booth, Dyson, 2006). Маргинализација и искључење из образовног система и друштва у целини није узрокована само сметњама у развоју, већ и другим факторима попут сиромаштва, честих миграција, недовољног познавања језика и сл. (Topping, Maloney, 2005). У Шкотској је 2004. године усвојен појам додатна подршка за учење, (Scottish, Executive, 2004), што указује на шири поглед инклузије сагледане као могућност да сви ученици могу у неком тренутку у школској каријери, затражити неку врсту додатне подршке.

Инклузија даје могућност особама са сметњама у развоју да учествују у свим сферама живота и рада: да се образују, укључују у радни процес, да су активни у спортским и културним активностима, да учествују у политичком уређењу своје земље и да на тај начин стичу своју друштвену, професионалну и личну афирмацију (Florian, Rouse, 2009).

Често се инклузивно образовање види као верзија „специјалног образовања“, и поистовећује са концептом који је усмерен само на особе са сметњама у развоју. Међутим, инклузивног образовања подразумева „Образовање за све“, (EducationforAll - EFA) и подједнако се односи на сву децу обухватајући и њихове породице, локалну заједницу, неформалне и формалне системе и тако даје шансу да сва деца буду обухваћена квалитетним образовањем уз признавање и уважавање разлика било да су у питању године, пол, етничка припадност, језик, умањена способност, обољења итд. Дакле, инклузивно образовање се односи на све ученике, укључујући и ученике са сметњама у развоју, као и ученике који су

маргинализовани, и на њихово пуноправно учествовање у редовном образовном окружењу уз пружање одговарајуће подршке и услуга (Waitoller, Kozleski, 2013).

Поједини аутори су развили различите типологије за боље разумевање инклузивног образовања, међу којима је се посебно издваја типологија која инклузију посматра са шест аспеката (Ainscow, Booth, Dyson, 2006):

1. Инклузија као забринутост за ученике са сметњама у развоју и све остале учеснике који су категорисани као ученици којима је потребна додатна подршка.
2. „Укључивање“ као одговор на „искључивање“ – Укључивање се посматра као трајан процес.
3. Инклузија у односу на све групе које су подложне искључивању и активна борба против искључености на свим нивоима.
4. Инклузија као развијање школе за све. Инклузивна школа која је у процесу сталног развоја, а не она која је достигла „савршен“ ниво организације и рада.
5. Инклузија као „Образовање за све“.
6. Инклузија као принципијелан приступ образовању и друштву.

Инклузивно образовање захтева многобројне промене у свакодневним активностима редовних разреда. Превасходно се односи на унутрашњу организацију наставног рада, те тако не значи коегзистенцију једног програма за ученике са сметњама у развоју (или оне који се суочавају са препрекама) и једног програма за преостале ученике, већ подразумева трансформацију програма и наставних метода за све ученике у разреду (Павковић, Ковачевић, 2017). У том смислу, инклузивно образовање представља прихватање модела учења оријентисаног на све ученике и наставнике, а не на наставни програм, односно курикулум, јер би у супротном изгледало као да у редовним разредима постоје два одвојена програм. Таква ситуација, према McDonnell-у и сарадницима (2004), додатно ограничава и спречава развој наставних стратегија и техника које промовишу инклузивност.

Инклузивно образовање је засновано на хуманистичком приступу у васпитању и образовању и уважавању човека и детета као целовитог бића. Инклузија путем образовања отвара пут ка социјалној инклузији. Зато је неопходно да садржаји образовања буду блиски дететовом искуству, а не да представљају скуп изолованих и посебних догађаја у његовом животу. Школска пракса пуна подстицајних васпитних и образовних ситуација својом разноврсношћу ствара услове за стицање различитих социјалних искустава кроз квалитетне међуљудске односе. Учење у коме су заступљени сараднички и такмичарски односи међу децом, пружа могућност да деца уче да препознају доминантне обрасце који утичу на мишљење и активност у процесу стицања социјалних искустава и успостављања социјалних односа. Управо развијањем квалитета социјалних односа између деце са сметњама у развоју и деце уредног развоја, у подстицајној средини, постиже се социјална инклузија (Велишек-Брашко, 2013).

Анализирајући инклузивну праксу у европским земљама, намеће се закључак да не постоји јединствен систем образовања за ученике са сметњама у развоју, већ се могу издвојити три приступа (Meijer, Soriano, Watkins, 2003; Armstrong, Armstrong, Spandagou, 2010):

- Приступ *једна путања* или једнострани приступ (*one-track approach*) карактеристичан је за земље чија образовна политика подразумева укључивање готово свих ученика у редован систем образовања и у којима постоји развијен систем

сервисне помоћи редовним школама. Овакав приступ је актуелан у Шпанији, Грчкој, Кипру, Италији, Португалији, Шведској, Исланду и Норвешкој.

- Приступ *две путање* или двострани приступ (two-track approach) већ својим називом упућује на постојање два одвојена образовна система: специјални и редовни систем образовања. Већина ученика са сметњама у развоју похађа специјалну школу или специјално одељење у оквиру редовне школске установе. Генерално, већина деце која су окарактерисана као деца са посебним потребама не прате наставни план и програм редовне школе са осталим вршњацима. Овај приступ је развијен у Швајцарској, Белгији, Холандији, Немачкој и Србији.
- Приступ *више путања* или вишеструки приступ (multi-track approach) односи се на земље у којима преовладавају различити начини приступања инклузији. Суштина је да у оквиру редовног и специјалног образовања постоје различите врсте сервисних услуга (Meijer, Soriano, Watkins, 2003; Armstrong, Armstrong, Spandagou, 2010).

У оквиру варијанти инклузивног образовања, многе земље примењују и следеће моделе:

- *потпуна перманентна инклузија*: деца са сметњама и тешкоћама у развоју похађају редовне школе уз подршку специјалних школа.
- *парцијална перманентна инклузија*. У овом облику деца са сметњама и тешкоћама у развоју похађају одређена предавања у редовним школама, а остатак програма у специјалним школама током целе школске године.
- *привремена инклузија*, када деца са сметњама и тешкоћама у развоју похађају сва, или само одређена предавања у редовним школама током одређеног школског семестра, а остатак програма у специјалним школама.

Различите концептуализације инклузије и инклузивног образовања покренуле су различита истраживачка питања и због тога не постоје конзистентни емпиријски докази у подручју истраживања о инклузији (Reindal, 2016). Иако је заступљено универзално становиште према коме инклузивно образовање пружа једнаке могућности и приступ свим ученицима, још постоје разлике у образовним политикама и реформским процесима условљеним различитим културним и историјским факторима својствених за сваку земљу (Savolainen, Engelbrecht, Nel, Malinen, 2012).

1.2.2. Принципи инклузивног образовања

Принципи на којима се темељи концепт инклузије у литератури се најчешће наводе развојни принцип, принцип најмање рестриктивног окружења и принцип нормализације, који се у новијој литератури све чешће замењује концептом валоризације друштвене улоге (Берић, 2022).

Развојни принцип се односи на поштовање развојних потенцијала сваке особе и креирање стимулативног окружења како би се постојећи потенцијали максимално развили и испојили. Међутим, потенцијали се не посматрају само као важан фактор у периоду развоја, већ као брига и одговорност друштва за стварање могућности да сваки појединац кроз различите друштвене активности развија своје потенцијале током читавог живота. Овај принцип фокус ставља на искуство стечено у окружењу и широј заједници као покретачкој снази за целоживотни развој особе. Практична примена подразумева употребу разноврсних метода и техника које омогућавају особама којима је потребна додатна подршка да развијају способности за самостално функционисање у различитим сегментима свакодневног живота (Rajović 2011; Donnelly, Coakley 2002).

Принцип најмање рестриктивног окружења. Најмање рестриктивно окружење се може одредити као остваривање интереса државе на начин који најмање задире, односно ограничава интересе и права појединаца (Biklen, 1982). У контексту образовања овај

принцип подразумева да се особама којима је потребна додатна подршка обезбеди окружење које ће на најбољи начин подстицати њихов развој у физичком и психо-социјалном смислу. Настао је као одговор на смештање деце у резиденцијалне институције и залаже се за њихово враћање у породицу, а и шире у заједницу као здравију и природнију средину (Rajović, 2011). Поједини аутори овај принцип тумаче двојачко и то као окружење које најмање ограничава интеракцију са ученицима типичног развоја, или као концепт који имплицира континуитет окружења, при чему се изолованије окружење сматра прикладнијим за ученике са најтежим инвалидитетом (Jenkinson, 1997). Када су у питању особе са тежим облицима ометености, многи аутори се слажу да је за њих најадекватније окружење управо резиденцијалног типа (Taylor 2004; Yell 1995; Lloyd, Singh, Reapp, 1991).

Принцип нормализације подразумева стварање услова и начина живота који ће за особе којима је потребна додатна подршка бити до највећег могућег степена слични околностима, положају и начину живота осталих чланова друштва (Nirje 1985, према Берић, 2020). Поједини аутори под овим принципом сматрају изједначавање услова за све (Szivos 2012, 112–133), што се често тумачи да особе са сметњама у развоју и инвалидитетом и све остале маргинализоване групе требало да теже испуњавању норми већинског друштва. Са друге стране поставља се питање шта је то „нормалност“, што карактерише већину (Lewis 1995). Иста ауторка истиче да овакав концепт има тенденцију да „нормалност“ сматра супериорнијом од абнормалности, што поткрепљује примером како се у различитим контекстима „нормалност“ може и другачије разматрати: ограничена издања прикупљају више новца на аукцији од уобичајених верзија (Lewis 1995). У контексту инклузије како истиче Рајовић (2011) овој принцип ставља нагласак на промене у средини (нормализацију окружења) којима би се одговорило на потребе појединца, а не на потребу да се појединци мењају. Због различитих виђена и произвољног тумачења овог принципа, уведен је нови принцип валоризација друштвене улоге.

Принцип валоризације друштвене (социјалне) улоге. У основи овог принципа налази се претпоставка да ће људи који имају цењеније друштвене улоге имати веће шансе да их друштво вреднује у односу на људе чије су улоге другачије (Wolfensberger, Thomas, Caruso 1996). Поставља се питање које су то вредности једног друштва. Иако су мишљења различита, што је условљено различитим културним и друштвеним вредностима сваке земље, историјски гледано постоји консензус око постављеног питања. Најчешће се истичу породица, дом, прихватање, осећај припадности, пријатељи, могућност за рад, образовање и остваривање властитих капацитета, одсуство непосредних претњи (беспарица, гладовање, бескућништво, итд.) и насилне смрти, прилике и очекивања која омогућавају развијање способности, вештина и талената, поштовање, приступ уобичајеним активностима друштва, могућност да се допринесе и да се допринос призна као вредан, итд. (Wolfensberger, Thomas, Caruso 1996; Osburn 2006). Свако друштво је препознатљиво по групама и појединцима који су, или обезвређени, или су у ризику од тога, те стога овај принцип може да се схвати и као одговор на историјски универзални феномен друштвене девалвације. Суштина валоризације друштвене улоге је у томе што истиче питања која су од изузетног значаја за живот у заједници, али која су универзална у реализацији (Kendrick, 1994). Принцип валоризације друштвене улоге у контексту инклузивног образовања истиче значај контекста и средине у којој се особа којој је потребна додатна подршка развија. Овакав став представља основу бројних међународних докумената на којима је инклузија и утемељена.

1.3. УВОЂЕЊЕ И РАЗВОЈ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА

1.3.1. Инклузија у међународним документима

Кључна идеја и усмерење покрета на афирмацију, заступање и реализацију права на „образовање за све,, формулисано је још 1948. године у Универзалној декларацији о људским правима, а затим и 1989. године у Конвенцији о правима детета. Овај оквир ће касније бити разрађен у другим документима Уједињених нација и низу других међународних докумената у којима су формулисане стратешке смернице и стандардна правила изједначавања положаја маргинализованих и искључених група, посебно у погледу остваривања права на редовно образовање (Костовић и сар, 2011).

Непосредно после другог светског рата, Генерална скупштина Уједињених нација, преко својих специјализованих агенција покренула је питање за решавање статуса особа са инвалидитетом. Донета је Универзална декларација о људским правима 1948. године у којој питање људских права, личног интегритета, права на слободу, на рад, на једнакост, здравствену заштиту, на образовање, против свих облика дискриминације постаје централно. У члану 26. наводи се да „свако има право на образовање” (...) *Образовање треба да буде усмерено ка пуном развоју људске личности и учвршћивању поштовања људских права и слобода*” (UN 1948). *Декларација о правима детета* која је донета 1959. године у члану 5. истиче да дете које је заостало физички, ментално и социјално, треба да ужива специјални поступак, васпитање и бригу коју траже његови *посебни услови*.

Већ 1960. године у Паризу на Општој конференцији Организације уједињених нација за образовање, науку и културу (УНЕСКО) усвојена је *Конвенција против дискриминације у васпитању и образовању*. Члан 1. наведене Конвенције дефинише дискриминацију као „свако разликовање, искључивање, ограничавање, или давање предности засновано на раси, боји коже, полу, вери, политичком, или неком другом уверењу, националном или социјалном пореклу, економском статусу или рођењу, са циљем оспоравања или угрожавања права на једнакост у васпитању и образовању” (UNESCO 1960), те у складу са тим промовише „поштовање људских права и једнаке васпитно - образовне могућности за све” (UNESCO, 1960).

Године 1975. Генерална скупштина Организације уједињених нација (ОУН) доноси *Декларацију о правима инвалида и Начело о заштити људи са душевним обољењима и заштити менталног здравља* што је допринело организовању најпре Међународне године инвалида 1981., а 1982. године доноси се *Светски програм рада у корист инвалида* који је условио организовање *Декаде инвалида 1982 - 1992*. Декада инвалида је имала за циљ стварање стратегије спречавања инвалидности, побољшање рехабилитације и едукације уз једнака права са другима.

Конвенција о правима детета донета 1989. године, усвојена од стране Генералне скупштине Уједињених нација, промовисала је права детета на едукацију засновану на једнаким могућностима образовања и оспособљавања. Имала је за циљ развој дечије личности, талената, менталних и физичких способности, а све у склопу припреме за активан живот одрасле особе, уз поштовање културног идентитета, језика и порекла, без обзира на тип и степен оштећења. У члану 23, ставу 3. наводи се: „Уважавајући посебне потребе детета са сметњама у развоју, помоћ (...) биће осмишљена тако да обезбеди детету са сметњама у развоју делотворан приступ и стицање образовања, обуке, здравствене заштите, (...) на начин који води постизању највеће могуће социјалне интеграције и индивидуалног развоја детета, укључујући његов културни и духовни развој” (UN 1989). Такође у члану 23. се истиче да се физички и ментално онеспособљеном детету признаје право на пун и

квалитетан живот, у условима који обезбеђују достојанство, унапређују самопоуздање и олакшавају његово активно учешће у заједници. У члану 29, ставу 1. наводи се да образовање детета треба да буде усмерено на „развој дететове личности, талената и менталних и физичких способности до њихових крајњих могућности” (UN 1989). Члан 2. Конвенције забрањује дискриминацију детета по било ком основу, укључујући и дискриминацију која произилази из било ког облика онеспособљености. Члан 9. се односи на право детета да живи са родитељима, осим у ситуацијама када је одвајање једино решење, а које је у складу са интересима детета.

Након усвајања Конвенције о правима детета уследио је низ акција и доношење докумената који су промовисали позитиван приступ према особама са сметњама у развоју. Посебно се издвајају:

Конференција о едукацији за све, одржана у Јомтиену 1990. године, на којој је промовисана обавезност васпитања и образовања деце са сметњама у развоју уз поштовање и прихватање индивидуалних разлика као изазов за унапређивање васпитно - образовног рада и усавршавања компетенција наставника како би препознали различитости и индивидуалне обрасце развоја детета.

Стандардна правила Уједињених нација о изједначавању могућности образовања особа са сметњама у развоју. На основу Резолуције 1990/26 Економског и социјалног савета од 24. маја 1990. године, Савет даје овлашћење Комисији за социјални развој да на својој 32. седници размотри оснивање радне групе владиних експерата са циљем елаборирања стандардних правила о изједначавању могућности за децу, младе и одрасле са сметњама у развоју и инвалидитетом. Савет је предлог стандарда разматрао 1993. године, а затим их на 48. седници. изложио Генералној скупштини која је донела следеће закључке:

- Усвајају се Стандардна правила о изједначавању могућности које се пружају особама са инвалидитетом, изложених у анексу садашње резолуције;
- Захтева се од држава чланица да примене Стандардна правила приликом креирања националних програма који се односе на инвалидност;
- Налаже се државама чланицама да изађу у сусрет захтевима специјалног извештача када је реч о информацијама о спровођењу Стандардних правила;
- Захтева се од генералног секретара да промовише спровођење Стандардних правила и да о томе извести Генералну скупштину на педесетом заседању;
- Налаже се државама чланицама да подржавају, финансијски и на други начин, спровођење Стандардних правила.

Стандардна правила о изједначавању могућности инвалида (1993) у чијем се правилу бр. 6 наводи да ће едукација особа са сметњама у развоју имати форму интеграције ако постане део националног планирања и развоја наставних програма и школске организације. Истиче се и поштовање принципа једнаких могућности за примарно, секундарно и терцијарно образовање, а образовање у редовним условима претпоставља обезбеђивање свих одговарајућих услова, уз адекватну подршку. У ситуацијама када школски систем не задовољава потребе свих, може се размотрити специјално образовање. Да би се омогућило образовање особа са оштећењима у редовним школама и вртићима, од влада држава се очекује да:

- имају јасно дефинисану политику прихваћену на нивоу школе и шире заједнице;
- дозволи флексибилност у изради наставних планова и програма, уз њихово допуњавање и прилагођавање;

- осигура квалитетне методе и средства рада, уз укључење специјалног стручњака и стално усавршавање наставника и помоћника у настави.

Од посебног значаја представља *Саламанка документ* усвојен у Шпанији 1994. године, чији је радни оквир ујединио принципе конференције у Јомтиену и Стандардних правила. У овом документу истакнуто је да:

- свако дете има загарантовано право на едукацију и мора му се пружити могућност учења на њему прихватљив начин;
- свако дете има јединствене карактеристике, интересе, способности и потребе учења;
- образовне установе морају узети у обзир ове различите потребе;
- деца са специјалним едукацијским потребама морају имати приступ редовним школама чији би рад требало да се заснива на педагогији са дететом у „центру“;
- редовне школе представљају најбољи начин против дискриминације, постижу циљ образовања за све, пружају добро образовање за већину деце, побољшавају ефикасност и смањују трошкове.

Потписници овог документа (представници 92 владе и 25 међународних организација), подстицани су да :

- за приоритет одреде стварање инклузивног образовног система;
- прихвате принципе инклузивног образовања као део закона или политике;
- развијају демонстрационе пројекте;
- подстичу размену са земљама које имају искуства у инклузивној настави;
- успоставе начине планирања, посматрања и евалуације током пружања образовања деци и одраслима;
- подстакну и олакшају учешће родитеља и организација особа са инвалидитетом;
- инвестирају у рану идентификацију и рану интервенцију.

Изјава из Саламанке (UNESCO, 1994) је идентификована као међународни напредак за инклузивно образовање (Vislie, 2003). Долази до промене „специјално образовање,, у „инклузивно образовање,, односно било је неопходно да се избегавају сегрегациона образовна решења и редовне учионице отворе за различитост. Изјава из Саламанке је несумњиво имала највећи утицај, на утемељење инклузивног образовања како у практичном, тако и у теоријском смислу. Закључци и одлуке донети у Саламанки послужили су као оквир за креирање образовне политике многих земаља света, које су, како наводи Митлер (Mittler, 2000), све више мењале своју образовну политику и праксу у инклузивном правцу. Једна од најчешће навођених дефиниција инклузивног образовања проистекла је на поменутој конференцији. Инклузивно образовање је дефинисано као право свакога на квалитетно образовање које задовољава његове потребе и обогаћује живот. Фокусирањем на посебно угрожене и маргинализоване групе, овако замишљен образовни систем неопходно је да омогући сваком појединцу да максимално искористи своје потенцијале.

У овом документу се указује на изузетну развијеност система „специјалних школа“ у одређеним земљама, те их с тога треба искористити као потенцијалне ресурсе за развој инклузивних школа. Такође, знање и вештине наставног кадра из специјалних институција може бити драгоцено за наставнике у редовним школама. Специјалне школе добијају посебну улогу пружаоца стручне подршке редовним школама приликом креирања посебних програма рада и прилагођавања наставних садржаја индивидуалним потребама ученика. За ученике који по својим капацитетима не могу да се укључе у редовну школу специјалне школе могу да представљају алтернативу. Зато овакав начин образовања треба да представља комплементарни део рехабилитације у заједници особа са потребом за додатном подршком.

Крајњи циљ инклузивног образовања, како је и представљен у Саламанка документу, јесте превазилажење свих облика дискриминације и подстицање социјалне кохезије (UNESCO, 1994). „Образовање за све“ („Education for All“) представља идеју водилу овог документа, која ће постати база свих касније донетих и усвојених докумената.

Након Саламанке уследила је *Декларација о развоју друштва* усвојена у Копенхагену 1995. године. У Декларацији је дато виђење развоја друштва које треба бити базирано на: људском достојанству; правима; једнакости; поштовању; миру; демократији; међусобној одговорности и сарадњи; поштовању различитих религија; етничких вредности и културног порекла свих људи.

Светски образовни форум (Дакар, 2000. године) кључ промена види у прихватању визије једнаког образовања за све. Инклузија деце са сметњама у развоју обухвата децу из етничких мањина, децу из подручја угрожених ратом, миграционе популације, децу из сиромашне урбане средине, надарену децу, децу ометену у развоју. Образовни систем мора бити флексибилан и инклузија деце са сметњама у развоју мора бити интегрални део стратегије постизања универзалног основног образовања.

Education for All (EFA) / Образовање за све из 2001. године је документ који се позива на сву релевантну законску регулативу, подзаконска акта, правилнике, уредбе и одлуке које истичу права све деце на квалитетно образовање без дискриминације. На специјалном заседању Генералне скупштине УН посвећеном деци (United Nations General Assembly Special Session – UNGASS) усвојен је документ „*Свет по мери детета*“ 2002, у коме су као приоритетни задаци истакнути:

- подршка здравом животу;
- обезбеђивање квалитетног образовања;
- заштита од злостављања, експлоатације и насиља;
- борба против ХИВ-а.

Као важан међународни документ од значаја за права особа са инвалидитетом истиче се и *Конвенцију о правима особа са инвалидитетом* (Convention on the Rights of Persons with Disabilities), усвојена крајем 2006. године од стране Генералне скупштине УН. У члану 24. детаљно је дато објашњење о томе која права морају да се обезбеде и који услови морају да се осигурају особама са инвалидитетом како би се адекватно спровела инклузија на свим нивоима образовања. Државе потписнице ове Конвенције (UN 2006) „признају право свих особа са инвалидитетом на образовање“ (члан 24.) и обавезују се да осигурају „развијање личности, талената и менталних и физичких способности особа са инвалидитетом до највеће могуће мере“ (члан 24.), одређујући при том особе са инвалидитетом као „особе које имају дугорочна физичка, ментална, интелектуална или сензорна оштећења која у садејству са различитим баријерама могу отежати пуно и ефективно учешће ових особа у друштву на основу једнакости са другима“ (члан 1).

У оквиру свих кључних међународних, докумената издвајају се неколико основних заједничких начела:

- Сва деца могу да уче и имају право на образовање и васпитање.
- Деца најбоље уче у природној вршњачкој групи. Зато им треба омогућити образовање у редовним предшколским, основним и средњошколским установама.
- Наставници и школе треба да прилагоде начин рада тако да излазе у сусрет образовним потребама деце.
- Некој деци, због сметњи у развоју и инвалидитета, специфичних тешкоћа у учењу или живота у социјално нестимулативној средини потребна је додатна подршка у образовању.

1.3.2. Увођење инклузивног образовања у Републици Србији

Под утицајем нових тенденција и модела актуелних у развијеним земљама Европе, осамдесетих година прошлог века отпочињу реформски процеси у образовном систему Републике Србије. Специјалне школе, које су након другог светског рата, заживеле као један од приоритетних модела образовања, почињу да губе доминантну позицију (Павковић, Ковачевић, 2017). Република Србија је 1990. године прихватила Конвенцију Уједињених нација о правима детета у којој је наглашена потреба за обезбеђивањем једнаких услова у образовању за сву децу, а потписивањем Декларације о образовању за све (ЕФА) почиње промоција нове образовне парадигме.

Међутим, период од 1992. до 2000. године обележили су одређени друштвено-политички догађаји који су знатно успорили прилагођавање међународним стандардима, тако да је изостала примена многих докумената као што је Извештај из Саламанке (1994) и Дакарски оквир деловања (2000). По окончању унутрашњих „превирања“, образовни систем у Републици Србији улази у нову развојну фазу засновану на принципима који су промовисали инклузивни приступ. Иницијатива за увођење инклузивног образовања у највећој мери била је базирана на деци са сметњама у развоју, деци на болничком и кућном лечењу, деци која су под ризиком (деца из депривираних социо-економских средина, децу жртава ратних дешавања, децу избеглих и расељених лица), као и на деци са поремећајем у понашању, али и на надареној деци.

Влада Републике Србије је 2003. године усвојила Стратегију за смањење сиромаштва у којој је наглашено да су особе са инвалидитетом процењене као изразито угрожена група, док се као један од главних узрока њиховог сиромаштва наводи низак ниво образовања (Стратегија, 2003).

Народна скупштина Републике Србије 2006. године усваја *Закон о спречавању дискриминације особа са инвалидитетом*. Чланом 18, ставом 1. овог закона забрањује се дискриминација због инвалидности на свим нивоима васпитања и образовања. У ставу 2. истог члана одређује се да дискриминација обухвата: ускраћивање пријема детета предшколског узраста, ученика, односно студента са инвалидитетом у васпитну односно образовну установу која одговара његовом претходно стеченом знању, односно образовним могућностима, искључивање из установа због инвалидитета и постављање неинвалидности као посебног услова за пријем у васпитну односно образовну установу, осим ако је тај услов утврђен у складу са прописима којима се уређује област образовања. Члан 19. овог закона, указује на то да се дискриминацијом у образовању због инвалидности не сматра провера посебних склоности деце, ученика или студената као и организација посебних облика наставе за децу и ученике који због недовољних интелектуалних способности не могу да прате редовне наставне садржаје. Док је у члану 20. истакнуто да је посебно тежак облик дискриминације због инвалидности као што су узнемиравање, вређање и омаловажавање инвалидног детета предшколског узраста, ученика, односно студента због његове инвалидности, када те радње врши васпитач, наставник или друго лице запослено у васпитној, односно образовној установи (Службени гласник Републике Србије, 2006).

Најзначајнији правни акти којима се дефинише област образовања (предшколског, основног и средњег образовања) су Закон о предшколском васпитању и образовању (Службени гласник Републике Србије, 2010) и Закон о основама система образовања и васпитања (Службени гласник Републике Србије, 2009). У ове законске акте уграђени су основни принципи међународних докумената који се односе на право на образовање деце са сметњама у развоју, доступност образовања, једнаке могућности за све и квалитетно образовање.

Нови Закон о основама система васпитања и образовања Републике Србије, донет 2009. године, уводи бројне новине које се односе на унапређивање праведности образовања,

повећање нивоа укључивања маргинализованих група, праведнију уписну политику, забрану дискриминације, итд.

Нека од најважнијих решења која овај Закон доноси, а тичу се деце са сметњама у развоју су:

- Установа обезбеђује отклањање физичких и комуникацијских баријера.
- Школа може да утврди потребу за доношењем индивидуалног образовног плана или додатном подршком за образовање.
- За ученика коме је услед социјалне ускраћености, сметњи у развоју, инвалидитета и других разлога то потребно, посебни стандарди постигнућа могу да се прилагођавају.
- Ученик са сметњама у развоју и инвалидитетом полаже завршни испит, у складу са његовим моторичким и чулним могућностима, односно условима које захтева одређена врста инвалидитета или у складу са индивидуалним образовним планом по коме се образовао.

Доступност образовања и квалитетно образовање све деце један је од приоритета Владе Републике Србије и Министарства Просвете. Примена мера усмерених на повећање доступности и јачање инклузивног образовања започела је у свим школама у Србији почетком школске 2010/11 године, односно 1. септембра 2010. године (Министарство просвете Републике Србије, 2010).

Од најважнијих активности за успешну примену ових мера у оквиру Закона о основама система васпитања и образовања (2009) идваја се:

Упис сваког детета у школу. Законом о основама система васпитања и образовања (Службени гласник, 2009) чланом 98, став 1, прописано је да се у први разред основне школе уписује свако дете које до почетка школске године има најмање шест и по, а највише седам и по година. Према ставу 14. истог Закона, школа је дужна да упише свако дете са подручја школе. Према Закону, систем образовања и васпитања обухвата предшколско васпитање и образовање, основно и средње образовање и васпитање, као и образовање одраслих.

Свако лице које је држављанин Републике Србије има право на образовање и васпитање. Међутим, и лице без држављанства или које је у поступку добијања држављанста, као и лице страни држављанин такође има право на образовање и васпитање под истим условима и на начин прописан за држављане Републике Србије.

Ученик са сметњама у развоју има право на образовање и васпитање које поштује његове образовне и васпитне потребе у систему образовања и васпитања, уз индивидуалну односно групну подршку у настави и учењу или у посебној школи, у складу са Законом и подзаконским актима.

Образовање и васпитање ученика и одраслих у установама чије је оснивач Република Србија или локална самоуправа остварује се бесплатно. За ученике који због тежине сметње или инвалидитета нису у могућности да похађају образовно васпитне установе, организује се образовање и васпитање код куће уз обезбеђивање трошкова од стране државе.

Образовно-васпитни рад остварује се на српском језику и ћириличком писму, међутим за ученике који користе знаковни језик, односно посебно писмо или друга техничка решења, образовно-васпитни рад може да се изводи и на знаковном језику и помоћу средстава тог језика.

Конститутивни елементи квалитета образовања и васпитања су: принципи образовања и васпитања; циљеви образовања и васпитања; програми образовања и васпитања; образовни стандарди; компетенције ученика; обухват и брига о осетљивим категоријама деце и ученика; окружење за учење; компетенције и професионални развој наставника, васпитача и стручних сарадника, директора и секретара; сарадња са родитељима, односно другим законским заступницима и широм заједницом; независно вредновање остварености циљева образовања и резултата учења; самовредновање, праћење

и независно вредновање рада наставника, васпитача и стручних сарадника и директора; систем управљања; стандарди простора и опреме установе; одговарајући материјални и финансијски ресурси.

Систем образовања и васпитања мора да обезбеди за све ученике:

- доступност и једнакост остваривања права на образовање и васпитање заснованом на социјалној правди и принципу једнаких шанси без дискриминације;
- усмереност образовања и васпитања на дете и ученика кроз разноврсне облике учења, наставе и оцењивања којима се излази у сусрет различитим потребама детета и ученика, развија мотивација за учење и подиже квалитет постигнућа;
- поштовање људских права и права сваког детета, ученика и одраслог и уважавање људског достојанства; образовање и васпитање у демократски уређеној и социјално одговорној установи у којој се негују отвореност, сарадња, толеранција, свест о културној и цивилизацијској повезаности у свету, посвећеност основним моралним вредностима, вредностима правде, истине, солидарности, слободе, поштења и одговорности и у којој је осигурано пуно поштовање права детета, ученика и одраслог;
- висок квалитет образовања и васпитања за све; квалитетно и уравнотежено образовање и васпитање, засновано на тековинама и достигнућима савремене науке, примена достигнућа научних дисциплина важних за процес образовања и васпитања и прилагођених узрасним и личним образовним потребама сваког детета, ученика и одраслог;
- целоживотно учење, које укључује све облике учења и значи учествовање у различитим облицима образовних активности током живота, са циљем сталног унапређивања потребних личних, грађанских, друштвених и радних компетенција;
- образовање и васпитање засновано на компетенцијама у складу са стратешким и функционалним оквиром за планирање и остваривање процеса образовања и васпитања, чиме се стварају услови и пружа подршка за развој свих компетенција;
- професионалну етику и компетентност која подразумева високу стручност наставника, васпитача, стручних сарадника, директора и секретара, стални професионални развој и висок ниво професионалне одговорности и етичности;
- хоризонталну и вертикалну проходност којом се осигурава могућност да ученици и одрасли током образовања промене врсту образовања (хоризонтална проходност) и могућност даљег образовања и стицања вишег нивоа образовања (вертикална проходност);
- демократичност кроз укљученост свих учесника у систему образовања и васпитања у стварању и спровођењу образовних политика, поштујући потребе и права уз обавезе и одговорности;
- аутономија установе кроз планирање и остваривање одговарајућих активности, програма и пројеката у циљу унапређивања квалитета образовања и васпитања поштујући специфичности установе и локалне средине.

У остваривању принципа, посебна пажња посвећује се:

- сарадњи са породицом, укључивањем родитеља односно другог законског заступника, ради успешног остваривања постављених циљева образовања и васпитања, локалном заједницом и широм друштвеном средином;
- подршци преласка детета, односно ученика у следећи ниво образовања и васпитања и остваривању континуитета у образовању и васпитању;

- идентификацији, праћењу и подстицању ученика и одраслих са изузетним способностима (талентовани и даровити) уз обезбеђивање услова да, без обзира на сопствене материјалне услове имају приступ одговарајућим нивоима образовања и васпитања и установама;
- могућности да деца, ученици и одрасли са сметњама у развоју, инвалидитетом и из осетљивих група, без обзира на сопствене материјалне услове имају приступ свим нивоима образовања и васпитања у установама, а лица смештена у установе социјалне заштите, деца, ученици и одрасли са здравственим проблемима остварују право на образовање за време смештаја у установи и током болничког и кућног лечења;
- смањењу стопе напуштања система образовања и васпитања, посебно лица из социјално угрожених категорија становништва и неразвијених подручја, лица са сметњама у развоју и инвалидитетом и других лица са специфичним тешкоћама у учењу и подршци њиховом поновном укључењу у систем, у складу са принципима инклузивног и интеркултуралног образовања и васпитања;
- каријерном вођењу и саветовању запослених, ученика и одраслих усмереном ка личном развоју појединца и напредовању у образовном и професионалном смислу;
- остваривању права на образовање и укључивањем у систем образовања и васпитања на различитим узрастима и нивоима, без угрожавања других права детета и других људских права;
- сарадњи са ученицима, ради успешног остваривања постављених циљева образовања и васпитања, као и остваривања одговарајућих активности, програма и пројеката у циљу унапређивања квалитета образовања и васпитања (Закон о основама система образовања и васпитања, 2009).

Основни циљеви образовања и васпитања су:

- обезбеђивање добробити и подршка целовитом развоју ученика;
- обезбеђивање подстицајног и безбедног окружења за целовити развој ученика, развијање ненасилног понашања и успостављање нулте толеранције према насиљу;
- шири обухват и свеобухватна укљученост ученика у систем образовања и васпитања;
- развијање и практиковање здравих животних стилова, свести о важности сопственог здравља и безбедности, потребе неговања и развоја физичких способности;
- развијање свести о значају одрживог развоја, заштите и очувања природе и животне средине и еколошке етике, заштите и добробити животиња;
- континуирано унапређивање квалитета процеса и исхода образовања и васпитања заснованог на провереним научним сазнањима и образовној пракси;
- развијање компетенција за сналажење и активно учешће у савременом друштву које се мења;
- пун интелектуални, емоционални, социјални, морални и физички развој сваког ученика у складу са његовим узрастом, развојним потребама и интересовањима;
- развијање кључних компетенција за целоживотно учење, међупредметних компетенција и стручних компетенција у складу са захтевима занимања, потребама тржишта рада и развојем савремене науке и технологије;

- развој свести о себи, стваралачких способности, критичког мишљења, мотивације за учење, способности за тимски рад, способности самовредновања, самоиницијативе и изражавања свог мишљења;
- оспособљавање за доношење ваљаних одлука о избору даљег образовања и занимања, сопственог развоја и будућег живота;
- развијање позитивних људских вредности;
- развијање осећања солидарности, разумевања и конструктивне сарадње са другима и неговање другарства и пријатељства;
- развијање компетенција за разумевање и поштовање права детета, људских права, грађанских слобода и способности за живот у демократски уређеном и праведном друштву;
- развој и поштовање расне, националне, културне, језичке, верске, родне, полне и узрасне равноправности, толеранције и уважавање различитости;
- развијање личног и националног идентитета, развијање свести и осећања припадности својој држави, поштовање и неговање матерњег језика, традиције и културе српског народа и националних мањина, развијање интеркултуралности, поштовање и очување националне и светске културне баштине;
- повећање ефикасности употребе свих ресурса образовања и васпитања, завршавање образовања и васпитања у предвиђеном року са минималним продужетком трајања и смањеним напуштањем школовања;
- повећање ефикасности образовања и васпитања и унапређивање образовног нивоа становништва Републике Србије као државе засноване на знању.

Са циљевима образовања и васпитања повезани су исходи и стандарди образовања и васпитања. Исходи образовања и васпитања представљају јасне исказе о томе шта се од ученика очекује да зна, разуме и да је способан да покаже, односно уради након завршеног одговарајућег нивоа образовања и васпитања. Представљају основу даље планирање, али и праћење и вредновање образовања и васпитања. Исходи образовања и васпитања представљају способност ученика да:

- изрази и тумачи идеје, мисли, осећања, чињенице и ставове у усменој и писаној форми;
- прикупља, анализира, организује и критички процењује информације;
- користи српски језик, односно језик националне мањине и страни језик у зависности од културног наслеђа и средине, потреба и интересовања;
- ефикасно и критички користи научна и технолошка знања, уз показивање одговорности према свом животу, животу других и животној средини;
- ради ефикасно са другима као члан тима, групе, организације и заједнице;
- зна како да учи;
- уме да разликује чињенице од интерпретација;
- примењује математичко мишљење и знање у циљу решавања низа проблема у свакодневним ситуацијама;
- поуздано, критички и одговорно према себи и другима користи дигиталне технологије;
- одговорно и ефикасно управља собом и својим активностима;
- ефикасно и конструктивно учествује у свим облицима радног и друштвеног живота, поштује људска права и слободе, комуницира асертивно и ненасилно посебно у растућој разноликости друштава и решавању сукоба;
- покреће и спремно прихвата промене, преузима одговорност и има предузетнички приступ и јасну оријентацију ка остваривању циљева и постизању успеха;

- остварује идеје, планира и управља пројектима ради постизања циљева који доприносе личној афирмацији и развоју, друштвеној или привредној активности;
- схвата свет као целину повезаних система и приликом решавања конкретних проблема разуме да нису изоловани;
- има свест о сопственој култури и разноликости култура, уважава значај креативног изражавања идеја, искустава и осећања путем различитих медија, укључујући музику, књижевност, извођачке и визуелне уметности.

Остваривање исхода образовања и васпитања обезбеђује се укупним образовно-васпитним процесом на свим нивоима образовања и васпитања, кроз све облике, начине и садржаје рада.

Стандарди образовања и васпитања представљају скуп норми на основу којих се врши процена квалитета у систему образовања и васпитања. Норме које се процењују су:

- стандарди постигнућа ученика;
- стандарди квалитета рада установе;
- стандарди квалитета уџбеника;
- стандарди компетенција наставника, васпитача и стручних сарадника;
- стандарди компетенција директора.

Доношење Правилника о раду Комисије за процену потреба за пружањем додатне образовне, здравствене и социјалне подршке деци. Доношењем овог Правилника престале су са радом Комисије за разврставање деце ометене у развоју. Новоформиране, међуресорне Комисије на локалном нивоу, процењују потребу за додатном подршком која појединачном детету треба да обезбеди услове за развој, учење и равноправно учешће у животу заједнице.

Формирање Координационог тима за инклузивно образовање и Имплементационог тима за инклузивно образовање. Задаци Координационог тима су планирање, координисање имплементације, праћење, евалуирање и унапређивање политике инклузивног образовања. Имплементациони тим задужен је за реализацију Закона о основама система васпитања и образовања на терену.

Организовање обука на теме од значаја за инклузивно образовање. Обуке су намењене представницима локалних самоуправа, образовно-васпитних установа и других релевантних установа и организација. Теме ових обука су: обезбеђивање приступа образовању сваком детету, обезбеђивање квалитетног образовања за сву децу, израда индивидуалног образовног плана и рад са децом са специфичним сметњама.

Информисање. Једна од активности Министарства просвете је информисање у циљу подизања свести о значају инклузивног образовања и примени новог Закона о основама система васпитања и образовања.

Закон о основама васпитања и образовања (ЗОООВ) који је усвојен септембра 2009. године и који је до данас претрпео више измена и допуна (представљао је почетак системске имплементације инклузивног образовања у Србији).

Заснован је на принципима једнакости, праведности и доступност и квалитетног образовања за сву децу (члан 3) и праву родитеља да изабере школу коју ће њихова деца похађати – независно од типа (извора) или степена потребе за додатном подршком. Мереподшкепредвиђене Законом за децу из група под ризиком од друштвеног искључивања обухватају афирмативну акцију (члан 99) и увођење услуге личног и педагошког асистента (члан 117), као и право на индивидуалну додатну образовну подршку на свим нивоима образовања у виду индивидуалног образовног плана (члан 77).

1.4. ДОДАТНА ПОДРШКА ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ

1.4.1. Додатна образовна, здравствена и социјална подршка детету и ученику

Према Правилнику о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету, ученику и одраслом (Сл. Гласник РС, 2018), додатна подршка подразумева права, услуге и ресурсе који детету, ученику и одраслом омогућава превладавање физичких, комуникацијских и социјалних баријера унутар образовних установа и заједница у којима живе.

У циљу укључивања, интеграције и напредовања додата подршка се обезбеђује, без дискриминације по било ком основу, сваком детету, ученику и одраслом у несегрегисаном образовном окружењу до завршетка средње школе, као и за несметано обављање свакодневних животних активности за што квалитетнији живот у заједници.

У оквиру система образовања и васпитања, здравствене и социјале заштите обезбеђује се додатна подршка у складу са потребама детета, ученика и одраслог.

Надлежна комисија општине/града је задужена за процену потреба за додатном подршком у складу са местом пребивалишта детета, ученика и одраслог.

Мере додатне подршке (Члан 4.) Правилника о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету, ученику и одраслом (Сл. Гласник РС, 2018) разликују се у смислу надлежности за имплементацију. Дакле, мере у складу са прописима, реализују на основу мишљења Интерресорне Комисије. Препоручене мере додатне подршке на основу процене Комисије и остале мере додатне подршке из система образовања, здравствене и социјалне заштите о којима Комисија информисе родитеља, односно другог законског заступника и одраслог и упућује их на надлежне институције.

Мере додате подршке које дете, ученик, одрасли може остварити у складу са прописима, а реализују се на основу мишљења Комисије су:

- субвенције за похађање програма предшколског васпитања и образовања за децу са сметњама у развоју.
- Продужење рока за полазак у први разред основне школе за годину дана, уз додатно образложење, када је то у интересу детета.
- Предлог за увођење индивидуалног образовног плана (ИОП2), који укључује прилагођавање циљева, садржаја и методологије остваривања програма наставе и учења и исхода образовно-васпитног рада, односно модификација плана наставе и учења.
- Усмеравање детета у развојну групу у предшколској установи, односно у школу за образовање ученика са сметњама у развоју.
- Упошљавање васпитача, наставника или стручног сарадника, који је запослен у школи за образовање ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом као подршку школи у систему редовног образовања и васпитања.
- Право на увећање децјег додатка.

Мере додатне подршке које се препоручују на основу мишења Комисије:

- омогућавање игровних, дидактичких и наставних средстава у прилагођеним форматима и језицима укључујући и знаковни језик.
- Обезбеђивање адекватних уџбеника.
- Помоћ при обезбеђивању асистивних технологија и/или других услуга ресурсног центра за асистивне технологије: прилагођени начини и средства комуникације, алтернативне тастатуре, екрани на додир, прилагођени мишеви, помоћни софтвери, тајмери, сатови, диктафони и едукација за коришћење истих.

- Обезбеђивање едукације, наставника, васпитача и стручних сарадника директно ангажованих у васпитно-образовном и образовно-васпитном раду са циљем стицања вештина и стратегија за рад са дететом, учеником и одраслим, за писање Брајевим писмом, коришћење знаковног језика, других начина комуникације, активно кретање, коришћење средстава помоћ технологије.
 - Омогућавање обуке родитељу, односно другом законском заступнику, ради стицања знања, вештина и стратегија за пружање подршке детету.
 - Прилагођавање окружења у складу са потребама детета, ученика и одраслог: прилаза и унутрашњег простора установе чије услуге дете, ученик и одрасли користи постављањем рампе, гелендера, уградњом лифта, прилагођавањем тоалета, прилагођавањем стазе, као помоћи при самосталном кретању; постављањем лампе, табле-путоказа, назива на вратима са симболима, мапом простора, постављање звучних и светлосних сигнала и сл. – у складу са прописима којима се уређује приступачност јавних простора.
 - ангажовање стручњака из одређене области, у складу са потребама детета, ученика и одраслог.
 - Обезбеђивање приоритета у остваривању лекарских прегледа или третмана, физиотерапеута и радног терапеута да, у сарадњи са службом кућног лечења, одлази у кућне посете.
 - Изналажење средстава за трошкове рекреативне наставе, екскурзија, културних, спортских и других активности које организује установа.
 - Успостављање бесплатног превоза детета, ученика и одраслог који не може да користи средства јавног превоза, а по потреби и његовог пратиоца, за похађање образовања или коришћења других услуга социјалне и здравствене заштите, без обзира на удаљеност од места становања.
 - Финансирање трошкова obroka у продуженом боравку у матичној или другој школи у локалној заједници, за дете и ученика корисника права на новчану социјалну помоћ.
- Остале мере додатне подршке о којима Комисија информисе родитеља из система образовања, здравствене и социјалне заштите, и упућује их на надлежне институције:
- одклањање језичке баријере детету, ученику и одраслом коме језик наставе није матерњи.
 - Обезбеђивање образовне подршке услед дужег изостајања из школе.
 - Увођење личног пратиоца детету - ученику, персоналног асистента одраслом у складу са стандардима услуга социјалне заштите, уколико су укључени у васпитно образовну установу, до краја редовног школовања.
 - Остваривање права на увећани додатак за помоћ и негу другог лица.
 - Информисање родитеља о помагалима (кохлеарни имплант, слушни апарат, инвалидска колица, брајева машина и сл.).
 - Омогућавање кроз саветодавно терапијске и социјално едукативне и друге иновативне услуге у заједници, психосоцијалне подршке породицама.

На основу сагледаних потреба за подршком детету, ученику и одраслом комисија препоручује и друге видове подршке, а који ће унапредити образовну и социјалну инклузију детета, ученика и одраслог (Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету, ученику и одраслом, 2018).

У оквиру мера додатне подршке наведене су и социјане услуге, а најзаступљенија услуга која је подршка инклузивном образовању деце и младих са сметњама у развоју и инвалидитетом је услуга лични пратилац детета.

1.4.2. Интерресорна комисија (ИРК)

Интерресорне комисије формиране су 2010. године са усвајањем Првог правилника о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету, ученику и одраслом, после доношења Закона о основама система образовања и васпитања 2009. године. Кључне циљ новоформираних комисија је недискриминација, несегрегација. Нове комисије на основу процене доносе мишљење које у правном промету није обавезујуће.

Комисију образују јединице локалне самоуправе одељење надлежано за послове друштвених делатности у складу са Законом о основама система образовања и васпитања.

Укупан број чланова комисије је пет, и то четири стална и један повремени члан. Сталне чланове и њихове заменике именује надлежни орган локалне самоуправе, општине, града на период од четири године. Председник Комисије бира се из својих редова од стране сталних чланова.

Стални чланови Комисије су: представник здравствене заштите (педијатар, специјалиста опште медицине за одраслог); представник образовно-васпитног система (стручни сарадник психолог); представник система социјалне заштите (стручни радник на пословима социјалне заштите) и дефектолог одговарајућег профила. Стални чланови Комисије морају имати најмање три године радног искуства у струци.

Повремени члан је лице које добро познаје дете, ученика и одраслог, утврђује се за сваког појединачно из предшколске установе, односно школе, или представника здравствене заштите (изабрани лекар, лекар специјалиста, стручни сарадник здравствене установе) или представника социјалне заштите (стручни радник из установе социјалне заштите, водитељ случаја, и др.), а на основу предлога, односно сагласности родитеља /другог законског заступника и одраслог.

Повременог члана именује председник Комисије. О избору повременог члана председник Комисије обавештење доноси у писменој форми и доставља повременом члану и његовом послодавцу.

Јединица локалне самоуправе обезбеђује финансијска средства за рад чланова Комисије, опрему за рад и простор, као и услове за чување документације.

Стални члан Комисије може се разрешити и пре истека рока на који је именован у одређеним случајевима и то:

- 1) на лични захтев;
- 2) ако неодговорно обавља послове;
- 3) ако присуствује на три састанка Комисије заредом;
- 4) престанком радног односа у установи;
- 5) ако се утврди да нема искуство рада у струци од најмање три године.

Правилник даје могућност да две и више општина могу формирати заједничку Комисију. Општине и гадови могу формирати више од једне Комисије ако постоји потреба. Локалне самоуправе обезбеђују и исплаћују накнаде за ангажовање чланова Комисије. Накнада за рад члановима комисије исплаћује се на основу донетог мишљења Комисије. Координатор Комисије је запослен у општинској, односно градској управи, којем је одређено да пружа стручну и административно-техничку подршку Комисији. Кординатор прикупља документацију за вођење поступка процене и која доприноси разумевању начина задовољења потреба детета, ученика и одраслог; документацију достаља члановима Комисије; организује и администрира процес процене потреба за додатном подршком детету, ученику и одраслом; позива повремене чланове Комисије; прикупља, ажурира и води Збирке података; води базу података о раду Комисије и корисницима; припрема податке за извештаје и ради и друге послове за потребе Комисије.

Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету, ученику и одраслом у (члану 7) уређује се покретање поступка процене потреба за додатном подршком.

Процена потреба детета, ученика и одраслог врши се:

- на лични захтев родитеља, односно другог законског заступника и одраслог.
- на захтев образовне, здравствене или установе социјалне заштите уз сагласност родитеља, односно другог законског заступника и одраслог.
- по службеној дужности – када родитељ, односно други законски заступник и одрасли не дају сагласност на захтев образовне, здравствене установе или пружаоца услуга социјалне заштите.

Уколико родитељ, односно други законски заступник и одрасли није сагласан са покретањем поступка процене, а подносилац иницијативе је дужан да о томе обавести надлежни орган старатељства, ради предузимања мера и покретања поступка процене по службеној дужности.

Ако се покреће поступак по службеној дужности установа је у обавези да реализује саветодавни рад са родитељем, односно другим законским заступником и одраслим са циљем информисања о улози и саставу Комисије и свим фазама поступка. Захтев за покретање поступка процене мора да садржи: име, презиме и јединствени матични број и пол детета, ученика и одраслог, датум, место и општину рођења; пребивалиште детета, ученика и одраслог, а ако је дете или ученик смештен у хранитељској породици или установи социјалне заштите и податке о хранитељу, односно установи; име и презиме родитеља, односно другог законског заступника, одраслог и контакт податке подносиоца захтева; контакт податке изабраног лекара, разлоге за покретање поступка процене са образложењем; изјаву да је потписник упознат о условима за податке о личности детета, ученика и одраслог, да податке даје добровољно и да је упознат да су неки од података о детету, ученику и одраслом нарочито осетљиви подаци; потпис лица које покреће поступак процене; потпис, сагласност родитеља, односно другог законског заступника детета и ученика и сагласност одраслог, као и датум и место подношења предлога за процену. У случајевима да подаци не постоје, захтев не мора да садржи податке о пребивалишту и јединствени матични број.

Састанак Комисије, ради разматрања захтева, одржава се у року од седам дана од дана добијања захтева. Поступак процене потреба за додатном подршком одвија се кроз састанак Комисија у седишту које одређује орган општине, односно града. Комисија се састаје по потреби, у складу захтевима, односно праћењем остваривања предложених мера подршке. Комисија упознаје родитеља, односно другог законског заступника и одраслог са методологијом рада Комисије у поступку процене. Родитељ, односно други законски заступник детета и ученика и одрасли присуствује раду Комисије и у обавези је да пружи информације о детету, ученику и одраслом који су значајни за рад Комисије.

Координатор Комисије обавештава родитеља, односно другог законског заступника и одраслог о састанцима Комисије. Чланови Комисије врше опсервацију, у природном животном окружењу (породици, предшколској установи или школи) и утврђују потребе детета, ученика и одраслог за додатном подршком из свог домена. Сваки члан своје мишљење о потребама детета, ученика и одраслог за додатном подршком у области здравствене заштите, социјалне заштите и образовања даје на одређеном образцу.

Процена потреба за додатном подршком, односно доношење мишљења Комисије, не одлаже похађање образовне установе.

Чланови Комисије у току поступка процене информације и податке добијају: од родитеља и других лица која познају дете, ученика и одраслог; из комуникације са дететом, учеником или одраслим; увидом у школску документацију; применом инструмената за процену; налаза и извештаја надлежних стручњака приложених, односно добијених уз захтев, односно налаза и извештаја које Комисија потражује од установа. На захтев родитеља, односно другог законског заступника, у поступак процене може да се укључи особа од поверења. Током процене за пружањем додатне подршке детету, ученику и

одраслом, сваки члан Комисије у обавези је да се придржава начела стандарда и правила струке.

У току процене потреба за пружањем додатне подршке, Комисија мора да обезбеди:

- 1) да су поступак и резултати процене усмерени на превазилажење препрека за укљученост и развој;
- 2) да се опсервација и разговор са дететом, учеником и одраслим обави у безбедном, окружењу: вршњачкој групи, одељењу, породици;
- 3) да се током поступка процењивања поштује приватност и достојанство свих учесника поступка;
- 4) да су инструменти за процену и други материјали у поступку процене адекватни и да дају објективне податке о функционалном статусу детета, ученика, одраслог;
- 5) да су поступак, инструменти за процену и други материјали одабрани и спроведени на језику који дете, ученик и одрасли најбоље разуме;
- 6) да особа од поверења коју изабере родитељ, односно други законски заступник и одрасли, може да буде присутна све време током поступка процењивања;
- 7) да се поступак процене потребе за подршком одложи уколико постоје објективи разлози и закаже нов термин за процену;
- 8) чланови Комисије и Координатор чувају тајност података о деци, ученицима, одраслима и члановима њихових породица, у складу са законом којим се уређује заштита података о личности.

Мишљење Комисије (Члан 9) доноси се по достављању појединачних мишења чланова Комисије Координатору Комисије на Обрасцу 2, у року од 15 дана од дана покретања поступка процене. Чланови Комисије дужани су да родитељу, односно другом законском заступнику и одраслом, на јасан начин, образложи своје мишљење, а председник Комисије да образложи заједничко мишљење Комисије.

Комисија је дужна да, у року до 40 дана од дана подношења захтева за покретање поступка процене, сачини заједничко мишљење, на основу појединачне процене чланова Комисије и усаглашених ставова сталних и повремених члана. Заједничко мишљење Комисије садржи индивидуални план подршке детету, ученику, односно одраслом и рок за извештавање о реализацији предложених мера подршке од стране надлежних установа и служби.

Мишљење Комисије мора да садржи:

- личне податке о детету, ученику, одраслом; податке о члановима Комисије;
- место обављања процене;
- методологију процене – коришћене инструменте и технике у поступку процене;
- опис актуелног функционалног статуса детета, ученика и одраслог и услове у којима живи дете, ученик, одрасли и породица;
- мапиране препреке са којима се дете, ученик и одрасли суочава;
- процену потреба за додатном подршком детету, ученику, одраслом и врсти потребне подршке;
- индивидуални план подршке детету, ученику и одраслом са правима и услугама у оквиру система здравствене, социјалне заштите и образовања које већ има или има право, надлежни орган или службу за задужену за додатне подршке; временски оквир за имплементацију мера додатне подршке.

Против мишљења Комисије родитељ, односно други законски заступник и одрасли може уложити приговор Комисији, у року од 15 дана од дана достављања мишљења. Комисија испитује своје мишљење по приговору и доноси коначно мишљење, у року од 30 дана. Мишљење Комисије доставља се родитељу, односно другом законском заступнику, одраслом и надлежном органу, односно служби која треба да обезбеди додатну подршку.

Све службе и органи укључене у поступак процене и обезбеђивање додатне подрке дужни су да поштују Закон о заштити података о личности.

Праћење остваривања предложене додатне подршке (Члан 10) Правилника, прописује да сваки члан Комисије је у обавези да прати реализацију предложене додатне подршке из система чији је представник и да ли је иста остварена. Надлежни орган или служба наведена у индивидуалном плану подршке као реализатор додатне подршке у обавези да у року од шест месеци дописом извести Комисију о реализацији подршке, као и да извести Комисију о престанку потребе за подршком уз детаљно образложење. Комисија је обавезна да општинској, односно градској управи два пута годишње доставља извештаје о свом раду и о предложеној и оствареној подршци: за прву половину године до 1. августа и Збирни извештај за календарску годину, до 1. марта наредне године у одговарајућем образцу. Збирни извештај, након усвајања на општинском/градском већу, Комисија доставља надлежним министарствима.

Прикупљање и обрада података регулисана је чланом 11 Правилника, Комисија руководи подацима, у поступку прикупљања и обраде и спрови следеће активности:

- прикупља и обрађује податке о детету, ученику и одраслом за кога је покренут поступак;
- прикупља и обрађује податке и документацију о свом раду;
- води евиденцију и уређује збирку података о раду Комисије;
Комисија формира и води следеће збирке података:
- збирку података о деци, ученицима и одраслима за које је покренут поступак;
- збирку података о раду Комисије.

Податке за збирку података о деци, ученицима и одраслима прикупљају и обрађују стални чланови Комисије и Координатор Комисије свако из своје надлежности и задатака у Комисији, док за збирку података о раду Комисије податке прикупља и води Координатор Комисије.

Збирку података о деци, ученицима и одраслима чине следећи подаци:

- лични подаци детета, ученика и одраслог;
- датум и место рођења;
- пребивалиште детета ученика и одраслог;
- име и презиме и контакт податке родитеља, односно другог законског заступника детета и ученика;
- подаци о особи која је поднела захтев;
- податке са контактом са изабраним лекаром,
- разлоге и образложење за покретање поступка;
- изјава да је потписник упознат са условима под којима се дају подаци о личности детета, ученика и одраслог;
- да податке даје добровољно и да су неки од личних података осетљиви подаци;
- потпис, односно сагласност родитеља, односно другог законског заступника или потпис лица које предлаже покретање поступка процене;
- датум и место подношења захтева;

У Збирку података о раду комисије уносе се следећи подаци:

- подаци из записника са седница,
- мишљење Комисије;
- предлоге и мишљења лица и органа који нису чланови Комисије;
- општи подаци о саставу Комисије;
- подаци о местима процене и информација о детету, ученику и одраслом;
- препоручене додатне мере образовне, здравствене и социјалне подршке;
- подаци о индивидуалном плану подршке и реализацији;

- подаци који се односе на финансирање препоручених мера подршке и рада Комисије.

Родитељ, односно други законски заступник и одрасли даје сагласност приликом потписивања већ припремљеног текста сагласности о мишењу Комисије.

Подаци и збирке података чувају се у року одређеном сврхом, а најкасније до завршетка школовања детета, ученика и одраслог (Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету, ученику и одраслом, Сл. Гласник РС, 2018).

1.5. ВРСТЕ ДОДАТНЕ ПОДРШКЕ ИЗ ДОМЕНА ОБРАЗОВАЊА И СОЦИЈАЛНЕ ЗАШТИТЕ

1.5.1. Индивидуални образовни план

Прилагођавање образовним потребама деце/ученика у оквиру инклузивног образовања реализује се кроз:

- индивидуализацију наставе и коришћење савремених приступа учењу,
- уклањање архитектонских и комуникацијских баријера,
- израду и примену индивидуалног образовног плана и
- укључивање што већег броја деце из осетљивих група у образовање.

Први корак у одређивању мера подршке представља прикупљање свих релевантних података и фомирање одговарајуће документације.

Прати се развој и напредовање ученика у току учења и развоја вештина за учење, социјалног развоја, развоја комуникације и самосталности. Уколико се у току праћења утврди да ученик не остварује очекиване исходе образовања и васпитања, приступа се прикупљању података, ради формирања неопходне документације за пружање подршке у образовању и васпитању. Наставник, односно стручни сарадник поред већ познатих података о ученику, прикупља додатне податке из различитих извора (од родитеља, односно старатеља, стручњака ван образовне установе који добро познаје ученика, од вршњака и самог ученика), уз примену различитих техника и метода (систематско посматрање активности ученика у различитим ситуацијама, тестирање, као и интервјуисање и попунавање упитника од стране ученика и других који познају ученика). На основу прикупљених података и већ постојећих података стручни сарадник у сарадњи са наставником израђује педагошки профил ученика.

Педагошки профил садржи опис образовне ситуације ученика и основ је за планирање индивидуализованог начина рада са учеником.

Педагошки профил ученика садржи концизан и прецизан опис, са објективним чињеницама, у циљу ефикаснијег планирања образовања. Избегавају се негативни искази (шта не уме/може, не зна, које проблеме има и сл.), као и претпоставке, генерализације, интерпретације, уско стручни термини и сл.

Педагошки профил садржи јаке стране и интересовања ученика, али и проблеме у учењу преформулисане у исказе потреба за подршком, који се процењују у односу на пет категорија; 1) Вештине учења како се учи; 2) Социјалне вештине; 3) Комуникацијске вештине; 4) Самосталност и брига о себи; и 5) Утицај спољашњег окружења на учење.

1) Учење и како се учи - прикупљају се и процењују информације о

- општим школским постигнућима (нпр. Има ли области/предмета где су ученикова постигнућа добра или изнад просечна?; Да ли је учениково напредовање видно спорије, или да ли су његова постигнута значајно нижа од постигнућа вршњака која се очекују у области коју посматрамо?; Да ли се образовне потребе ученика значајно разликују од типичних вршњачких потреба?)
- текућем владању вештинама мишљења (нпр. разумевање прочитаног текста, аритметичко мишљење, решавање проблема у односу на свој узраст / стандарде, интересовања, посебне вештине и компетенције и сл.);

- мотивацији ученика, представи о себи као особи која учи или ученику, ставови према школовању;
- да ли ученик има сметње и да ли и како уочена сметња(е) утиче на ученикова образовна постигнућа?

2) Социјалне вештине - прикупљају се и процењују информације о

- учениковим односима са другим људима (нпр. развој и одржавање социјалних контаката и односа, понашање према вршњацима и одраслима, поштовање општих правила исл.).
- способност личног прилагођавања различитим социјалним контекстима, слика о себи, ставови, сналажење и сл.
- школска пријатељства, као и врсте и начини игре/забаве са вршњацима (нпр. однос према заједничким правилима, специфичне реакције и сл.).
- када је то од значаја, социјалне вештине/компетенције могу да укључе и начин поздрављања других особа, начин узимања речи током разговора, вештине одржавања разговора и сл.

3) Комуникацијске вештине - прикупљају се и процењују информације о

- модалитетима (каналима) комуникације које ученик користи да прими информације од других и да их пренесе другима;
- евентуалном постојању сметњи везаних за слух, вид, говор или други вид комуникације (укључујући и невербалну), које утичу на његово укључивање и учешће у образовању;
- да ли ученик у потпуности влада језиком на коме се школује (и језиком већинске групе) или има тешкоће које утичу на његово укључивање у образовни процес?

4) Самосталност и брига о себи - прикупљају се и процењују информације о

- начину обављања дневних обавеза и активности које се тичу учениковог учествовања у образовању;
- евентуалном постојању сметњи везаних за самостално кретање и обављање дневних обавеза и да ли уочене моторичке, физичке и/или чулне сметње утичу на његово укључивање, учешће и напредовање у образовању;
- укупном здравственом стању ученика тј. да ли ученик има текућих здравствених тешкоћа и да ли оне утичу на укључивање у образовни процес или напредак у савладавању редовног школског програма?

5) Утицај спољашњег окружења на учење - прикупљају се и процењују информације о

- породичним условима који могу да утичу на учење и напредовање (нпр. Да ли родитељи могу да пруже подршку у учењу и да редовно обезбеђују уџбенике и прибор? Какви су услови становања? Да ли има адекватну исхрану и гардеробу? Да ли је одлазак и повратак из школе безбедан?);
- другим условима који могу да утичу на учење и напредовање ученика (нпр. Да ли станује у окружењу у коме има понуде за одговарајуће културне и спортске активности? Да ли у суседству има другове и другарице, да ли се друже и посећују, да ли понекад уче заједно?).

Последњи корак у изради педагошког профила чини:

- идентификовање приоритетних области и потреба за подршком у образовању – процењује се у ком домену, области, предмету треба најпре пружити подршку да би дете/ученик почео да напредује и тако се добију приоритети који су предуслов за напредовање и у другим доменима тј. активностима или предметима.

- по потреби и идентификовање додатне подршке за коју је потребно мишљење/одобрење интерресорне комисије - процењује се да ли је за напредовање детета/ученика неопходно обезбедити неко додатно учило или помагало (асистивна технологија), персоналног или педагошког асистента, додатну исхрану, продужени боравак, превоз и слично, зашта су потребна додатна финансијска средства.

Педагошки профил се редовно допуњава и мења, у складу са свим значајнијим променама које се дешавају у напредовању и развоју ученика и пише се у обрасцу 2Б за предшколски узраст, или 3Б за школски узраст.

За ученике који не постижу прописане исходе и стандарде образовања и васпитања, након израде педагошког профила, наставник планира подршку и то најпре путем прилагођавања приступа и/или индивидуализацијом наставе, а ако мере индивидуализације не дају очекиване резултате, израђује се индивидуално образовни план.

Мере прилагођавања и индивидуализација наставе обухватају:

- Прилагођавање простора и услова тј. организације рада (постављање рампе, уклањање прагова, више простора за коришћење колича; близина табле и константан распоред намештаја за слабовидог или слепог ученика; распоред клупа у „П“ за глуве и наглуве ученике, као и за ученике из осиромашеног окружења или оне који спорије уче, како би имали помоћ од друга/другарице и са леве и са десне стране и слично).
- Прилагођавање материјала и учила што подразумева коришћење различитих материјала (као што су визуелни, сликовни, звучни, тактилни материјали и конкретни предмети који су неопходна подршка у учењу деце/ученика из осетљивих група), прилагођених радних листова и задатака за вежбање (нпр. графички прикази за ученике са сметњама из спектра аутизма или задаци са понуђеним одговорима за ученике са дислексijом и слично), као и прилагођених уџбеника (нпр. уџбеници на Брајевом писму за слепе ученике) и асистивне технологије (нпр. посебни рачунарски програми и тастатуре за ученике са телесним и чулним сметњама).
- Прилагођавање метода, техника и облика рада кроз употребу различитих приступа и модела (нпр. активно учење, егземпларна настава, тимска настава, проблемска настава, различити облици индивидуализоване наставе учење корак по корак и слично), различитих метода (нпр. Методе кооперативног учења, учење путем открића, искуствено учење, радионичарски метод, комплексни метод почетног читања и писања, драма и слично), различитих техника и облика рада (нпр. групни облик наставног рада и индивидуализација групним обликом рада, рад у пару, индивидуални облик рада, представљање истог садржаја вербалним, графичким и сликовним техникама и слично).
- Прилагођавање испитивања и оцењивања дозвољава употребу различитих видова изражавања (важно је развијати све видове, а оцењивати кроз онај вид кроз који се ученик најбоље исказује), прилагођавање начина испитивања (више времена за решавање задатка, употреба рачунара и слично) и прилагођавање задатака или тестова (вербалне задатке претворити у графичке или сликовне, задатке отвореног типа претворити у задатке са понуђеним одговорима и слично).
- Прилагођавање садржаја и исхода и стандарда постигнућа подразумева сажимање или обогаћивање садржаја (нпр. обрада кључних наставних јединица или додавање садржаја зависно од интересовања ученика), као и измену прописаних исхода или стандарда постигнућа за ученике који их не постижу или их премашују (нпр. на часу за исти садржај користе се различити нивои обраде, према Блумовој таксономији, тако да и ученици који не постижу или премашују очекиване исходе и стандарде могу да буду подједнако укључени у рад) (Мрше, Јеротијевић, 2012).

Процена потреба за подршком израђује се у Обрасцу 1Ц (Планиране мере за отклањање физичких и комуникацијских препрека (индивидуализован начин рада у установи), док се план активности уноси у Образац 2Ц за предшколске установе и 3Ц за

школе и то за сваку активност, односно област за коју је потребна додатна подршка. С тога план активности садржи:

- циљ (очекивана промена) и време које је потребно да се он оствари тј. укупно трајање,
- кораци тј. активности којима ће се доћи до циља тј. жељене промене, као и реализатори и учесталост/трајање сваког корака,
- непосредни мерљиви исходи сваког корака и начин њихове процене.

Прилагођавање окружења, као и индивидуализација наставе се планира и уводи као подршка у образовању ученицима који не достижу просечне стандарде и исходе, међутим таква организација рада генерално доприноси квалитетнијем учењу и бољем напредовању свих ученика. Примена различитих приступа, модела наставе, метода и облика и техника рада, као и прилагођавање садржаја интересовањима ученика путем диференциране, односно индивидуализоване наставе, утиче на подизање нивоа мотивације за учењем и омогућава ученицима са различитим стиловима учења да на себи својствен начин усвајају знања и напредују током образовања (Ковачевић, Арсић, 2017).

Уколико се почетним прилагођавањима постигне очекивани напредак, васпитач/наставник ће те поступке интегрисати у редован рад и тада се сматра да су тиме учене препреке отклоњене.

Међутим, уколико прилагођавање и индивидуализација наставног рада не допринесу остваривању очекиваних исхода, приступа се изради и примени индивидуалног образовног плана.

Индивидуално образовни план је педагошки документ којим се образовни процес намењен типичној деци одређеног узраста, прилагођава детету коме је потребна додатна подршка, односно његовим могућностима и потребама. То је писмени документ установе, којим се планира додатна подршка у образовању и васпитању детета, односно ученика ако претходно прилагођавање и отклањање физичких и комуникацијских препрека нису довеле до остваривања општих исхода образовања и васпитања, односно до задовољавања образовних потреба ученика са изузетним способностима.

Право на ИОП дефинисано је и Закон о основама система образовања и васпитања и то чланом 77. који гласи: „За дете и ученика коме је услед социјалне ускраћености, сметњи у развоју, инвалидитета и других разлога потребна додатна подршка у образовању и васпитању, установа обезбеђује отклањање физичких и комуникацијских препрека и доноси индивидуални образовни план. Циљ индивидуалног образовног плана јесте постизање оптималног укључивања детета и ученика у редован образовно-васпитни рад и његово осамостаљивање у вршњачком колективу. Индивидуалним образовним планом утврђује се прилагођен и обогаћен начин образовања и васпитања детета и ученика, а посебно:

- 1) дневни распоред активности у васпитној групи и часова наставе у одељењу, дневни распоред рада са лицем које му пружа додатну подршку и распоред рада у посебној групи у којој му се пружа додатна подршка, као и учесталост подршке;
- 2) циљеви образовно-васпитног рада;
- 3) посебне стандарде постигнућа и прилагођене стандарде за поједине или за све предмете са образложењем за одступање од посебних стандарда;
- 4) индивидуални програм по предметима, односно садржаје у предметима који се обрађују у одељењу и раду са додатном подршком;
- 5) индивидуализован начин рада васпитача и наставника, односно индивидуализован приступ прилагођен врсти сметње.

И за ученика са изузетним способностима установа доноси индивидуални образовни план.

Према члану 2. Правилника, право на ИОП има дете, односно ученик који има потребу за додатном подршком у образовању и васпитању због тешкоћа у приступању, укључивању, учествовању или напредовању у васпитно-образовном или образовно-

васпитном раду, ако те тешкоће утичу на остваривање општих исхода образовања и васпитања, а нарочито ако дете, односно ученик:

1. има тешкоће у учењу (због специфичних сметњи учења или проблема у понашању и емоционалном развоју);
2. има сметње у развоју или инвалидитет (телесне, моторичке, чулне, интелектуалне или вишеструке сметње или сметње из спектра аутизма);
3. потиче, односно живи у социјално нестимулативној средини (социјално, економски, културно, језички сиромашној средини или дуготрајно борави у здравственој, односно социјалној установи);
4. из других разлога остварује право на подршку у образовању.

Право на прилагођен и обogaћен начин образовања по ИОП-у има и ученик са изузетним способностима који стиче основно и средње образовање и васпитање.

Основне карактеристике ИОП-а су: да је писани документ, покрива област академских и ванакадемских знања и вештина, заснива се на динамичкој процени односа актуелног и планираног нивоа знања и вештина, одређује ниво подршке потребан детету у учењу и школском животу, афирмише тимски рад, компетенције и одговорност свих чланова тима, подржава равноправно учешће родитеља у тиму за подршку детету и даје допринос развоју “школе по мери детета”.

Индивидуално образовни план садржи:

- 1) личне податке и кратак опис развоја и образовне ситуације детета, односно ученика,
- 2) циљ образовно-васпитног рада, односно промену која додатном подршком треба да се достигне у подручју у којем се планира додатна подршка,
- 3) операционализован опис подршке кроз низ појединачних активности односно корака и њихов редослед у васпитној групи и на часовима у одељењу, као и опис и распоред рада изван групе, односно одељења када је то потребно,
- 4) посебне стандарде постигнућа и прилагођене стандарде за поједине активности у предшколској установи, за поједине или за све предмете у школи, односно исходе тих активности које кроз поступан процес доводе до циља додатне подршке,
- 5) лица која ће пружати подршку током реализације појединачних планираних активности,
- 6) временски распоред, трајање, односно учесталост за сваку меру подршке у току планираних активности.

ИОП може да се донесе за део или целокупан предшколски програм, а у школи за део или област у оквиру наставног предмета, један наставни предмет, групу наставних предмета или за све садржаје, односно наставне предмете за разред који ученик похађа, као и за ваннаставне активности.

Како се ИОП израђује према образовно-васпитним потребама детета и ученика може да буде заснован на:

- 1) Прилагођавању начина рада, као и услова у којима се изводи образовно-васпитни рад (ИОП1);
- 2) Прилагођавању и измени садржаја образовно-васпитног рада, исхода и стандарда постигнућа (ИОП2);
- 3) Обогаћивању и проширивању садржаја образовно-васпитног рада за дете и ученика са изузетним способностима (ИОП3).

Доношењу ИОП-а 2, претходи доношење, примена и вредновање ИОП-а 1, као и прибављање мишљења интерресорне комисије за процену потреба за додатном образовном, здравственом и социјалном подршком детету и ученику. Изузетно, за ученика који образовање стиче остваривањем ИОП-а 2, осим наставног програма, може да се измени и наставни план, на основу мишљења интерресорне комисије за процену потреба за додатном образовном, здравственом и социјалном подршком детету и ученику. ИОП доноси педагошки колегијум установе на предлог стручног тима за инклузивно образовање, односно тима за пружање додатне подршке детету и ученику.

Право на доношење ИОП-а у васпитно-образовним установама регулисано је *Законом о основама васпитања и образовања и Правилником о ближим упутствима за утврђивање права на ИОП, његову примену и вредновање (ИОП правилник)*.

Правилником су дефинисани основни елементи неопходни за адекватну примену ИОП-а и то:

1. улоге и одговорности појединих актера као и начин формирања нових тимова у установи:

- родитељ/старатеља
- директора установе
- педагошког колегијума установе
- стручног тима за инклузивно образовање (СТИО)
- тима за пружање додатне подршке (ИОП тим)

2. процедуре и поступци за

- утврђивање права на ИОП
- израду и доношење ИОП-а
- примену ИОП-а, укључујући и оцењивање постигнућа
- вредновање и наставак примене тј. престанак потребе за ИОП-ом
- евиденцију и документацију.

Ситуације у којима су за остваривање права на ИОП потребна додатна финансијска средства или мишљење интересорне комисије, регулисане су Правилником о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику (*Правилник о раду интересорне комисије*).

Према члану 6. Правилника за ИОП, предлог за утврђивање права на ИОП пролази следећи пут:

- Предлог за утврђивање права на ИОП може да покрене стручни тим за инклузивно образовање, а на основу процене потреба за ИОП-ом коју може да даје васпитач, наставник, стручни сарадник, или родитељ детета, односно ученика.
- Установа писменим путем обавештава родитеља, односно старатеља када је покренут предлог за утврђивање права на ИОП.
- Покретање предлога за утврђивање права на ИОП, спроводи се по истом поступку за свако дете, односно ученика за кога је процењено да му је потребна додатна подршка у образовању и васпитању, независно од тога да ли се ИОП израђује за дете, односно ученика који има тешкоће у учењу или за ученика са изузетним способностима.
- Стручни тим за инклузивно образовање покреће предлог за доношење ИОП-а ако дете, односно ученик не постиже исходе образовања, односно опште и посебне стандарде постигнућа због сметњи у развоју и инвалидитета, или ако би ученик, због његових изузетних способности, могао да постигне или већ постиже резултате који су изнад нивоа општих и посебних стандарда. Предлог садржи наводе и образложене разлоге за покретање предлога за утврђивање права на ИОП, као и доказе о претходно организованом индивидуализованом начину рада са дететом, односно учеником.
- Родитељ, односно старатељ својим потписом потврђује да је у потпуности упознат са покретањем предлога за утврђивање права на ИОП, разлозима за његово покретање и да је сагласан да се приступи изради ИОП-а.
- Изузетно, ако родитељ, односно старатељ не да сагласност за израду ИОП-а, ни након предузетих мера од стране стручног сарадника, васпитача детета, односно наставника ученика или стручног тима за инклузивно образовање, ради заштите детета, односно ученика, примењује се индивидуализовани начин рада, без ИОП-а.

Након утврђеног предлога и сагласност родитеља/старатеља детета, односно ученика, приступа се изради и доношењу ИОП-а. Стручни тим за инклузивно образовање после донете одлуке о прихватању иницијативе предлаже директору чланове тима за пружање додатне подршке детету, односно ученику. Директор установе, након добијене писмене сагласности родитеља, односно старатеља, формира тим за пружање додатне

подршке детету, односно ученику. Тим за пружање додатне подршке детету у предшколској установи чине: васпитач, стручни сарадник, сарадник у предшколској установи, родитељ, односно старатељ детета, а у складу са потребама детета и педагошки асистент, односно стручњак ван предшколске установе, на предлог родитеља, односно старатеља. Тим за пружање додатне подршке ученику у школи чине: наставник разредне наставе, односно одељенски старешина, предметни наставник, стручни сарадник, родитељ, односно старатељ детета, а у складу са потребама детета и педагошки асистент, односно стручњак ван школе, на предлог родитеља, односно старатеља.

За доношење ИОП-а са измењеним програмом, односно прилагођеним посебним стандардима постигнућа, стручни тим за инклузивно образовање прибавља и мишљење интересорне комисије за процену потреба за додатном образовном, здравственом и социјалном подршком детету и ученику.

Тим за пружање додатне подршке детету, односно ученику израђује ИОП, док родитељ, односно старатељ даје сагласност за спровођење ИОП-а.

Стручни тим за инклузивно образовање установе доставља ИОП педагошком колегијуму на усвајање.

Примена индивидуално образовног плана регулисана је чланом 9. ИОП Правилника. Индивидуално образовни план се остварује у оквиру заједничких активности у групи предшколске установе, односно у одељењу школе. Васпитач и наставник при планирању свог рада у групи, односно одељењу, укључује мере и активности предвиђене ИОП-ом. Изузетно, према потребама детета, односно ученика, а на основу одлуке тима за пружање додатне подршке ученику, ИОП може да се остварује и ван васпитне групе у предшколској установи, односно ван одељења у школи. У току примене ИОП-а у установи активно учествују сви чланови тима за пружање додатне подршке детету, односно ученику. Ако примена ИОП-а захтева финансијска средства, установа упућује писмени захтев интересорној комисији за процену потреба за додатном образовном, здравственом и социјалном подршком детету или ученику. Ученик који стиче образовање у току примене ИОП-а оцењује се према ИОП-у, а у складу са прописом о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању. Завршни испит, односно матуру полаже у складу са прописом о програму завршног испита, односно матуре, уз неопходна прилагођавања која предлаже и обрлаже тим за пружање подршке ученику, а у складу са ИОП-ом.

На основу вредновања, уз сагласност стручног тима за инклузивно образовање (члан 10. ИОП Правилника), педагошки колегијум доноси одлуку о даљој примени, изменама и допунама ИОП-а или престанку потребе за ИОП-ом, на предлог тима за пружање додатне подршке. Одлука о наставку спровођења ИОП-а доноси се ако се утврди да планиране активности одговарају потребама детета, односно ученика, или да се резултати могу очекивати након одређеног периода рада. Време спровођења ИОП-а може да се продужи, уз сагласност родитеља, односно старатеља детета, или ученика.

У првој години уписа у установу, ИОП се доноси и вреднује тромесечно, а у свакој наредној години два пута у току радне, односно школске године. Спровођење ИОП-а прати Министарство, у складу са Законом.

Ученик коме је услед социјалне ускраћености, сметњи у развоју, инвалидитета, тешкоћа у учењу и других разлога потребна додатна подршка у образовању и васпитању оцењује се на основу ангажовања и степена остварености циљева и посебних стандарда постигнућа у току савладавања индивидуалног образовног плана, узимајући у обзир његове језичке, моторичке и чулне могућности.

Уколико ученик стиче образовање и васпитање по индивидуалном образовном плану са прилагођеним стандардима постигнућа, оцењује се на основу ангажовања и степена остварености циљева и прилагођених стандарда. Ученик са изузетним способностима који стиче образовање и васпитање на прилагођен и обогаћен начин, применом индивидуалног образовног плана, оцењује се на основу праћења остваривања прописаних циљева, општих

и посебних стандарда постигнућа и ангажовања (Закон о основном образовању и васпитању члан 60).

Ученику који стиче образовање и васпитање по ИОП-у, а не испуњава захтеве по прилагођеним стандардима постигнућа ревидира се ИОП.

Оцењивање ученика који се образују по *Плану прилагођавања (индивидуализације)* врши се у односу на постојеће *стандарде*. Једина права разлика може бити у самом поступку испитивања (начин провере знања/вештина) и у наглашеном учешћу друге компоненте (ангажовање ученика у настави) у датој бројчаној оцени. Приликом оцењивања ових ученика треба избегавати оцену 1 (треба користити делотворне видове подршке као што су додатна и допунска настава, нове стратегије прилагођавања и сл.).

Оцењивање ученика који се образују по ИОП-1 врши се у односу на постојеће *стандарде* и очекиване исходе у ИОП-у. Поред тога, разлика је и у поступку испитивања (прилагођавању задатака, тестирања и сл.) и наглашеном учешћу друге компоненте (ангажовање ученика у настави) у датој бројчаној оцени. За очекивати је да се овим ученицима/ама не даје оцена 1, већ да се промене стратегије прилагођавања уз евентуално ревидирање исхода или у крајњем случају пређе на ИОП са измењеним програмом (тј. прилагоди стандард који није постигнут).

Оцењивање ученика који се образују по ИОП-2 врши се у односу на *прилагођени стандард* (очекиван исход у ИОП-у). Исход може бити у потпуности остварен (оцене 4 и 5) или делимично остварен (оцене 2 и 3). За неостварене исходе не даје се оцена 1, већ се исход ревидира (поново дефинише тј. прилагођава образовној ситуацији ученика).

Примену ИОП-а првенствено прате васпитачи, односно наставници који га реализују, као и координатор ИОП тима или СТИО у зависности од тога како је праћење дефинисано у ИОП обрасцу 1 / Процена потреба за подршком (последња колона *Реализује и прати*).

Посматрањем реализације предвиђених корака/активности, разговором са различитим актерима (укључујући и родитеље и дете/ученика), као и прегледом различитих материјала који су писали реализатори и продуката детета/ученика, може да се прати:

- Да ли су, и у којој мери, реализовани сви предвиђени кораци?
- Да ли је било проблема у реализацији појединих корака и да ли су проблеми превазиђени (ако да, како)?
- Да ли, и у којој мери, дете/ученик напредује у погледу самопоуздања и нивоа ангажмана о укључености у заједничке активности, вршњачку групу и установу о учења како се учи и стицања конкретних знања/вештина предвиђених ИОП-ом?
- Да ли, и у којој мери, примењене методе учења и стратегије прилагођавања дају резултате (које су успешне, а које не)?

Редовно праћење примене ИОП-а и размена прикупљених информација на састанцима ИОП тима, омогућиће реализаторима да благовремено коригују поједине кораке или активности и одаберу оне стратегије прилагођавања које дају најбоље резултате тј. омогућавају детету/ученику да достигне предвиђене исходе, повећа самопоуздање и степен и квалитет укључености у вршњачку групу.

Вредновање ИОП-а врши се ради процене остварености циљева утврђених ИОП-ом. Спољашње вредновање ИОП-а врши просветни саветник, односно саветник–спољни сарадник у току стручно-педагошког надзора. У оквиру вршења стручно-педагошког надзора утврђује се испуњеност услова у поступку доношења ИОП-а, вреднује се садржај и примена ИОП-а. Вредновање ИОП-а унутар установе врши се кроз самовредновање стручног тима за инклузивно образовање и тима за пружање додатне подршке детету, односно ученику, према унапред утврђеној динамици у ИОП-у и према указаној потреби, у првој години уписа тромесечно, а у свим наредним годинама на почетку сваког полугодишта, односно радне године. Резултати вредновања обавезно се достављају стручном тиму за инклузивно образовање и педагошком колегијуму.

На основу резултата вредновања ИОП-а тим за пружање додатне подршке детету односно ученику израђује предлог измене и допуне односно прилагођавања ИОП-а потребама детета односно ученика. Измена ИОП-а врши се у складу са напретком и развојем детета, односно ученика: ако постигне планиране резултате пре очекиваног рока или не постиже очекиване резултате, односно у другим случајевима када настану промене у понашању детета и његовом окружењу.

Подаци о резултатима вредновања ИОП-а саставни су део документације која прати ИОП. Међути, подаци прикупљени од стране тима за пружање додатне образовне подршке детету односно ученику, ради израде ИОП-а, морају бити заштићени од злоупотребе и не смеју се користити у друге сврхе без сагласности лица чија је сагласност неопходна за спровођење ИОП-а (ИОП Правилник, члан 11 и 12).

Постигнућа ученика који образовање остваривају по ИОП-у води се по прописаној евиденцији о васпитно-образовном раду у предшколској установи и образовно-васпитном раду у школи, у складу са законом. Сва документација везана за постигнућа ученика уносе се у Електронски Дневник који је званични документ. У Електронском Дневнику се воде лични подаци о ученику, сваки ученик има Јединствени образовни број, подаци о часовима, постигнућима ученика односно оценама, записници са већа и др. Стручни тим за инклузивно образовање предшколске установе, школе води базу података о деци/ ученицима који наставу похађају по ИОП-у и регистар ИОП-а у штампаној форми, прати реализацију и евалуацију ИОП-а. У матичној књизи школе се на крају школске године уносе оцене ученика који наставу похађају по ИОП-у и у напмени се уписује да се ученик образује по члану 76. Закона о основама система образовања и васпитања РС.

Документација која прати ИОП саставни је део педагошке документације коју води предшколска установа, односно школа. Индивидуални образовни планови су анекси плана и програма рада установе. За дете, ученика, односно одраслог који се образује по ИОП-у обавезни део педагошке документације чини и портфолио.

1.5.2. Лични пратилац детета

Према Закону о социјалној заштити РС, (2011), социјалне услуге се деле на услуге смештаја, дневне услуге у заједници, саветодавно терапијске услуге и услуге подршке за самостални живот. Правилником о ближим условима и стандардима за пружање услуга социјалне заштите "Службени гласник РС", (2013), постављени су минимални стандарди за пружање услуга социјалне заштите и који прецизније дефинишу структурне и функционалне услове за пружање услуга.

Најзаступљеније су Дневне услуге у заједници које укључују подршку за осамостаљивање корисника. У дневне услуге у заједници убрајају се:

- Дневни боравак
- Помоћ у кући
- Свратиште
- Лични пратилац детета

Услуга лични пратилац детета је најзаступљенија услуга социјалне заштите у Републици Србији према подацима Државне ревизорске институције.

Лични пратилац обезбеђује се детету са инвалидитетом односно са сметњама у развоју, коме је потребна подршка за остваривање основних потреба у свакодневном функционисању у области кретања, одржавања личне хигијене, храњења, облачења и комуникације, ако је дете или млада особа укључена у предшколску установу, односно школу, до краја редовног школовања, до завршетка средње школе.

Сврха ангажовања личног пратиоца детета (Члан 84) Правилника о ближим условима и стандардима за пружање услуга социјалне заштите је пружање детету одговарајуће

индивидуалне подршке ради интеграције у редовно школовање, и активности у заједници, ради стицања што вечег нивоа самосталности.

Центар за социјални рад одлучује о коришћењу услуге дефинисане Законом о социјалној заштити. Ако водитељ случаја, односно, стручни тим центра за социјални рад, процени (Почетна процена) да корисник има потребу за услугом, центар за социјални рад издаје кориснику Упут за коришћење услуге коју обезбеђује Република Србија, аутономна покрајина, односно јединица локалне самоуправе. Ако водитељ случаја, односно стручни тим центра за социјални рад процени да корисник нема потребу за услугом, захтев за коришћење тражене услуге социјалне заштите одбиће се решењем.

Активности личног пратиоца детета (Члан 86) Правилника, планирају се и спроводе у складу са индивидуалним карактеристикама детета у области кретања, одржавања личне хигијене, храњења, облачења и комуникације, што укључује:

1) помоћ у кућним условима у облачењу, одржавању личне хигијене (умивање, чешљање, прање зуба), храњењу (припрема и сервирање лакших оброка, храњење или помоћ у коришћењу прибора и сл.), припрему ранца са књигама и опреме за вртић / школу;

2) помоћ у локалној заједници, подразумева:

(1) помоћ у коришћењу локалног превоза (улазак и излазак из превоза, набавку карте и сл.),

(2) помоћ у кретању (просторна оријентација уколико је дете са сензорним оштећењем вида, коришћењу колица или других помагала и сл.),

(3) одлазак на места за провођење слободног времена, игралишта, паркове (помоћ и посредовање у игри, комуникацији и сл.), укључујући културно–забавне, спортске активности и друге сервисе за подршку.

Да би се услуга Лични пратилац детета пружала потребно је да пружалац услуге испуни Правилником прописане стандарде и поседује лиценцу/дозволу Министарства за рад, борачка и социјална питања. Неопходно је да се испуне структурни и функционални стандарди у погледу канцеларијског простора, стручних радника и сарадника. Стручни радник мора имати завршен факултет из области друштвено хуманистичких наука (Специјална едукација и рехабилитација, Психологија, Социјални рад, Педагогија), завршену обуку по акредитованом програму и лиценцу за основне стручне послове у социјалној заштити. Сарадник личног пратиоца детета мора имати завршену обуку по акредитованом програму.

Закон о основама система образовања и васпитања РС (2017) у делу о запосленима у установи у члану 136, став 6. дефинише подршку личног пратиоца детета „Лични пратилац доступан је детету са инвалидитетом односно са сметњама у развоју, коме је потребна подршка за задовољавање основних потреба у свакодневном животу у области кретања, одржавања личне хигијене, храњења, облачења и комуникације са другима, под условом да је укључено у установу, до краја редовног школовања, укључујући завршетак средње школе“ (Закон о основама система образовања и васпитања, 2017).

Услуга личног пратиоца детета, узимајући у обзир чињеницу је услуга из система социјалне заштите, а подршка је ученицима у образовним установама према (члану 58) Закона о социјалној заштити РС (2011), треба да прерасте у међусекторску услугу, јер се пружа истовремено са образовним услугама. На основу званичних података Друштво за церебралну и дечију парализу Ивањица је једини пружалац услуге Лични пратилац детета који услугу пружа по (члану 58) Закона о социјалној заштити РС.

1.6. ФАКТОРИ УСПЕШНЕ ИМПЛЕМЕНТАЦИЈЕ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА

1.6.1. Компетенције наставника за инклузивно образовање

Инклузивно образовање је подстакло расправу о улози различитих стручњака у области рада са децом са сметњама у развоју, њихових компетенција, као и сврху специјализованих образовних установа које тренутно постоје унутар сваког образовног система (Farrell, Ainscow, 2002). Такође, инклузивно образовање је покренуло и дебату да ли у којој мери ће утицати на реконструкцију области „специјалног образовања“, и да ли ће подстаћи редовни систем да задовољи потребе свих ученика (Norwich, 2002). Једно од значајних питања представљају компетенције наставника/учитеља за рад са децом са сметњама у развоју.

Компетенције се дефинишу као интегрисани скуп знања, вештина и диспозиција, односно ставова (Pantić, Wubbels, 2010). Компетенције за инклузивно образовање укључују широка знања и генеричке вештине релевантне за унапређивање подучавања и учења свих ученика, укључујући способност да се смање препреке за учење и партиципацију свих ученика, укључујући и ученике са сметњама у развоју (Slee, 2001). Компетенције за инклузивно образовање укључују разумевање социо-културних фактора који производе индивидуалне разлике, свест о образовним и социјалним проблемима који утичу на учење, „вишеслојну педагогију“ која уважава индивидуалне карактеристике ученика, знања стечена изван школског контекста, индивидуална искуства и интересовања ученика (Flogian, Rouse, 2009).

Листа компетенција предложена од стране европске комисије обухвата:

1. константно оспособљавање за нове начине у раду (употреба одговарајућих приступа с обзиром на социјалну, културну, етничку различитост ученика, обезбеђивање оптималне и мотивационе атмосфере чији је циљ да олакша, подстиче учење и тимски рад);
2. оспособљавање за деловање изван групе/разреда: (развијање школског курикулума, организација и евалуација васпитно-образовног процеса, сарадња са социјалним партнерима);
3. оспособљавање за подстицање развоја нових компетенција и новог знања код ученика (развијање оспособљености ученика за целоживотно учење);
4. развијање властите професионалности (константан рад на себи, истраживачки приступ и усмереност према решавању проблема, одговорно усмеравање властитог професионалног развоја у процесу целоживотног учења). (Jakunić, 2007, према Jevtić, 2011).

У литератури се најчешће говори о личним компетенцијама (интраперсоналне), социјалним и комуникационим компетенцијама и професионалним и дидактичким компетенцијама.

Личне компетенције се односе на широк спектар способности и вештина које особа поседује, а које презентује кроз понашање према самом себи, свом окружењу и према другима. Личне компетенције наставника утичу на подстицање развоја учења, самокритичност, као и развој способности преузимања одговорности за сопствене поступке (Krželj, Polovina, 2019). Представљају вештине које подразумевају одабир и конструисање адекватног понашања у зависности од ситуације у којој се појединац налази. (Virkić- Dimić, 2013). Способности и вештине које указују на ниво развијености личних компетенција су: поузданост, свест о сопственим могућностима, целоживотни развој личности, флексибилност, истрајност, одговорност, креативност, мотивисаност, самопоуздање, постављање циљева, излагање на крај са стресом, доношење одлука, емпатија. (Krželj, Polovina, 2019)

Социјалне и комуникационе компетенције представљају вештине као што су успостављање односа са децом, њиховим родитељима и колегама. Способности и вештине

које улазе у састав социјалних компетенција су: способност за сарадњу и тимски рад, љубазност, способност решавања конфликта, толеранција, приступачност, решавање заједничких проблема, ауторитет, као и друштвено одговорно понашање, поштовање и прихватање правила, предузимљивост, алтруизам, давање савета, разумевање других, компромис (Јурчић, 2014).

Интерперсоналне, социјалне компетенције обухватају сва понашања која утичу на учешће особе у друштвеним интеракцијама. Од њих зависе сви међуљудски односи које појединац стиче (Župančić, Hasikić, 2022). Комуникационе компетенције су услов за развој свих других компетенција и способности. Високе комуникационе вештине омогућавају наставнику да исте развија код деце (Милошевић, 2017). Комуникацијска компетентност наставника/учитеља огледа се у интеракцији са децом и кроз организацију различитих говорно-језичких активности. Квалитет комуникације у групи и учионици највише зависи од комуникацијске компетентности наставника (Радојевић, Арсић, Компировић, 2020).

Професионалне и дидактичке компетенције се најчешће дефинишу као мозаик различитих компетенција које су у константном међусобном односу, а које је важно поседовати како би се професионално поступало (Kostović Vranješ, Ljubetić, 2008).

Компетентан наставник не остаје на једном нивоу стеченог знања, способности, вредности и постигнуте мотивације, већ критички сагледава своју педагошку ефикасност и успешност у васпитно образовном процесу. Стручно усавршавање, трајна посвећеност процесу учења, редовно праћење нових педагошких теорија је основа за континуиран развој професионалних и дидактичких компетенција особа које се баве децом (Радовановић, 2019).

Компетентан наставник настоји да своју стручну и професионалну радозналост у континуитету подстиче. Критички сагледава своју педагошку и дидактичку успешност у васпитно образовном процесу и настоји да перманентно ради на усавршавању и допуњавању стечених знања и усвојених вештина, свестан временског ограничења у компетентном потврђивању у раду са ученицима и остваривању исхода васпитања и образовања (Југчић, 2014).

Са развојем друштва мењају се потребе, али и компетенције те је од посебног значаја препознати потребе будућности (Когаћ, 2014). Сагледавањем и дефинисањем основних компетенција наставника, омогућава се надлежним особама и институцијама праћење квалитета и професионалног напредовања појединачног наставника, док се наставнику омогућава самоанализа личне стручности и подстиче његова свест о важности стручног усавршавања (Sučević, Cvjetićanin, & Sakač, 2011).

Компетенције значајне за реализацију инклузивног образовања уткане су у групу компетенција које се односе на професионалне способности наставника:

- веровање наставника да сви ученици могу да уче;
- уважавање ученика као појединаца;
- поштовање достојанства сваког ученика;
- истрајавање у помагању како би сва деца постигла успех и поштовање различитости (Velisek-Braško, 2013).

Анализирајући програме образовања наставника за инклузивно образовање, истичу се три модела:

Infusion model подразумева да се будућим наставницима током студија нуди само један, или два курса који се односе на инклузивно образовање.

Collaborative model обухвата програме у којима постоји већи број курсева посвећених инклузивном образовању и где је пракса (целокупна или један њен део) организована тако да у њој заједнички учествују студенти који се припремају за рад у редовној школи и они који се припремају за специјално образовање. Реализација курсева и одвијање практичне обуке остварују се у сарадњи стручњака оба студијска програма.

Unification model односи се на програме иницијалног образовања намењене припремању будућих наставника за рад у редовној школи, али с посебним фокусом на образовање деце са посебним потребама (Spasenovic & Matovic, 2015).

Од наставника се очекује да се усавршава, како на подручју своје струке, тако и на дидактичком (нове методе наставе, стратегије образовања) и технолошком (нови извори информација) подручју. За успешно преузимање нових улога, наставник мора бити отворен и спреман за промене и мотивисан за континуиран професионални развој, како би што одговорио новим захтевима друштва (Роџар, 2016).

У инклузивној школи наставник мора бити остручен да:

- самостално решава проблеме који се односе на потребе деце и да не зависи увек од одређених, структуралних програма,
- користи мотиве и интересовања сваког детета како би помогао у развијању њихових способности,
- поставља реалне циљеве и амбиције за успех сваког детета према његовим способностима и у дијагностици користи начине и средства адекватна за свако дете,
- одређује начин на који ће деци прилагодити задатке, одређује како ће организовати и прилагодити активности на часу различитим нивоима тако да сви ученици учествују у процесу наставе, што подразумева веће учествовање ученика на часу, више активности и сарадње,
- цени све способности деце, а не само оне које се односе на стицање академских знања,
- обезбеди свакодневни успех деце који даље делује као мотив,
- предвиди негативне реакције остале деце и предузме одређене мере како би их, заједно са негативним понашањима свео на најмању могућу меру (Павковић, Ковачевић, 2017).

У процесу извођења наставе наставници:

- морају бити свесни да је свако дете на часу њихова одговорност. Морају да пронађу начин на који ће поступати са сваким дететом уместо да очекују помоћ од неког другог,
- морају да се упознају са различитим стратегијама и начином на њихове ефективне примене што подразумева њихову способност за прилагођавање средстава и постављање циљева који одговарају способностима и потребама сваког детета,
- Обавезан је тимски рад са родитељима и дефектолозима и стручним сарадницима других специјалности, у циљу што бољег информисања о потребама и способностима детета и пружања адекватнијег едукативног приступа,
- Неопходно је да познају свако дете у разреду, јер је наставницима то прилика за сопствено усавршавање, а не проблем са којим треба да се суочавају,
- морају бити флексибилни и толерантни према особеностима деце (Ковачевић, Андрејевић, 2004).

Мотивисан наставник вољан је стицати нова знања, развијати способности и прихватати демократске вредности које управљају његовим одговорним и савесним понашањем у наставничкој улози (Јурчић, 2014). На наставницима је да свакодневно проширују своје компетенције не само у правцу успешне реализације образовних задатака у настави већ и кроз отворену комуникацију и функционисање у међуљудским односима, развијајући толеранцију и социјалну осетљивост, заједништво, сарадњу, а посебно уважавајући разлике. Само у контексту оваквих социјалних односа наставници и учитељи могу омогућити ученику са сметњама у развоју радост учења (Зрилић & Брзоја, 2013).

Укључивању деце са сметњама у развоју у редовне школе зависи превасходно од постојећих физичких, али и људских ресурса. Наставници су спремнији да прихвате инклузију и одговоре на њене захтеве, онда када је она подржана физичким (доступност простора, асистивне технологије и слично) и људским ресурсима—подршка директора,

специјалних едукатора, родитеља, личних пратилаца. У зависности од потреба детета, потребно је обезбедити додатна и помоћна средства за учење и одговарајући дидактички материјал (Kovačević, Maćešić-Petrović, 2012). Према налазима домаћих истраживања, расположивост физичких и људских ресурса у редовним школама за рад са ученицима са сметњама у развоју је изузетно ниска: нема адекватних наставних средстава и уџбеника, као ни просторних решења за децу. Поред тога, већина наставника нема прилику да сарађује са дефектолозима (Ковачевић, 2010).

И након више од деценије од имплементације инклузивног образовања, наша земља се још увек суочава са негативним ставовима и предрасудама. Иако подржавају инклузију с хуманистичког аспекта, наставници испољавају сумње у сопствену компетентност и академска постигнућа деце са сметњама у развоју која похађају редовне разреде (Jačova, Kovačević, 2009; Kovačević, 2010; Kovačević, Maćešić-Petrović, 2012; Kovačević, 2014; Jačova Kovačević, 2016).

1.6.2. Породица као партнер у инклузивном образовању

Родитељи имају значајну улогу у развоју инклузивног образовања, и зато се кроз реформе специјалног образовања и пратеће прописе, у многим земљама дају смернице за активно учешће и укључивање родитеља у образовање своје деце (De Boer, Pijl, Minnaert, 2010 ; Leyser, Kirk, 2011; Salend, 1998; Wilhelmsen et al., 2021). Неки од начина на које родитељи доприносе инклузивности школе су:

- кроз залагање за права свог детета да учествује и буде подржано у складу са својим потребама (Carter, et al., 2012; Wilhelmsen, Sørensen, 2019),
- подржавањем ангажовања свог детета у школи (Hattie, 2009; De Boer et al., 2010),
- дељењем информација о свом детету и сарадњом са наставницима и школским особљем (Ashman, 2015; Turnbull et al., 2015), и,
- кроз повратне информације о школама о прихватању инклузивних политика и пракси и у којој мери сматрају да школе задовољавају потребе њиховог детета (Giangreco et al., 1993; Ryndak et al., 1995).

Литература указује да међу родитељима деце са сметњама не постоји уједначено мишљење у вези са избором образовног окружења. Део родитеља сматра да је за дете повољније школовање у условима специјалног образовања, док се други залаже за школовање у инклузивном окружењу уз јасно изражену стрепњу да је тешко пронаћи установу која има адекватно обучене кадрове и друге услове од значаја за инклузију (Elkins, Kraayenoord, Jobling, 2003). Родитељи су посебно забринути да њихова деца у инклузивним школама не доживе социјалну изолацију (Lalvani, 2015), затим су ту и негативни ставови, али и недовољан квалитет наставе (De Boer et al., 2010) услед недостатка адекватних компетенција наставника. (Stevens, Wurf, 2018).

На спремност породице да сарађује са школом и осталим актерима најчешће утиче врста инвалидитета, социјално економски статус породице, али и природа односа који родитељи успостављају са својом децом (Павковић, Ковачевић, 2017). Родитељи деце са сметњама у развоју су спремни да успоставе партнерски однос са школом ако виде да су наставници, директори, али и шира заједница заинтересовани да подрже инклузивно образовање (Lalvani, 2015). Међутим, наставници и други актери образовања, су углавном фокусирани на једноставно информисање родитеља, а не грађење односа (Marr, Hong, 2010). Одсуство систематског и структурираног приступа неговању партнерства поставља једну од значајних препрека сарадњи (Bryk 2010, Hoover-Dempsey, Whitaker, Ice, 2010). Осим тога и различите перцепције између наставника и породице о томе шта чини значајно

учешће родитеља такође може да постане препрека партнерству. Наставници најчешће добијају ограничено упутство и подршку о томе како могу да укључе породице у партнерске односе (LaRocque, Kleiman, Darling, 2011) што посебно ограничава заједничко учешће.

Најчешће предности укључивања родитеља и породице у процес инклузивног образовања су:

Информисано доношење одлука. Родитељи поседују непроцењив увид у личност и склоности свог детета. У сарадњи са наставником значајно доприносе развоју индивидуалних образовних планова који узимају у обзир јединствене потребе детета, стил учења и циљеве.

Доследност и континуитет. Када родитељи и наставници ефикасно комуницирају, то промовише доследност у стратегијама учења, управљању понашањем и техникама подршке како у школи, тако и код куће. Ова доследност побољшава дететово искуство учења.

Оснаживање и заступање. Укључивање родитеља их оснажује да постану заступници права и образовања свог детета. Разумевањем својих права и одговорности, родитељи могу да се крећу по сложеним системима, да обезбеде приступ одговарајућим услугама и да се залажу за неопходан смештај.

Побољшано окружење за учење. Родитељи често пружају драгоцене увиде у то шта мотивише, интересује и ангажује њихово дете. Ове информације могу бити од помоћи наставницима да прилагоде своје наставне методе и наставни план и програм тако да одговарају жељама детета.

Емоционална и социјална подршка. Деца са сметњама у развоју имају велике користи од јаке мреже подршке. Укљученост чланова породице обезбеђује емоционалну и друштвену стабилност, смањујући осећај изолованости и промовишући позитивно ментално здравље².

Према Зуковић, (2016) партнерско између школе и породице доприноси развоју потенцијалних бенефите за децу као што су: развој позитивних особина, вредности, навика које су научене у породици; боље комуницирање са одраслима; повећано учење вештина које настају као резултат рада са родитељима волонтерима; свест о бројним вештинама и талентима родитеља; позитиван став према вртићу и породици; развој способности и талената итд.

Такође, Зуковић (2016) указује и на бенефите за родитеље који се огледају у: бољем разумевању родитељства и дечјег развоја; свести о изазовима родитељства; осећају подршке од стране наставника и других родитеља; праћењу и свести о напредовању детета; ефикаснијем реаговању на проблеме детета; ефикаснијој интеракцији и комуникацији са наставницима и стручним сарадницима; разумевању улоге наставника; самопоуздању у сопствене способности и развијању свести о потреби побољшања сопственог образовања; свести да су добродошли и цењени у школи; добити у специфичним вештинама волонтерског рада итд.

Стратегије за укључивање родитеља и породице које су у пракси дале позитивне резултате су:

Отворена комуникација. Редовна комуникација између родитеља и васпитача подстиче разумевање и поверење. Конференције, састанци и дигиталне платформе могу олакшати текући дијалог о напретку детета, изазовима и циљевима.

² <https://medium.com/@svastyia/the-crucial-role-of-parent-and-family-involvement-in-special-education-f7c46d5fc842>

Заједничко постављање циљева. Укључивање родитеља у процес постављања образовних циљева за своје дете. Ово обезбеђује усклађеност између школског и кућног окружења и оснажује родитеље да активно доприносе развоју свог детета.

Обука и радионице. Школе могу понудити радионице, семинаре и сесије обуке за родитеље како би побољшали њихово разумевање процеса образовања њихове деце, стратегија и доступних ресурса.

Индивидуализовани планови подршке за родитеље. Баш као што деца имају ИОП, родитељи би могли имати користи од индивидуализованих планова подршке како би одговорили на своје јединствене потребе, изазове и питања у вези са образовањем њиховог детета.

Активности породичног ангажовања. Организовање догађаја који негују осећај заједништва међу породицама деце са сметњама у развоју. Ове активности стварају мрежу подршке и омогућавају родитељима да поделе искуства и увиде³

Велишек-Брашко (2013) истиче изградњу партнерства са породицом према моделу америчког Министарства за образовање:

Саветник – фаза када породицу саветују стручњаци и професионалци о процесу школовања, васпитно-образовног рада, начинима и методама које су потребне за рад. У тој фази улога је подељена тако да је наставник тај који иницира, предлаже мере и има доминантнију позицију од родитеља, али је спреман на сугестију и сарадњу.

Саговорник – у овој фази се позиције родитеља и наставника ротирају: наставник препушта водећу улогу родитељу, уз поштовање и поверљивост приватних података о породици и детету. У овој фази наставник мора да поседује потребне добре комуникацијске вештине и саосећајност, уз потпуно елиминисање критичког мишљења или вредновања у односу на родитеље.

Учесник – на основу саговорничке фазе надграђује се фаза ученика, јер родитељ постаје део школског живота са својом јасном улогом коју креира наставник на основу резултата из претходне фазе. У овој фази родитељ добија највише информација и увида у рад школе и образовно-васпитни процес. У том периоду родитељу се јасно дефинише његова улога и у ком је периоду дететовог развоја она најважнија.

постиже када је родитељ усмерен и едукован о процесу образовања и васпитања, и када наставник добро познаје све појединости у вези са дететом и адекватно едукован за рад с њим. Ти односи су засновани на дубоком поштовању и поверењу, са заједничким циљем.

Такав партнерски однос немогуће је изградити ако школа не уважава породицу, и обрнуто. Степен сарадње и уважавања постиже се честим и отвореним разговорима, као и константним одржавањем комуникације. Партнерство са породицом постиже се заједничким пролажењем кроз важне претходне фазе, и то ако је родитељ активан и укључен у школски рад. Тим заједно учествује у планирању, реализовању и подели одговорности. Постизање партнерског односа школе и породице је круна сарадње две најзначајније социолошке творевине у животу сваког човека, а посебно када је у питању образовање деце са сметњама у развоју (Велишек-Брашко, 2013).

Павковић и Ковачевић (2012) у истраживању указују на блиску сарадњу једног или оба родитеља и наставника. У највећем броју случајева је мајка била сарадник. И друга истраживања указују на низ позитивних резултата сарадње родитеља и школе. Посебно у

³ <https://medium.com/@svastyia/the-crucial-role-of-parent-and-family-involvement-in-special-education-f7c46d5fc842>

позитивној интеракцији родитеља и наставника дете осећа већу сигурност и самопоуздање што може да резултира бољим школским успехом, већом мотивацијом, смањењем проблема у понашању и искључивањем ученика из школе (Rockwell, Andre, Hawelez, 1995). Истраживање су показала напредовања у општој бризи родитеља о детету, као и на многим другим плановима како унутар породице тако и на плану напредовања и успеху детета, посебно кад су родитељи били укључени у програме којима се подстиче сарадња родитеља и школе (Barnes, Weikart, 1993, Карић, Радовановић, 2008). Карић и Радовановић (2008) истичу да родитељско укључивање „Parent involvement“ означава у пракси сваку активност која омогућава породици да боље функционише и да партиципира унеком од бројних школских програма. Норкинс (1989) на основу дугогодишњег истраживања и проучавања искустава учитеља у успостављању сарадње са родитељима поставља модел који садржи четири компоненте:

1. комуникација са дететовим родитељима,
2. волонтирање родитеља у неким школским активностима,
3. учење унутар чланова породице,
4. међусобна помоћ и комуникација са другим родитељима.

За успешно остваривање сарадње између школе и породице Durbin, Miljevic, Pop (2009) дају следеће препоруке:

1. Како би се повећало присуство и партиципација родитеља у постојећим школским свечаностима и догађајима, родитељима (и ученицима) треба омогућити информације које су за њих значајне.
 - На почетку школске године свака школа би требало да одржи дан отворених врата током вечерњих часова, што би омогућило већини родитеља да им присуствују. Родитељи би од наставника требало да сазнају шта се планира за предстојећу школску годину и каква су њихова очекивања у односу на ученике.
 - Све школе би требало да обезбеде писане извештаје о школском успеху. Несхватљиво је подучавати ученике целе школске године, а не информисати родитеље (лично) о напретку њихове деце кроз темељну писану евалуацију. Такви извештаји такође служе наставницима да буду схваћени као одговорни од стране ученика, и обрнуто. Било би идеално кад би се овакви извештаји давали два пута у једном полугодишту, јер би у том случају ученици имали времена да поправе оцене где год је то потребно.
 - Школе би требало да омогуће родитељима да лично преузму извештаје о школском успеху у дане кад нема наставе. Школе би требало да одреде дан кад родитељи могу посетити наставнике да би са њима разговарали о школском напредовању њихове деце. Ово је начин који гарантује школама да су родитељи примили извештај који је наставник пажљиво припремио, а родитељима да ће се информисати о свом детету уз поштовање приватности.
 - Школе би требало да свим родитељима одштапају и проследе информације које се тичу националног оквира курикулума и школског програма.
2. Родитеље и старатеље би требало посматрати као савезнике, а не као супарнике.
 - Директор школе је одговоран за развијање отвореног, демократског школског окружења.
 - Велики број европских земаља учинио је много да установи снажно партнерство између школа и породица. На пример, Организација за учење и наставу (Learning and Teaching organization), која је спонзорисана од стране Владе Шкотске, има одличну интернет страницу са ресурсима за заинтересоване школске руководиоце. Указује да су обавезе оних који руководе образовањем да:
 - промовишу укључивање родитеља/старатеља у образовање своје деце и свих осталих ученика у школи коју похађа њихово дете.
 - Промовишу оснивање Савета родитеља (на локалном и националном нивоу).

- Саветују, информишу и подрже Савете родитеља у њиховом функционисању.
 - Саветују и информишу родитеље о свему.
 - Установе процедуру улагања жалби за родитеље.
 - Креиран је и материјале под насловом „Родитељи као партнери“, који садрже опис корака у развијању узорног Савета родитеља. Описана је стратегија за комуникацију, која омогућава изградњу хармоничног односа између школа и породица.
 - Снабдети родитеље корисним саветима о томе како најбоље пружити породичну помоћ и подржавајућу кућну атмосферу за учење. На пример, ученици би требало да имају тихо место за учење, без много ометања. Оваква врста информација може се одштампати и послати свакој породици или је може презентовати наставник или саветник у току неког школског догађаја (нпр. дан отворених врата).
 - За ниже разреде изабрати или пронаћи „одељенског родитеља“ за сваког одељенског наставника. Одељенски родитељи врше координацију између учитеља и породица деце преко планирања друштвених активности и проналажења родитеља - волонтера који ће повремено присуствовати активностима и догађајима у одељењу.
 - Омогућити родитељима да повремено помогну у настави. Одељенски родитељи могу помоћи у организацији ротирајућег распореда, по којем би родитељи могли периодично да посећују своју децу током наставе одређеног предмета. Млађи ученици су често поносни и одушевљени када виде своје родитеље како помажу у настави.
3. Да би разумели зашто су партиципација и присуство родитеља недовољно заступљени у школи, директори морају да знају њихову логику и атмосферу. Родитељи ће желети да се више укључе кад школа за то пружи прилике које су корисне и за школу и за родитеље.
- Пружити инклузивно, демократско окружење. Проверити да ли су сви родитељи или старатељи (ученика који су под заштитом рођака), а нарочито припадници етничких мањина, активни у школском животу. Ако то није случај, сазнати шта је то што родитеље и старатеље спречава да посећују важне школске догађаје. Дати родитељима да попуне анонимне анкете, које ће руководство школе и чланови Савета родитеља прегледати и направити побољшања за следећи родитељски састанак. Да нагласимо, ако је за дете задужен старатељ, он (или она) морају бити дочекани у школи на исти начин као да је у питању родитељ.
 - Родитељима који су за то заинтересовани дати одговорност да помогну у планирању школских активности. Кад је родитељима дозвољено да помогну у планирању, они ће осећати већу одговорност да подрже школу коју похађају њихова деца, већу укљученост у њен живот и биће поносни због тога. Ако родитељи нису укључени у планирање различитих састанака и догађаја, биће мање заинтересовани и мотивисани да посећују и подрже школу.
2. Ако директори школа истински подржавају веће укључивање родитеља, онда они морају и да охрабре родитеље да изразе своје мишљење о питањима управљања школом. Демократија започиње од школе и родитељи заслужују да изразе свој став о томе како се њихова деца подучавају у њој.
- Омогућити свим родитељима прилику да буду укључени у рад Савета родитеља или Школског одбора. Многе школе у Европи одржавају једноставне изборе, на којима се за чланове Савета родитеља изгласавају родитељи волонтери, који мисле да имају времена, енергије и интересовања да уђу у избор за Савет родитеља. Родитељи гласају за оне представнике за које мисле да су најспособнији да их представљају. Такође, након оснивања Савета родитеља на школском нивоу, требало би формирати Савет родитеља и на националном нивоу.

- Потражити организације које ће помоћи да се ојача сарадња између школе и породице.

Сарадња породице и школе има вишеструки значај како за саму децу, тако и за породицу. Најчешће се истичу следеће предности:

- Родитељи успостављају снажнију интеракцију са својом децом, боље реагују и постају осетљивији на њихове потребе и сигурнији у своје вештине родитељства;
- Наставници стичу бољи увид у културу и различитости породица, осећају се пријатније на свом послу и повећавају своје самопоуздање;
- Укључивањем родитеља и заједнице, школе често подижу свој углед у заједници;
- Родитељи углавном идентификују социјалне и емоционалне исходе као једно од примарних користи инклузивног образовања (Leyser, Kirk, 2004), док родитељи деце са умереним до тешким сметњама у развоју идентификују академске и социјалне бенефиције у инклузивним школама (Lui, Yang, Sin, 2017; Mann, Moni, Cuskelly, 2016).

1.6.3. Подршка вршњака у имплементацији инклузивног образовања

Један од веома моћаних ресурса за успешну имплементацију инклузивног образовања, а који се често недовољно користи, представља подршка вршњака. Подршка вршњака и вршњачка интеракција имају позитиван утицај на животе особа са инвалидитетом (Carter, Hughes, 2005; Hu, Lee, Watkins, Jiang, 2021). Помаже им да усаврше друштвене вештине, учествују у вршњачким активностима, изграђују односе и уче друштвене норме (Carter, Hughes, 2005).

Како би се у разреду створила подстицајна и подржавајућа атмосфера, неопходно је вршњаке научити да позитивно реагују на своје вршњаке са сметњама у развоју. Наставници редовних школа треба да пруже ученицима одговарајуће, конкретне и јасне информације о појединим развојним сметњама, језиком који им је разумљив и да својим понашањем покажу да су прихваћени (Ковачевић Маћешић, Petrović, 2012). При томе је важно да се ученик са сметњама у развоју представи у позитивном светлу, као дете које многе ствари ради добро, али да му је у неким активностима неопходна помоћ, како би се на тај начин подстакла остала деца да размишљају о томе како могу да помогну вршњацима са сметњама у развоју (Ковачевић Маћешић, Petrović, 2012). Деца су често склона да сурово кажњавају све оне који не могу да се прилагоде њиховим групним активностима, нарочито у периоду када још увек нису успоставили своје стандарде самоконтроле. Тада реагују задиркивањем, исмејавањем, елиминисањем из игре и других активности, а понекада, мада веома ретко и физичким обрачунавањем. Дете са сметњама у развоју према непримереним реакцијама својих вршњака развија неадекватне облике понашања (повлачи се, ћути, реагује социјалном изолацијом, или пак агресивним понашањем). Тако најчешће настаје негативна атмосфера у разреду која штети не само ученику са сметњама у развоју, већ и осталим ученицима (Ковачевић, 2010; Јачова, Ковачевић, 2016). Зато је важно градити позитивно окружење у свакој учионици, али и целој школи (Crompton, et al, 2023). У том послу потребна је посвећеност и доследност целог тима - наставника, ученика, али и свих учесника образовног процеса, до помоћног особља. Тако се ствара позитивна култура школе, а унутар учионице позитивна клима. Из позитивне културе и климе произилази професионална сарадња која често обликује начин на који ће ученици радити заједно. Зато је затадак наставника да у свакој ситуацији дају позитивне примере својим понашањем, јер ученици много више гледају и уче из онога што се ради него што се говори.

Вршњачка подршка је заснована на стратегији укључивања ученика у тандеме или у мале групе како заједнички учествовали у активностима академског учења и стицања вештина. Овај приступ подучавању не захтева додатно особље или додатна средства. То је методологија заснована на истраживању која даје позитивне резултате у вези са постигнућем

ученика и осећајем „припадности“ током времена. Подршка вршњацима пружа наставницима алат за учење за побољшање наставе за ученике са и без сметњи у развоју (Riester-Wood, 2015).

У Литератури се наводе три иновативна начина на које се вршњачка подршка може користити за задовољавање наставних и друштвених потреба ученика са сметњама у развоју у окружењу општег образовања (Heward, 2013; Riester-Wood, 2015; Shanmugam, 2021). Сваки од предложених модела захтева унапред планирање које укључује одабир правог типа стратегије, коришћење исте у право време са индивидуализованим резултатима који су усклађени са циљевима лекције.

- Колаборативно учење – Стратегија учења која се користи за јачање вештина које предаје наставник. Ова наставна стратегија омогућава ученицима време за вежбање, преглед и могућности да користе вештине размишљања вишег нивоа и да раде заједно на прегледу и увежбавању наученог материјала (Heward, 2013).
- Међусобна подршка вршњацима је још једна стратегија која помаже у учењу у окружењу општег образовања. Овај приступ обично укључује старије ученике, најчешће средњошколског узраста, који пружају подршку у настави за основце, или пак средњошколце. Дакле у питању је менторство старијих ученика, или подучавање млађих ученика.
- Вршњачко моделирање је још једна подршка која се може бити од користи ученицима да науче академске процесе и рутине у учионици. Такође пружа наставнику у учионици могућности да користи вршњаке да им помогну у инструкцији, разјасне упутства и дају друштвене подсетнике уз мало или нимало ометања циклуса часова. То је одличан начин да вршњаци обезбеде одговарајуће моделе понашања ученика који треба да унапреде своје социјалне вештине.

Истраживања су потврдила предности инклузије и вршњачке подршке за ученике са сметњама у развоју, међутим, када су инклузија и подршка вршњака планиране и спроведене појединачно и на одговарајући начин бенефиције су подједнаке за све групе ученика (Biggs, Carter, Gustafson, 2017; Brock, Huber, 2017; Carter et al. 2016; Scheef, Hollingshead, Voss, 2019).

Предности инклузије и вршњачке подршке за ученике са сметњама у развоју:

- Пријатељства.
- Повећане друштвене иницијације, везе и мреже.
- Вршњачки узорци за академске, друштвене вештине и вештине понашања.
- Повећано постизање циљева ИОП-а.
- Већи приступ општем наставном плану и програму.
- Побољшано стицање вештина и генерализација.
- Повећана укљученост у будућа окружења.
- Веће могућности за интеракцију.
- Већа очекивања.
- Повећана сарадња школског особља.
- Повећано учешће родитеља.
- Породице су више интегрисане у заједницу.

Предности инклузије за ученике без инвалидитета:

- Смислена пријатељства.
- Повећано уважавање и прихватање индивидуалних разлика.
- Повећано разумевање и прихватање различитости.
- Поштовање свих људи.
- Припрема све ученике за живот у инклузивном друштву.
- Могућности за овладавање активностима вежбањем и подучавањем других.
- Већи академски резултати.
- Све потребе ученика су боље задовољене, већа средства за све.

II ПРЕДМЕТ, ЦИЉЕВИ, ЗАДАЦИ И ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

2.1. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Због изузетне специфичности у раду са ученицима са сметњама у развоју, све је присутнији став да традиционалне, међусобно раздвојене услуге из система просвете, социјалне и здравствене заштите, не могу да пруже адекватну подршку инклузивном образовању. Зато савремени концепт подршке подразумева повезивање здравства, образовања и социјалне заштите, на различитим нивоима функционисања и организације. Међусекторско повезивање је из године у годину добијало на значају, посебно након сваког циклуса образовних реформи. Томе су допринеле и одређене друштвене и демографске промене. Међусекторско повезивање је такође било подстакнуто захтевима за побољшањем квалитета услуга, настојањем да се корисник постави у њихов центар. Данас је све присутније схватање да добробит деце не зависи само од специфичних програма који су усмерени на њихове потенцијале, већ и од доступности социјалне и здравствене заштите целој породици. Зато је предмет овог истраживања био да се испита међусекторска повезаност кроз заступљеност социјалних услуга као облика додатне подршке инклузивном образовању.

2.1.1. Дефинисање основних појмова

Из дефинисаног предмета истраживање проистичу основни појмови који детерминишу суштину теоретског и истраживачког дела рада: социјалне услуге, мере подршке, инклузивно образовање, итерресорна комисија, лични пратилац, прилагођени програми у образовању (ИОП), ученици са сметњама у развоју.

Социјалне услуге - Према Закону о социјалној заштити, услуге социјалне заштите су активности пружања подршке и помоћи појединцу и породици ради побољшања, односно очувања квалитета живота, отклањања или ублажавања ризика неповољних животних околности, као и стварања могућности за самосталан живот у друштву. Корисници услуга социјалне заштите су појединци и/или породице које због различитих околности (инвалидитет, старост, угроженост од насиља или трговине људима, непостојање родитељског старања, здравствено стање корисника и сл.) имају смањен квалитет живота (Закон о социјалној заштити, Службени Гласник Републике Србије, бр. 24/2011 и 117/2022).

Мере подршке - Мере подршке дефинисане су Правилником о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету, ученику и одраслом. Подршка обухвата права, услуге и ресурсе који детету, ученику и одраслом обезбеђују превазилажење физичких, комуникацијских и социјалних препрека унутар образовних установа и заједнице. Обезбеђује се без дискриминације по било ком основу, сваком детету, ученику и одраслом у циљу укључивања, учешћа и напредовања по правилу у несегрегисаном образовном окружењу до завршетка средњег образовања, као и несметаног обављања свакодневних животних активности и квалитетног живота у заједници. Обезбеђује у оквиру система образовања и васпитања, здравствене и социјалне заштите (Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету, ученику и одраслом, Службени Гласник Републике Србије, бр. 80/2018).

Инклузивно образовање - подразумева прилагођавање школа потребама ученика, уз стварање таквог окружења које ће свима пружити једнаке шансе за учење (Gordon, 2013). Заснована на уважавању и поштовању различитости, инклузија је омогућила померање образовног фокуса ка свеукупном развоју ученика као критеријуму за дефинисање програма

и вредновање резултата, превазилазећи визију образовања као курикуларног учења (Amor et al., 2020; Llabres et al., 2019; Sanchez-Gomez, Lopez, Amor, –Verdugo,2020).

Интерресорна комисија - За процену потреба за додатном подршком надлежна је Комисија општине, односно града на чијој територији је пребивалиште, односно боравиште детета, ученика и одраслог. Састав Комисије чине четири стална и једног повремениог члан. Стални чланови Комисије су: представник система здравствене заштите (педијатар, односно специјалиста опште медицине за одраслог), представник образовно-васпитног система (стручни сарадник психолог у предшколској установи, основној или средњој школи), представник система социјалне заштите (стручни радник на пословима социјалне заштите) и дефектолог одговарајућег профила. Повремени члан Комисије је лице које добро познаје дете, ученика и одраслог, и може да буде представник предшколске установе, односно школе коју похађа дете, ученик и одрасли, или представник здравствене заштите (изабрани лекар, лекар специјалиста, стручни сарадник здравствене установе) или представник социјалне заштите (стручни радник из установе социјалне заштите, водитељ случаја, представник установе социјалне заштите у коју је дете, ученик или одрасли смештен и др.). Повремени члан Комисије се бира на основу предлога, односно сагласности родитеља, или другог законског заступника детета и одраслог (Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету, ученику и одраслом, Службени Гласник Републике Србије, бр. 80/2018).

Лични пратилац - је доступан детету са сметњама у развоју, односно са инвалидитетом коме је потребна подршка за задовољавање основних потреба у свакодневном животу у области кретања, одржавања личне хигијене, хранења, облачења и комуникације са другима, под условом да је укључено у васпитно-образовну установу, односно школу, до краја редовног школовања, укључујући завршетак средње школе (Правилником ближим условима и стандардима за пружање услуга социјалне заштите, Службени гласник Републике Србије, бр. 42 / 2013, 89 / 2018, 73 / 2019).

Прилагођени план у образовању - Индивидуални образовни план је посебан документ којим се планира додатна подршка у образовању и васпитању за одређено дете и ученика, у складу са његовим способностима и могућностима. Циљ ИОП-а је оптималан развој детета и ученика, укључивање у вршњачки колектив и остваривање општих и посебних исхода образовања и васпитања, односно задовољавања образовно-васпитних потреба детета и ученика. ИОП се израђује према образовно-васпитним потребама детета и ученика и може да буде заснован на: прилагођавању начина рада, као и услова у којима се изводи образовно-васпитни рад (ИОП1), прилагођавању и измени садржаја образовно-васпитног рада, исхода и стандарда постигнућа (ИОП2) и обogaћивању и проширивању садржаја образовно-васпитног рада за дете и ученика са изузетним способностима (ИОП3) (Закон о основама система образовања и васпитања, Службени гласник Републике Србије бр. 88/2017, 27/2018 - др. закон, 10/2019, 27/2018 - др. закон, 6/2020 и 129/2021).

Ученици са сметњама у развоју - Ову категорију чине ученици са интелектуалним сметњама, са сензорним сметњама, моторичким сметњама, тешкоћама у учењу, говорно-језичким сметњама, проблемом у понашању, са емоционалним тешкоћама, сметњама у развоју које се манифестују истовремено у неколико области, услед чега се ученик суочава са бројним препрекама у задовољењу основних потреба и потребна му је најкомплекснија подршка или са другим сметњама због којих му је потребна додатна подршка.

2.2. ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

2.2.1. Циљеви истраживања

У складу са формулисаним предметом истраживања постављен је **основни циљ** који се односи на утврђивање заступљености додатне подршке из области социјалних услуга у инклузивном образовању, као и ресурса за успешну имплементацију.

Посебни циљеви:

- Утврдити заступљеност ученика са сметњама у развоју који су остварили право на додатну подршку у васпитно образовном раду.
- Утврдити заступљеност додатне подршке из области социјалних услуга у образовним установама за децу типичног развоја и образовним установама за децу са сметњама у развоју.
- Утврдити доступност мера подршке инклузивном образовању из области социјалне заштите у јединицама локалне самоуправе и градовима у којима се реализује инклузивно образовање
- Утврдити разлике у процени наставника и родитеља о улози и значају личних пратилаца као облика додатне подршке у инклузивном образовању.
- Утврдити утицај мера подршке на социјалне компетенције ученика са сметњама у развоју.
- Утврдити разлике у процени наставника о ресурсима подршке инклузивном образовању кроз степен инклузивности школе.
- Утврдити разлике у процени наставника о ресурсима подршке инклузивном образовању у зависности од информисаности и подршке мреже инклузивног образовања (МИО) и сервиса за унапређивање инклузивне образовне праксе
- Утврдити однос вршњака према друговима са сметњама у развоју

2.2.2. Задаци истраживања

- Испитати заступљеност ученика са сметњама у развоју који су остварили право на додатну подршку у васпитно образовном раду.
- Испитати заступљеност додатне подршке из области социјалних услуга у образовним установама за децу типичног развоја и образовним установама за децу са сметњама у развоју.
- Испитати доступност мера подршке инклузивном образовању из области социјалне заштите у јединицама локалне самоуправе и градовима у којима се реализује инклузивно образовање
- Испитати разлике у процени наставника и родитеља о улози и значају личних пратилаца као облика додатне подршке у инклузивном образовању.
- Испитати утицај мера подршке на социјалне компетенције ученика са сметњама у развоју.
- Испитати разлике у процени наставника о ресурсима подршке инклузивном образовању (инклузивност школе).
- Испитати разлике у процени наставника о ресурсима подршке инклузивном образовању у зависности од информисаности и подршке мреже инклузивног образовања (МИО) и сервиса за унапређивање инклузивне образовне праксе
- Испитати однос вршњака према друговима са сметњама у развоју

2.3. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

Основна хипотеза:

- Постојећи ресурси и облици додатне подршке из области социјалних услуга су у складу са потребама инклузивног образовања.

Посебне хипотезе

- Постоји разлика у заступљености додатне подршке из области социјалних услуга у образовним установама за децу типичног развоја и образовним установама за децу са сметњама у развоју.
- Мере подршке инклузивном образовању из области социјалне заштите су доступне јединицама локалне самоуправе и градовима у којима се реализује инклузивно образовање.
- Лични пратилац и ИОП-и су најзаступљенији облици додатне подршке у инклузивном образовању.
- Не постоје разлике у процени наставника и родитеља о улози и значају личних пратилаца као облика додатне подршке у инклузивном образовању.
- Мере подршке позитивно утичу на социјалне компетенције ученика са сметњама у развоју.
- Постоје разлике у процени наставника о ресурсима подршке инклузивном образовању (инклузивност школе).
- Постоје разлике у процени наставника о ресурсима подршке инклузивном образовању у зависности од информисаности и подршке мреже инклузивног образовања (МИО) и сервиса за унапређивање инклузивнеобразовне праксе.
- Вршњаци типичног развоја имају позитиван однос према друговима са сметњама у развоју

III МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

3.1.МЕСТО И ВРЕМЕ ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је реализовано током школске 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021. године, у редовним основним и средњим школама, школама за ученике са сметњама у развоју и посебним одељењима за ученике са сметњама у развоју која се налазе у саставу школа за ученике типичног развоја. У истраживање је укључено 10 редовних школа из девет различитих општина и градова на подручју Републике Србије, три школе за ученике са сметњама у развоју и четири одељења за ученике са сметњама у развоју која се налазе у саставу школа за ученике типичног развоја. Контактране су све школе и након добијене сагласности од стране родитеља и директора школа, приступило се истраживању. Одређени подаци о мерама подршке прикупљани су из документације интерресорних комисија и општинских управа, одељења за друштвене делатности.

3.2.ВАРИЈАБЛЕ ИСТРАЖИВАЊА

Зависне варијабле:

1. Социјална компетенција;
2. Антисоцијална понашања;
3. Димензије инклузивности;
4. Подршка из домена социјалне заштите;
5. Социјална дистана;

Независне варијабле

1. Пол испитаника;
2. Дужина радног стажа;
3. Тип образовно-васпитне установе (школе за ученике типичног развоја/школе за ученике са сметњама у развоју);
4. Ниво образовног циклуса (разредна настава/ предметна настава);
5. Мрежа инклузивног образовања/сервисни центри;
6. Стручна помоћ;
7. Школски успех;
8. Разред;
9. Старосни узраст;

3.3.УЗОРАК

Истраживање је реализовано у основним школама за ученике типичног развоја, као и школама за ученике са сметњама у развоју које се налазе на територији десет општина/градова и то: Ивањица, Врњачка Бања, Туприја, Тићевац, Чајетина, Пријеполје, Ариље, Лучани, Чачак и Лозница. Узорак су чинили наставници школа за ученике типичног развоја и наставници школа за децу са сметњама у развоју, родитељи ученика са сметњама у развоју који похађају школе обухваћене узорком и ученици типичног развоја. Укупан узорак је чинило 779 испитаника који су подељени у три подузорка: подузорак наставника основних школа за ученике типичног развоја и школа за ученике са сметњама у развоју (N-

92), подузорок родитеља ученика са сметњама у развоју (N-104) и подузорок ученика типичног развоја (N-583).

Структура узорка

Наставници школа за ученике са сметњама у развоју и школа за ученике типичног развоја

Први подузорок чинило је 92 наставника и то 77,2% из школа за ученике типичног развоја и 22,8% из школа за ученике са сметњама у развоју (Табела 1). У односу на циклус обрзовања узорак је чинило 58,7% наставника разредне наставе и 41,3% наставника предметне наставе (Табела 2). Према полу било је 57,6% наставница и 42,4% наставника (Табела 3). Структуру узорка према годинама радног стажа чини 8,7% испитаника са дужином радног стажа од 1 до 5 година, 21,7% испитаника са радним стажом од 6 до 10 година, 16,3% испитаника са дужином радног стажа од 11 до 15 година, 21,7% испитаника са дужином радног стажа од 16 до 20 година и 31,5% испитаника са дужином радног стажа преко 21 године (Табела 5). У односу на ЛС/град (Табела 4) узорак је чинило највише испитаника из Лознице (18,5%), затим из Чачка (16,3%), Ивањице (14,1%), Пријепоља (13,0%) и Ћуприје (10,9%), док је мањи број испитаника био заступљен у Ариљу (9,8%), Врњачкој Бањи (5,4%), Ћићевцу и Лучанима (по 4,3%) и Чајетини (3,3%). Више од половине испитаника (65,8%) је информисано о постојању мреже инклузивне подршке (МИО) и сервисима подршке (Табела 6), док је стручну, односно колегијалну помоћ у раду са ученицима са сметњама у развоју такође добијало више од половине испитаника (Табела 7). Помоћ се најчешће састојала у давању конкретних савета како поступати у одређеним ситуацијама у вези са ученицима са сметњама у развоју (24,7%) и пружању информација о семинарима/курsevима који се односе на инклузивно образовање (17,8%). У погледу семинара/конференција о инклузивном образовању, као и похађању програма стручног усавршавања о инклузивном образовању према Каталогу одобрених програма Завода за васпитање и образовање, 52,1% испитаника је учествовало на максимално 5 семинара и конференција о инклузивном образовању (Табела 9), док је више од половине, похађало један програм стручног усавршавања у организацији Завода за образовање и васпитање, а 26% испитаника није похађало ниједан програм (Табела 8).

Табела 1. Структура узорка у односу на тип образовно-васпитне установе

		N	%
Образовно-васпитна установа	Школе за ученике типичног развоја	71	77,2
	Школе за децу са сметњама у развоју	21	22,8

Табела 2. Структура узорка у односу на циклус образовно-васпитног рада

		N	%
Циклус образовно-васпитног рада	Разредна настава	54	58,7
	Предметна настава	38	41,3

Табела 3. Структура узорка у односу на пол испитаника

		N	%
Пол	мушки	39	42,4
	женски	53	57,6

Табела 4. Структура узорка у односу на испитивану локалну самоуправу (ЛС)

		N	%
Општина/град	Ивањица	13	14,1
	Врњачка Бања	5	5,4
	Ђуприја	10	10,9
	Ћићевац	4	4,3
	Чачак	15	16,3
	Пријеполје	12	13,0
	Ариље	9	9,8
	Лучани	4	4,3
	Лозница	17	18,5
	Чајетина	3	3,3

Табела 5. Структура испитаника у односу на дужину радног стажа

Дужина радног стажа	N	%
1 - 5 година	8	8,7
6 - 10 година	20	21,7
11 - 15 година	15	16,3
16 - 20 година	20	21,7
преко 21 година	29	31,5

Табела 6. Информисаност о постојању мреже инклузивног образовања (МИО) и сервисима подршке (СП)

МИО и СП	N	%
Да	48	65,8
Не	25	34,2

Табела 7. Стручна и колегијална помоћ у раду са ученицима са сметњама у развоју

Да ли сте до сада имали стручну, односно колегијалну помоћ у раду са ученицима са сметњама у развоју?	N	%
Да	48	65,8
Не	24	32,9
Ако је одговор на претходно питање „да“, у чему се састојала стручна, односно колегијална помоћ?		

Пружање помоћи у успостављању сарадње са породицом ученика	3	4,1
Пружање помоћи у планирању рада са ученицима са сметњама у развоју	9	12,3
Пружање помоћи у успостављању контакта са одговарајућим службама Министарства просвете	0	0
Пружање помоћи у успостављању контакта са одговарајућим стручним институцијама и стручњацима	2	2,7
Давање конкретних савета о томе како поступати у одређеним ситуацијама у вези са ученицима са сметњама у развоју	18	24,7
Пружање информација о семинарима/курсевима који се односе на инклузивно образовање	13	17,8
Пружање информација о литератури која може помоћи у раду са ученицима са сметњама у развоју	3	4,1

Табела 8. Учесталост похађања семинара/конференција о инклузији у образовању

Колико пута сте учествовали на семинарима/конференцијама о инклузији у образовању	N	%
Више од 10 пута	1	1,4
Од 6 до 10 пута	1	1,4
До 5 пута	38	52,1
Једном	25	34,2
Нисам учествовала/о	8	11,0

Табела 9. Похађање програма стручног усавршавања о инклузивном образовању према Каталогу одобрених програма Завода за васпитање и образовање

Учесталост похађања програма	N	%
До 5 програма	16	21,9
Један програм	38	52,1
Ниједан програм	19	26,0

Родитељи ученика са сметњама у развоју који похађају школу за ученике са сметњама у развоју и школу за ученике типичног развоја

Други подузорак чинили су родитељи чија су деца испуњавала критеријум предвиђен за учешће у истраживању (N=104). Родитељи су усмено упознати са циљем и током истраживања и указано је да су упитници анонимни и да ће се резултати истраживања користити искључиво у научне сврхе. Структуру родитеља чинило је 53 мајке старосног узраста од 26 до 42 године живота и 51 отац старосног узраста од 26 до 46 година живота. У односу на образовање, подједнак број је био са средњим (38,09%) и високошколским образовањем (38,09%), 95% породица је у брачној заједници и у највећем броју живи у кући (80,95%) и то самостално са децом (71,42%). У односу на радни статус, 42,85% мајки и очева је запослено са сталним радним односом, док је 23,80% незапослено. У односу на број деце,

највећи број породица има два детета (61,90%), а дете са сметњама у развоју у највећем броју породица рођено као прво (80,95%). Код 66,66% мајки трудноћа је протекла уредно, 57,14% порођаја је било царским резом и ни једна мајка није имала намерне, или спонтане прекиде трудноћа.

Ученици типичног развоја

Трећи подзорак обухватао је 583 ученика типичног развоја у чијим школама се налазе инклузивна одељења (Табела 10). У односу на пол било је 51,1% ученица и 48,9% ученика (Табела 10), старосног узраста од 10 до 15 година (Табела 11), виших разреда основне школе за ученике типичног развоја (од V до VIII) (Табела 12). У односу на школски успех, навише је било ученика са одличним и врлодобрим успехом (Табела 13).

Табела 10. Структура узорка у односу на пол

		N	%
Пол	Женски	298	51,1
	Мушки	285	48,9

Табела 11. Структура узорка у односу на старосни узраст

Старосни узраст	N	%
10-12 година	148	25,4
12-13 година	159	27,3
13-14 година	120	20,6
14-15 година	156	26,8

Табела 12. Структура узорка у односу на разред

Разред	N	%
V	148	25,4
VI	159	27,3
VII	120	20,6
VIII	156	26,8

Табела 13. Структура узорка у односу на школски успех

Успех	N	%
Довољан	6	1,0
Добар	90	15,4
Врло добар	210	36,0
Одличан	277	47,5

3.4. ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

За прикупљање података коришћени су следећи инструменти:

Упитник за локалне самоуправе. За прикупљање података о заступљености социјалних услуга у локалној заједници за ученике са сметњама у развоју коришћен је адаптирани Упитник Центар за социјалну политику⁴ (2015) који је садржао 14 понуђених мера (услуга) и програма подршке намењених деци са сметњама у развоју, њиховим породицама и образовним установама. Понуђени одговори су били дихотомног типа (да; не).

Упитник за прикупљање података о подршци ученицима са сметњама у развоју у инклузивним разредима. Коришћена су два упитника. Један упитник је био намењен наставницима школа за ученике са сметњама у развоју и школа за ученике типичног развоја, док је други упитник био намењен родитељима ученика са сметњама у развоју.

Упитник за наставнике је посебно дизајниран за потребе истраживања и садржао је укупно 21 питање. Питања су подељена у три дела. Први део се односио на опште податке о испитаницима (пол, године стажа испитаника, тип образовно-васпитне установе и циклус образовања). Други део садржао је седам питања која су односила на начин обезбеђивања и реализацију додатне подршке у образовно-васпитном раду, док се трећи део односио на облике подршке (10 питања). Упитник је садржао питања затвореног типа. Задатак испитаника је био да заокруже један од понуђених одговора.

За прикупљање података од родитеља коришћен је адаптирани Упитник аутора Зрилић и Јадријевић (2021). Упитник је садржао 16 питања подељена у 10 области које су се односиле на: подршку и допринос личног пратиоца; дужину ангажовања ЛПД; први сусрет детета са ЛПД; предности у раду ЛПД; недостаци у раду ЛПД; задовољство радом ЛПД; области напретка ученика; области на којима треба додатно радити; обавештеност родитеља о напредовању детета и сарадња са ЛПД у ваннаставним активностима. Упитник је садржао питања затвореног типа. Задатак испитаника је био да заокруже један од понуђених одговора.

Скала социјалног понашања у школи, SSBS-2 (The School Social Behavior Scales, Second Edition, Merrell, 2002). Скала процењује социјалну компетентност и антисоцијално понашање у школском окружењу. Чине је 64 ајтема која су распоређена у две субскеле и шест емпиријски изведених фактора који се оцењују на петостепеној скали Ликертовог типа. Учесталост испољавања одређеног понашања оцењује се у распону од 1 до 5 с тим што 1 означава никада, док 5 означава често. Kronbakhov коефицијент алфа(α) износио је 0.790. Скала је намењена наставницима.

Субскала „Социјалне компетентности — (скала А) се састоји из ајтема који су сврстани у три групе: Односи са вршњацима (интерперсоналне вештине), Управљање собом/Повиновање захтевима и Академско понашање.

Део који представља односе са вршњацима се састоји од 14 ајтема. Максимални скор износи 70, док је минимални 14. Процењују се социјалне вештине које су од значаја за успостављање позитивних односа са вршњацима.

Управљање сопственим понашањем чине 10 ајтема. Максималан скор је 50, док је минималан 10. Процењује способност самоконтроле и усклађеност понашања са важећим школским и опште друштвено прихватљивим понашањем.

⁴Упитник је коришћен за анализу рада интересорних комисија од стране Центра за социјалну политику у оквиру пројекта Оснаживање капацитета интерресорних комисија (ИРК) за пружање додатне подршке деци за укључивање у рани развој и образовање, 2015. године

Академско понашање чини 8 ајтема са максималним скором 40 и минималним 8. Процењује поузданост, тачност, марљивост и самосталност у извршавању школских обавеза, као и комуникацију са наставником.

Процена социјалне компетентности обухвата 4 нивоа социјалног функционисања:

„Високо функционални“, „Просечни“, „Ризични“ и „Веома ризични“ ниво функционисања:

- 1) високофункционалан ниво означава одличну социјалну компетенцију и односи се на скорове који су изнад скорова за 80% нормативне групе;
- 2) просечан ниво се односи на типичан ниво социјалне компетенције и обухвата скорове који се рангирају од 80% до 20% нормативне групе;
- 3) ризичан ниво обухвата скорове од 20% до 5% нормативне групе и указује на неадекватну социјалну компетенцију;
- 4) високо ризичан ниво укључује скорове сличне онима који се појављују у око 5% нормативног узорка и означава знатан дефицит социјалне компетенције.

Виши скорови на овој скали указују на виши ниво социјалне компетенције.

Поузданост субскеале социјалне компетентности је задовољавајућа. Вредности Kronbah alfa(α) су високе, како за целу субскалу, тако и за све делове у оквиру ње.

Субскала „Антисоцијалног понашања - (скала Б) процењује проблеме у понашању који се одражавају на социјализацију ученика, као и на међувршњачке односе и однос према наставнику. Чине је три дела: Хостилно/Иритабилно (Одбојно/Раздражљиво), Антисоцијално/Агресивно и Дрско/Ометајуће понашање. Одговори се вреднују у распону од 1 до 5, при чему 1 означава никада, док 5 означава често.

Део који процењује Хостилно/Иритабилно понашање састоји се из 14 ајтема. Максималан скор износи 70, док минимални скор износи 14. Процењује се импулсивно, брзоплето и непријатељско реаговање, као и постојање потребе да се буде у центру пажње, хвалисавост, стално незадовољство, или задиркивање.

Антисоцијално/агресивно понашање процењује 10 ајтема (максималан скор 50, минималан 10). Везује се за отворено испољавање агресивности (физичке и вербалне) и непоштовање других особа (вршњака, наставника и другог школског особља), као и непоштовање туђих ствари и школског инвентара.

Дрско/ометајуће понашање процењује 8 ајтема с максималним скором 40 и минималним скором 8. Процењује се понашање које омета рад наставника и ученика, али и постављање непримерених и неумесних захтева пред друге, на дрзак начин уз лошу контролу сопственог понашања.

Процена антисоцијалног понашања обухвата 3 нивоа: „Просечно“, „Ризично“ и „Веома ризично“ понашање.

Поузданост субскеала у оквиру Скале социјалног понашања у школи је задовољавајућа, односно вредности Kronbah alfa(α) су изнад препорученог критеријума од 0.70.

Упитник за процену инклузивности школе

Упитник за процену инклузивности школе (Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања, 2010) намењен је наставницима. Поред питања општег типа која се односе на личне податке испитаника и услове у којима раде, Упитник садржи 92 питања, која су груписана у седам димензија (Табела 14). Питања су затвореног типа у виду тврдњи, на које су испитаници одговарали користећи петостепену скалу процене Ликертовог типа: "уопште се не слажем", "не слажем се", "неодлучан/на сам", "слажем се" и "у потпуности се слажем".

Табела 14. Структура Упитника према димензијама и броју питања са минималним и максималним бројем поена

Ред. број	Димензије	Број питања	Мин	Макс
1	Врсте и облици постојеће подршке за развој инклузивног образовања	14	14	70
2	Постојећи услови и капацитети школа у функцији развоја инклузивног образовања	19	19	95
3	Иницијално образовање учитеља и развој инклузивног образовања	9	9	45
4	Ставови учитеља о инклузивном образовању	13	13	65
5	Постојећа наставна пракса и развој инклузивног образовања	10	10	50
6	Потребе за стручним усавршавањем учитеља и развој инклузивног образовања	18	18	90
7	Врсте и облици потребне подршке за развој инклузивног образовања	7	7	35
укупно		92		

Табела 15. *Kronbachov α* коефицијент поузданости Упитника

Ред. број	Упитник за процену инклузивности	Број питања	Кронбах α
	Упитник у целини	92	0,934
	Димензије		
1.	Врсте и облици постојеће подршке за развој инклузивног образовања	14	0,875
2	Постојећи услови и капацитети школа у функцији развоја инклузивног образовања	19	0,900
3	Иницијално образовање учитеља и развој инклузивног образовања	9	0,730
4	Ставови учитеља о инклузивном образовању	13	0,790

5	Постојећа наставна пракса и развој инклузивног образовања	10	0,820
6	Потребе за стручним усавршавањем учитеља и развој инклузивног образовања	18	0,900
7	Врсте и облици потребне подршке за развој инклузивног образовања	7	0,910

Поузданост Упитника у целини, као и свих седам димензија исказана кроз Кронбах Алфа коефицијент поузданости (Кронбах α), је задовољавајућа (Табела 15).

Скала социјалне дистанце

Скала социјалне дистанце дизајнирана је по моделу Богардуса, при чему је вођено рачуна да задржи изворне карактеристике Боугардосове скале (преузето од Ковачевић и Радовановић, 2020). Састоји се из 6 тврдњи. Тврдње у скали су рангиране према опадајућем степену блискости при чему је 1 означавала највећи степен блискости 1.: „близак пријатељ“, 2.: „седење у клупи“, 3.: „у мом одељењу“, 4. „заједно у истој школи“, 5. „ваншколске активности“, 6.: „сусретање у граду“, што је претстављало најудаљенији однос. Понуђени одговори у оригиналној скали су дихотомног типа (да; не), међутим, након пилот истраживања, одређен број тврдњи је био без одговора па смо стога увели поред категорија *слажем се* и *не слажем се*, нову категорију *углавном се слажем* као прелазну варијату за испитанике који су подељеног мишљења. Укупни резултат је формиран као број различитих облика контакта који нису прихватљиви. Интерна конзистенција и поузданост скале била је на задовољавајућем нивоу, Кронбахов коефицијент алфа (α) износио је 0.790. Основна предност Скале социјалне дистанце огледа се у њеној једноставној примени, док њену дијагностичку вредност представља квалитет односа између различитих друштвених група. Уколико је ниска, социјална дистанца говори о прихватању неке групе, док висока социјална дистанца указује на неприхватање и дискриминацију одређене групе. Резултати испитивања социјалне дистанце показују у којој мери су припадници одређених група присутни у друштву, колико су прихваћени и у којој мери су пожељни или непожељни за остале чланове друштва (Kovačević & Radovanović, 2020).

3.5. СТАТИСТИЧКА ОБРАДА ПОДАТАКА

Обрада података извршена је у статистичком пакету SPSS (оригинални назив IBM SPSS Statistics Version 20). За тестирање нормалности дистрибуције варијабли, коришћене су мере скјунис и куртозис. Прихватљивим вредностима ових показатеља сматрају се оне у опсегу од -1 до 1 (Tabachnik & Fidell, 2001). За утврђивање степена изражености варијабли у испитаном узорку коришћени су дескриптивни статистички показатељи (фреквенције, проценти, аритметичка средина и стандардна девијација). За утврђивање интензитета и типа повезаности између варијабли коришћен је Пирсонов коефицијент линеарне корелације, а за утврђивање степена повезаности, коришћен је поступак регресионе анализе. За утврђивање значајности добијених разлика између група коришћен је t - тест и h_i квадрат тест.

IV РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

4.1.Резултати процене заступљености ученика са сметњама у развоју који су остварили право на додатну подршку у васпитно образовном раду.

Табела 16. Заступљеност ученика са сметњама у развоју према ЛС/градовима

Локална самоуправа	Број ученика
Ивањица	13
Ариље	12
Лучани	12
Чајетина	10
Пријепоље	13
Чачак	11
Ђуприја	9
Ћићевац	8
Врњачка Бања	9
Лозница	5
Укупно	104

У Табели 16, приказана је заступљеност ученика који су остварили право на додатну подршку из области социјалне заштите у испитиваним локалним самоуправама/градовима. Највећи број ученика који је остварио право на додатну подршку из области социјалне заштите налази се на територији општине Ивањица и Пријепоља (по 13 ученика у савком граду), затим следе Ариље и Лучани са по 12 ученика, док је најмањи број заступљен у Ћићевцу (8) и Лозници (5).

Табела 17. Заступљеност ученика према врсти образовно-васпитне установе

Степен школе	Број ученика
Основна за ученике типичног развоја	67
Средња за ученике типичног развоја	3
Школа за децу са сметњама у развоју	22
Спец. одељења при редовним школама	12
Укупно	104

У односу на врсту образовно васпитне установе (Табела 17) 67 ученика са сметњама у развоју који похађају основну школу за ученике типичног развоја остварило је право на додатну подршку из области социјалне заштите, 3 ученика која похађа средњу школу за ученике типичног развоја, 22 ученика из школе за ученике са сметњама у развоју и 12 ученика која се налазе у посебном одељењу при школи за ученике типичног развоја.

Табела 18. Заступљеност ученика према врсти сметње у развоју

Установа	Врста сметњи у развоју/инвалидитета									
	Интелектуална ометеност		Телесни инвалидитет		Поремећај из аутистичког спектра		Сензорна оштећења		Укупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	N	%
Основна школа	32	55,2%	13	19,4%	14	20,9%	8	11,9%	67	100,0%
Средња школа	1	33,3%	2	66,7%	0	0,0%	0	0,0%	3	100,0%
Школа за децу са СУР	7	31,8%	5	22,7%	10	45,5%	0	0,0%	22	100,0%
Посебна одељења при редовним школама	8	66,7%	0	0,0%	4	33,3%	0	0,0%	12	100,0%
Укупно	48	46,2%	20	19,2%	28	26,9%	8	7,7%	104	100%

У односу на врсту сметње у развоју (Табела 18) најзаступљенији су ученици са сметњама у интелектуалном функционисању, затим следе ученици из аутистичног спектра, док су најмање заступљени ученици са сензорним оштећењима. У односу на врсту образовно васпитне установе у основним школама за ученике типичног развоја најзаступљенији су ученици са сметњама у интелектуалном функционисању (55,2%), као и у посебним одељењима која се налазе у саставу школа за ученике типичног развоја (33,3%), док су у школама за децу са сметњама у развоју размак испред броја 19 ученици из аутистичног спектра (45,5%).

Табела 19. Процена интерресорне комисије

Установа	Мишљење интерресорне комисије					
	Има		Нема		Укупно	
	F	%	f	%	N	%
Основна школа	44	65,6	23	34,4	67	100
Средња школа	1	33,4	2	66,6	3	100
Школа за УСУР	12	54,5	10	45,5	22	100
Посебна одељења	8	66,7	4	33,3	12	100
Укупно	65	62,5	39	37,5	104	100

Од 104 испитаника на основу података надлежних Интерресорних комисија, за 23 испитаника из основних школа за ученике типичног развоја још увек није завршен процес процене и немају званично мишљење интерресорне комисије, као и за једног испитаника средње школе за ученике типичног развоја. Остали испитаници су прошли процедуру процене и интерресорна комисија је дала мишљење које су родитељи прихватили (Табела 19).

4.2.Резултати процене мера подршке из области социјалне заштите у циљу ефикаснијег укључивања ученика у инклузивно образовање

4.2.1.Резултати процене заступљености мера подршке из области социјалне заштите у јединицама локалних самоуправа/градова

Табела 20. Мере подршке из области социјалне заштите у истраживањем обухваћених јединица локалних самоуправа/градова

Мере подршке	Ивањица	В.Бања	Ћуприја	Ћићевац	Чајетина	Пријеполје	Ариље	Лучани	Чачак	Лозница
Једнократне и додатне новчане помоћи	115	86	95	27	65	135	73	45	252	270
Бесплатне екскурзије и летовања, рекреативна настава	22	17	19	7	16	21	8	3	41	45
Стипендирање	1	/	/	/	/	1	/	/	3	1
Бесплатни уџбеници од 1-8 разреда	45	32	35	4	17	35	18	17	112	95
бесплатне ужине	45	32	35	4	17	35	18	17	112	95
Бесплатан превоз од куће до школе и од школе до куће са пратњом	26	17	16	4	16	27	12	10	135	61
Продужени боравак у школи	12	15	14	4	10	12	4	7	86	63
Дневни боравак	25	12	/	/	10	/	/	/	25	/
Помоћ у кући за децу са сметњама у развоју	/	/	/	/	2	/	/	/	/	/
Обезбеђивање дидактичких и наставних средстава	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Обезбеђивање прилагођених уџбеника	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Обезбеђивање асистивних технологија	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Обезбеђивање подршке стручњака из одређене области	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Обезбеђивање приоритета у остваривању специјалистичког прегледа или третмана	5	3	/	/	2	3	/	4	17	19

У испитиваним јединицама локалне самоуправе/градовима најчешће мере подршке (услуга) из домена социјалне заштите које су оствариле породице са децом са сметњама у развоју су: једнократна и додатна новчана помоћ, бесплатне екскурзије и летовања, бесплатни уџбеници од 1-8 разреда, бесплатне ужине и бесплатан превоз од куће до школе и од школе до куће са пратњом (личним пратиоцем). Такође, у мањој мери заступљено је и стипендирање ученика, услуге продуженог боравака са личним пратиоцем, дневни боравак и помоћ у кући породицама школске деце са сметњама у развоју. У Ивањици и Чајетини заступљено је највише мера додатне подршке, док су у осталим местима мање заступљене услуге продуженог и дневног боравака за децу са сметњама у развоју са личним пратиоцем, стипендирање ученика са сметњама у развоју и помоћ у кући породицама школске деце са сметњама у развоју.

Табела 21. Учесталост мера подршке из области социјалне заштите

Мере подршке	На годишњем нивоу	На месечном нивоу	На недељном нивоу	Свакодневно	Не постоји
Новчана помоћ		х			
Бесплатне екскурзије и летовања	х				
Стипендирање	х				
Бесплатни уџбеници од 1-8 разреда	х				
Бесплатне ужине				х	
Бесплатан превоз од куће до школе и од школе до куће са пратњом				х	
Продужени боравак у школи				х	
Дневни боравак			х		
Помоћ у кући за децу са сметњама у развоју			х		
Обезбеђивање дидактичких и наставних средстава	х				
Обезбеђивање прилагођених уџбеника	х				
Обезбеђивање асистивних технологија	х				
Обезбеђивање подршке стручњака из одређене области			х		
Обезбеђивање приоритета у остваривању специјалистичког прегледа или третмана	х				

У погледу учесталости мера подршке (Табела 21), У свим испитиваним ЛС/градовима свакодневно је доступан превоз од куће до школе и од школе до куће са личним пратиоцем, ужина и продужени боравак у школи, на недељном нивоу је доступан дневни боравак и помоћ у кући породицама са децом са сметњама у развоју, док је на

месечном нивоу актуелна ночнана помоћ, а на годишњем стипендије, екскурзије и бесплатни уџбеници за узраст од 1 до 8 разреда основне школе.

4.2.2. Резултати процене облика додатне подршке у васпитно образовном раду

Анализа најучесталијих облика додатне подршке у систему образовања, показала је да се из области образовања најчешће користе ИОП-и уз индивидуализацију наставног рада, док је из области социјалне заштите најзаступљеније ангажовање личних пратилаца. Резултати нашег истраживања су показали да су у основним школама за ученике типичног развоја, као и у школама за ученике са сметњама у развоју и специјалним одељењима при редовним школама најзаступљенија примена ИОП-2, међутим, у основним школама за ученике типичног развоја 32,8% заступљена примена индивидуализације, као и за једног испитаника са сметњама у развоју средње школе за ученике типичног развоја (Табела 22). Овакав резултат је последица још увек не завршеног процеса процене од стране надлежне интерресорне комисије (Табела 22). У периоду док интерресорна комисија не да мишљење о неопходним мерама подршке и док се родитељи не сложе са предложеним мерама, примењује се индивидуализација. Индивидуализација подразумева прилагођавање простора и услова, односно организације рада, материјала и учила, затим метода, техника и облика рада кроз употребу различитих приступа и модела наставног рада, прилагођавање испитивања и начина испитивања у смислу додатка времена за решавање задатка и употреба рачунара, као и прилагођавање задатака, или тестова које се најчешће вршило заменом вербалних задатака графичким, или задацима помоћу слика, као и задацима са понуђеним одговорима.

Табела 22. Прилагођени план рада

Установа	Индивидуални образовни план							
	Индивидуализација		ИОП-1				ИОП -2	
	f	%	f	%	f	%	N	%
Основна школа	22	32,8	17	25,4	28	41,8	67	100
Средња школа	2	66,6	/	/	1	33,3	3	100
Специјална школа	/	/	/	/	22	100	22	100
Специјална одељења при редовним школама	/	/	/	/	12	100	12	100
Укупно	24		17				104	100

Табела 23. Подршка личног пратиоца

Лични пратилац		
Установа	f	%
Основна школа	67	100
Средња школа	3	100
Специјална школа	22	100
Специјална одељења при редовним школама	12	100
Укупно	104	100

4.3.Резултати процене ефикасности додатне подршке личних пратилаца у образовно-васпитном раду

4.3. 1.Резултати процене ефикасности додатне подршке личних пратилаца у образовно-васпитном раду према мишљењу наставника

Табела 24. Начин ангажовања личних пратилаца детета

Начини ангажовања	Установа	Да		Не		Без одговора	
		f	%	f	%	f	%
Један лични пратилац је радио само са једним учеником	Редовне школе	72	100	0	0	0	0
	Школе за децу са сметњама у развоју	21	100	0	0	0	0
Лични пратилац је помагао у наставном раду само у посебним одељењима (један пратилац – једно одељење)	Редовне школе	72	100	0	0	0	0
	Школе за децу са сметњама у развоју	21	100	0	0	0	0
Један лични пратилац је помагао у наставном раду у више одељења	Редовне школе	0	0	72	100	0	0
	Школе за децу са сметњама у развоју	0	0	21	100	0	0
У одељењу је било више личних пратилаца у односу на број деце са сметњама и поремећајима	Редовне школе	0	0	72	100	0	0
	Школе за децу са сметњама у развоју	0	0	21	100	0	0
Један лични пратилац је радио са више ученика са сметњама у одељењу	Редовне школе	3	4.2	69	95.8	0	0
	Школе за децу са сметњама у развоју	0	0	21	100	0	0
Лични пратилац је ангажован и у ваннаставним активностима	Редовне школе	4	5.6	68	94.4	0	0
	Школе за децу са сметњама у развоју	3	14.3	18	85.7	0	0
Лични пратилац је ангажован и у наставним активностима	Редовне школе	68	94.4	4	5.6	0	0
	Школе за децу са сметњама у развоју	18	85.7	3	14.3	0	0

О начинима ангажовања ЛПД, резултати показују да један ЛПД пружа подршку једном ученику са сметњама у развоју (подршка један на један) како у школама за децу типичног развоја, тако и у школама за децу са сметњама у развоју. Највећи број личних пратилаца ангажован је током наставног рада, док је 4 ЛПД у школама за децу типичног

развоја и 3 ЛПД у школама за децу са сметњама у развоју, поред наставног дела, ангажовано и у ваннаставним активностима (Табела 24).

Табела 25. Начин ангажовања личних пратилаца детета у односу на циклус образовања

Начини ангажовања	Циклус образовања	Да		Не		Без одговора	
		f	%	f	%	f	%
Један лични пратилац је радио само са једним учеником	Разредна настава	55	100	0	0	0	0
	Предметна настава	38	100	0	0	0	0
Лични пратилац је помагао у наставном раду само у посебним одељењима (један пратилац – једно одељење)	Разредна настава	55	100	0	0	0	0
	Предметна настава	38	100	0	0	0	0
Један лични пратилац је помагао у наставном раду у више одељења	Разредна настава	0	0	55	100	0	0
	Предметна настава	0	0	38	100	0	0
У одељењу је било више личних пратилаца у односу на број деце са сметњама и поремећајима	Разредна настава	0	0	55	100	0	0
	Предметна настава	0	0	38	100	0	0
Један лични пратилац је радио са више ученика са сметњама у одељењу	Разредна настава	3	5,5	52	94,5	0	0
	Предметна настава	0	0	38	100	0	0
	Разредна настава	4	7,3	51	92,7	0	0

Лични пратилац је ангажован само у ваннаставним активностима	Предметна настава	3	7,9	35	92,1	0	0
Лични пратилац је ангажован само у наставним активностима	Разредна настава	51	92,7	4	7,3	0	0
	Предметна настава	35	92,1	3	7,9	0	0

У односу на разредну или предметну наставу, резултати показују да је један ЛПД задужен за подршку једном ученику са сметњама у развоју, да се у највећем проценту подршка одвија током наставног рада, док је 4 ЛПД из разредне наставе и 3 ЛПД из предметне наставе ангажовано као подршка и у ваннаставним активностима ученика са сметњама у развоју (Табела 25).

Табела 26. Учесталост подршке личних пратилаца детета према врсти школе

Учесталост подршке ЛП	Установа	Свакодневно		Повремено		Није потребна подршка		χ^2	p
		f	%	f	%	f	%		
Помоћ у изради домаћих задатака	Редовне школе	43	59.7	20	27.8	9	12.5	5.610	.060
	Школе за децу са сметњама у развоју	18	85.7	1	4.8	2	9.5		
Помоћ при храњењу и облачењу	Редовне школе	20	27.8	15	20.8	37	51.4	.536	.765
	Школе за децу са сметњама у развоју	7	33.3	3	14.3	11	52.4		
Помоћ у вођењу бележака, записивање задатака које наставник даје за учење и домаћи задатак	Редовне школе	47	65.3	17	23.6	8	11.1	.770	.681
	Школе за децу са сметњама у развоју	15	71.4	5	23.8	1	4.8		
Помоћ при учењу и решавању задатака на часу	Редовне школе	50	69.4	17	23.6	5	6.9	.374	.829
	Школе за децу са сметњама у развоју	16	76.2	4	19	1	4.8		
Помоћ при кретању на школском одмору и у ваннаставним активностима	Редовне школе	37	51.4	15	20.8	20	27.8	3.962	.138
	Школе за децу са сметњама у развоју	6	28.6	8	38.1	7	33.3		
Помоћ у успостављању комуникације са наставником и вршњацима	Редовне школе	32	44.4	26	36.1	14	19.4	6.096	.047
	Школе за децу са сметњама у развоју	9	42.9	3	14.3	9	42.9		

из разреда и школе уопште									
Обезбеђивање оброка за ужину или ручак (доручак)	Редовне школе	30	41.7	11	15.3	31	43.1	.138	.933
	Школе за децу са сметњама у развоју	8	38.1	3	14.3	10	47.6		
Пружање помоћи у учењу након редовне наставе	Редовне школе	33	45.8	20	27.8	19	26.4	3.212	.201
	Школе за децу са сметњама у развоју	8	38.1	10	47.6	3	14.3		
Пружање помоћи у учењу у кућним условима	Редовне школе	26	36.1	22	30.6	24	33.3	1.132	.586
	Школе за децу са сметњама у развоју	5	23.8	8	38.1	8	38.1		
Помоћ у довођењу у школу и одвођењу из школе	Редовне школе	45	62.5	13	18.1	14	19.4	9.983	.007
	Школе за децу са сметњама у развоју	6	28.6	4	19	11	52.4		

Када је у питању учесталост подршке ЛПД, резултати показују да је свакодневна подршка ЛПД у школама за ученике типичног развоја и школама за децу са сметњама у развоју потребна у учењу и решавању задатака на часу, односно помоћ у вођењу бележака, записивање задатака које наставник даје за учење и домаћи задатак. Међутим, свакодневна подршка ЛПД у школама за ученике типичног развоја је учесталија када је у питању довођење у школу и одвођење из школе, док је у школама за ученике са сметњама у развоју учесталија при храћењу и облачењу. Ученицима са сметњама у развоју који су у школама за ученике типичног развоја повремено је потребна помоћ у успостављању комуникације са наставником и вршњацима из разреда и школе уопште, док је ученицима са сметњама у развоју из школа за ученике са сметњама у развоју повремено потребнија подршка ЛПД у учењу након редовне наставе и учењу у кућним условима (Табела 26). Резултати хи-квадрат теста указују на статистичку значајност у области подршке у успостављању комуникације са наставником и вршњацима из разреда и школе уопште ($\chi^2(2) = 6.09$, $p = .047$) и подршке у довођењу у школу и одвођењу из школе ($\chi^2(2) = 9.98$, $p = .007$).

Табела 27. Учесталост подршке личних пратилаца детета у односу на циклус образовања

Учесталост подршке ЛП	Циклус образовања	Свакодневно		Повремено		Није потребна подршка		χ^2	p
		f	%	f	%	f	%		
Помоћ у изради домаћих задатака	Разредна настава	35	63.6	15	27.3	5	9.1	2.243	.326
	Предметна настава	26	68.4	6	15.8	6	15.8		
Помоћ при храћењу и облачењу	Разредна настава	14	25.5	12	21.8	29	52.7	1.048	.592
	Предметна настава	13	34.2	6	15.8	19	50.0		
Помоћ у вођењу бележака, записивање задатака које	Разредна настава	36	65.5	15	27.3	4	7.3	1.578	.454
	Предметна настава	26	68.4	7	18.4	5	13.2		

наставник даје за учење и домаћи задатак									
Помоћ при учењу и решавању задатака на часу	Разредна настава	35	63.6	16	29.1	4	7.3	3.687	.158
	Предметна настава	31	81.6	5	13.2	2	5.3		
Помоћ при кретању на школском одмору и у ваннаставним активностима	Разредна настава	25	45.5	14	25.5	16	29.1	.046	.977
	Предметна настава	18	47.4	9	23.7	11	28.9		
Помоћ у успостављању комуникације са наставником и вршњацима из разреда и школе уопште	Разредна настава	22	40.0	17	30.9	16	29.1	1.548	.461
	Предметна настава	19	50.0	12	31.6	7	18.4		
Обезбеђивање оброка за ужину или ручак (доручак)	Разредна настава	20	36.4	10	18.2	25	45.5	1.598	.450
	Предметна настава	19	50.0	12	31.6	7	18.4		
Пружање помоћи у учењу након редовне наставе	Разредна настава	20	36.4	19	34.5	16	29.1	3.720	.156
	Предметна настава	21	55.3	11	28.9	6	15.8		
Пружање помоћи у учењу у кућним условима	Разредна настава	12	21.8	23	41.8	20	36.4	9.318	.009
	Предметна настава	19	50.0	7	18.4	12	31.6		
Помоћ у довођењу у школу и одвођењу из школе	Разредна настава	28	50.9	13	23.6	14	25.5	2.594	.273
	Предметна настава	23	60.5	4	10.5	11	28.9		

У односу на циклус образовања свакодневна подршка ЛПД је неопходна у разредној и предметној настави у учењу и решавању задатака на часу, односно помоћ у вођењу бележака, записивање задатака које наставник даје за учење и домаћи задатак (Табела 27). Међутим, резултати показују да је у предметној настави учесталија потреба за подршком ЛПД у помоћи у учењу у кућним условима, што показује и статистичка значајност ($\chi^2(2) = 9.318, p = .009$).

Табела 28. Учесталост подршке личних пратилаца према полу испитаника

Учесталост подршке ЛП	Пол	Свакодневно		Повремено		Није потребна подршка		χ^2	p
		f	%	f	%	f	%		
Помоћ у изради домаћих задатака	Наставници мушког пола	28	71.8	9	23.1	2	5.1	2.950	.229
	Наставници женског пола	33	61.1	12	22.2	9	16.7		
	Наставници мушког пола	15	38.5	6	15.4	18	46.2		

Помоћ при храћењу и облачењу	Наставници женског пола	12	22.2	12	22.2	30	55.6		
Помоћ у вођењу	Наставници мушког пола	23	59.0	11	28.2	5	12.8	1.869	.393
бележака, записивање задатака које наставник даје за учење и домаћи задатак	Наставници женског пола	39	72.2	11	20.4	4	7.4		
Помоћ при учењу и решавању задатака на часу	Наставници мушког пола	28	71.8	9	23.1	2	5.1	.196	.907
	Наставници женског пола	38	70.4	12	22.2	4	7.4		
Помоћ при кретању на школском одмору и у ваннаставним активностима	Наставници мушког пола	20	51.3	8	20.5	11	28.2	.869	.648
	Наставници женског пола	23	42.6	15	27.8	16	29.6		
Помоћ у успостављању комуникације са наставником и вршњацима из разреда и школе уопште	Наставници мушког пола	21	53.8	9	23.1	9	23.1	2.941	.230
	Наставници женског пола	20	37.0	20	37.0	14	25.9		
Обезбеђивање оброка за ужину или ручак (доручак)	Наставници мушког пола	17	43.6	8	20.5	14	35.9	2.474	.290
	Наставници женског пола	21	38.9	6	11.1	27	50.0		
Пружање помоћи у учењу након редовне наставе	Наставници мушког пола	20	51.3	12	30.8	7	17.9	1.760	.415
	Наставници женског пола	21	38.9	18	33.3	15	27.8		
Пружање помоћи у учењу у кућним условима	Наставници мушког пола	14	35.9	12	30.8	13	33.3	.201	.904
	Наставници женског пола	17	31.5	18	33.3	19	35.2		
Помоћ у довођењу у школу и одвођењу из школе	Наставници мушког пола	25	64.1	4	10.3	10	25.6	3.455	.178
	Наставници женског пола	26	48.1	13	24.1	15	27.8		

Наставници оба пола су се изјаснили да је свакодневна подршка ЛПД ученицима са сметњама у развоју и у школама за ученике типичног развоја и у школама за ученике са сметњама у развоју неопходна у настави и то у учењу и решавању задатака на часу, односно у вођењу бележака, записивању задатака које наставник даје за учење и домаћи задатак, али и у помоћи при кретању на школском одмору и у ваннаставним активностима, у довођењу у школу и одвођењу из школе, као и у успостављању комуникације са наставником и вршњацима из разреда и школе уопште (Табела 28).

4.3.2. Резултати процене ефеката додатне подршке личних пратилаца у образовно-васпитном раду према мишљењу родитеља деце са сметњама у развоју

Табела 29. Дескриптивни показатељи резултата упитника за родитеље

	Број ставки	Min	Max	M	SD	Sk	Ku
Упитник за родитеље	16	39.00	53.00	46.33	4.37	-.117	-1.039

5. Legenda: Min – Minimum; Max – Maksimum, M – Aritmetička sredina; SD – Standardna devijacija; Sk – skjunis, Ku – kurtosis; α – Kronbahov alfa koeficijent.

Табела 30. Подршка личног пратиоца детета

Тврдња	f	%
Да	104	100
Не	/	/

На питање „Да ли сматрате да је корисно да ваше дете има подршку од стране личног пратиоца, потврдан одговор је дало свих 104 родитеља ученика са сметњама у развоју (Табела 30).

Табела 31. Допринос личних пратилаца детета

Тврдња	f	%
Интеграција детета у редовну школу и у разред је боља	13	12.5
Видљиви су помаци у учењу	13	12.5
Рад у свладавању наставних садржаја и одговарајућег програма је бољи	12	11.5
Дете у континуитету прати градиво и мање је оптерећено викендом јер све стигне у школи	13	12.5
Дете је мотивисаније и задовољно собом	13	12.5
Самопоуздање му је јаче, јер је увек неко уз њега коме може да се обрати за помоћ	14	13.5
Дете проводи време са својим вршњацима, а и родитељи су сигурнији када знају да дете има подршку у разреду	13	12.5
Свака помоћ добро дође	13	12.5

Резултати одговора на питање о областима у којима ЛПД даје највећи допринос, показују да је мишљење родитеља било уједначено. Највећи број одговора је био сконцентрисан око тврдње „Самопоуздање му је јаче“, јер је увек неко уз њега коме може да

се обрати за помоћ, док се најмањи број одговора везује за тврдњу „Рад у свладавању наставних садржаја и одговарајућег програма је бољи“ (Табела 31).

Табела 32. Дужина ангажовања личног пратиоца детета

Колико дуго ваше дете има помоћ у виду ЛПД у настави	f	%
Од 1 до 2 године	13	12.5
Од 3 до 5 година	53	51.0
Од 6 до 8 година	13	12.5
Преко 8 година	25	24.0

На питање „Колико дуго ваше дете има помоћ у виду ЛПД у настави“, 51% родитеља је навело да је то период од 3 до 5 година, док је 24% навело преко 8 година (Табела 32).

Табела 33. Време проведено са личним пратиоцем детета

Колико времена Ваше дете проводи са ЛП	f	%
Од 3 до 6 часова	78	75.0
Преко 6 часова	26	25.0

У погледу времена које ЛПД проводи са учеником 75% родитеља се изјаснило да је то од 3 часа до максимално 6 часова током дана (Табела 33).

Табела 34. Први сусрет са личним пратиоцем детета

Како је изгледао први сусрет вашег детета и ЛП	f	%
Упознавање и прилагођавање је прошло са мањим проблемима	27	26.0
Обострано прихватање	60	57.7
Ученик је био неповерљив према ЛП	13	12.5
Ученик није прихватио ЛП	4	3.8

Према изјавама родитеља, први сусрет детета са ЛПД је у највећем проценту прошао у обостраном прихватању (57,7%), код знатно мањег броја ученика је било потребно одређено време да се прилагоде и прихвате ЛПД (26%), док је за 4 ученика била неопходна промена ЛПД (Табела 34).

Табела 35. Предности личног пратиоца детета

Шта су по Вашем мишљу предности ЛП	f	%
Растерећење родитеља	13	12.5
Озбиљност у раду	38	36.5
Поузданост	26	25.0
Осећај сигурности и заштите детета од околине јер је друкчије од остале деце	27	26.0

Предности ангажовања ЛПД, родитељи најчешће виде у озбиљности у њиховом раду (36.5%) у пружању осећаја сигурности и заштите детета од околине (26%), као и у њиховој поузданости (25%) (Табела 35).

Табела 36. Недостаци у раду личног пратиоца детета

Недостаци у раду ЛП	f	%
Понекада се на дете врши притисак када није заинтересовано за рад и има недостатак концентрације	52	50.0
Не помажу детету у интеракцији са другом децом	13	12.5
Незаинтересовани су за свој посао и налазе се уз ученика само да одраде свој радни дан и након тога иду кући.	17	16.3
Недовољна едукација у пружању помоћи и подршке у односу на врсту сметње и специфичности функционисања ученика	22	21.1

Најчешће недостатке у раду ЛПД родитељи виде у вршењу притисака на ученика да изврши задатак када није заинтересован за рад и има недостатак концентрације (50%), као и у недовољној едукацији у пружању помоћи и подршке у односу на врсту сметње и специфичности функционисања ученика (21,1%) (Табела 36).

Табела 37. Задовољство радом личним пратиоцем детета

Задовољство радом ЛПД	f	%
Одлична сарадња и комуникација на релацији наставник –ЛПД-родитељ	52	50.0
Велика помоћ у успостављању комуникације са вршњацима	39	37.5
Подстицање самосталности и самопоуздања код детета	18	17.3
Благовремено добијање повратних информација, отвореност и искреност	20	19.2

На питање да ли су задовољни радом ЛПД сви родитељи обухваћени узорком су се изјаснили потврдно. Најчешће разлоге за задовољство навели су одличну сарадњу и комуникацију са ЛПД (50%), велику помоћ у успостављању комуникације са вршњацима (37,5%), као и благовремено добијање повратних информација о детету, отвореност и искреност (19.2%) (Табела 37).

Табела 38. Области напретка ученика

Напредак ученика	f	%
У савладавању наставног градива	13	12.5
У комуникацији са наставником	13	12.5
У комуникацији са другом децом из школе и ван школе	13	12.5
У понашању	40	38.5
У већој мотивацији и самопоуздању	12	11.5
У већој самосталности у школи и ван школе	13	12.5

Области у којима се види највећи напредак њихове деце 39,5% родитеља сматра да је то у понашању, док су од осталих области које су биле процентуално слично заступљене навели комуникацију са наставником и вршњацима, већа самосталност у школи и ван школе, као и већа мотивација и самопоуздање (Табела 38).

Табела 39. Области на којима треба додатно радити

Додатани рад	f	%
У социјализацији	25	24.0
У савладавању наставног градива	13	12.5
У интеракцији са другом децом	13	12.5
У интеракцији са наставником	26	25.0
У понашању	14	13.5
У већој самосталноати	13	12.5

Према мишљењу родитеља, области на којима треба додатно радити су у највећем проценту интеракција са наставницима (25%) и рад на социјализацији (24,0%) (Табела 39).

Табела 40. Обавештеност о напредовању детета

Да ли Вас ЛПД обавештава о напредовању вашег детета	f	%
Да	104	100%
Не	/	/
Делимично	/	/

Сви родитељи су се изјаснили да их ЛПД обавештава о напредовању детета (Табела 40).

Табела 41. Колико често лични пратилац детета обавештава родитеље

	f	%
Свакодневно након доласка из школе	79	76.0
Након завршетка радне недеље	12	11.5
На месечном нивоу	13	12,5

Родитељи су се изјаснили да их ЛПД обавештавају о понашању њихове деце и да постоји уредна комуникацији и позитивна сарадња и да обавештења у највећем проценту (76.0%) добијају на дневном нивоу (Табела 41).

Табела 42. Сарадња са личног пратиоца детета у ваниколским активностима

	f	%
Да	77	74,0%

Не	27	26,0%
----	----	-------

Поред ангажовања током наставне недеље, лични пратиоци детета често пружају подршку и током ненаставних дана и то (74%) родитеља се изјаснило да имају подршку, а (26%) да не користе подршку у ваннаставним активностима (Табела 42).

Табела 43. Активности сарадње

	f	%
Кратки сусрети викендом	12	11,5
Заједничко дружење током ненаставних дана (распусти)	39	37,5
Одлазак на рођендане код вршњака	26	25,0
Одлазак у позориште и спортске манифестације	27	26,0

Резултати су показали да 74,0% ученика има подршку и то најчешће током распуста (37,5%), одласака на културне и спортске манифестације (26,0%) или при одласку на рођендане код вршњака (25%) (Табела 43).

4.4. Резултати процене социјалних компетенција ученика са сметњама у развоју

4.4.1. Метријске карактеристике Упитника SSBS-2

Табела 44. Статистички показатељи субскеала Упитника SSBS-2

Скала/субскала		Min	Max	M	SD	Sk	Ku	α
Социјална компетентност	Односи са вршњацима	16.00	67.00	38.92	12.21	.200	-.788	.91
	Управљање сопственим понашањем	10.00	49.00	30.53	9.68	-.038	-.883	.90
Антисоцијално понашање	Академско понашање	8.00	40.00	22.26	6.60	.467	-.256	.76
	Хостилно/иритабилно понашање	14.00	47.00	24.00	7.97	1.012	.603	.80
	Антисоцијално/агресивно понашање	10.00	33.00	14.08	5.40	1.507	1.701	.85
	Дрско/ометајуће понашање	8.00	31.00	15.97	6.21	.534	-.490	.81

Легенда: Мин – Минимум; Мах – Максимум, М – Аритметичка средина; СД – Стандардна девијација; Ск – скјунис; Ку – куртозис; α -Кронбахов алфа коефицијент; .

У Табели 44. дати су дескриптивни статистички параметри који се односе на субскеале упитника SSBS-2. Увидом у вредности скјуниса и куртозиса закључујемо да се налазе у домену конвенционално прихваћених вредности +/- 1.5 (Tabachnick & Fidell, 2013), са изузетком скјуниса варијабле „Антисоцијално/агресивно понашање“, који маргинално одступа од овог распона.

Када је реч о метријским карактеристикама инструмента, субскеале показују начелно веома добру поузданост изражену Кронбаховим алфа коефицијентом (.76 - .91). Дескриптивни статистички показатељи заједно са коефицијентом интерне поузданости дати су у Табели 44.

4.4.2. Резултати процене на субскали Социјална компетентност

Табела 45. Нивои на субскали „Социјалне компетентности“

Скала		Високоризичан ниво	Ризичан ниво	Просечан ниво	Високофункционалан ниво
Социјална компетентност	Односи са вршњацима	f-4	f-15	f-56	f-18
		4,3%	16,1%	60,2%	19,3%
	Управљање сопственим понашањем	f-4	f-12	f-59	f-18
		4,3%	12,9%	63,4%	19,3%
	Академско понашање	f-3	f-17	f-53	f-20
		3,2%	18,3%	57%	21,5%

Према процени наставника, у свим испитиваним областима: однос са вршњацима, управљање сопственим понашањем и академско понашање, највећи број ученика са сметњама у развоју припада просечном нивоу што указује да је ниво усвојених социјалних вештина у односу на врсту и степен сметње, задовољавајући. Знатан број наставника за област Однос са вршњацима (19,3%), као и Академско понашање (21,5%) указује на високофункционални ниво, док у области Академско понашање одређен број наставника наводи ризичан ниво (18,3%). (Табела 45).

Табела 46. Просечни скорови наставника из школа за ученике типичног развоја и наставника/дефектолога из школа за ученике са сметњама у развоју у односу на области субскале Социјалне компетентности

Субскала		М (Школе за ученике типичног развоја)	М (Школе за ученике са сметњама у развоју)
Социјална компетентност	Односи са вршњацима	39.47	36.80
	Управљање сопственим понашањем	31.34	27.95
	Академско понашање	22.83	20.09

Увидом у просечне скорове, резултати показују (Табела 46) да су испитаници из школа за ученике типичног развоја у просеку остварили више скорова из свих области на

субскали социјалне компетентности (Односи са вршњацима $M=39.47$; Управљање сопственим понашањем $M=31.34$ и Академско понашање $M=22.83$), у односу на испитанике из школа за ученике са сметњама у развоју.

Табела 47. Просечни скорови тврдњи у односу на области субскеале Социјалне компетентности ученика са сметњама у развоју из школа за ученике типичног развоја и школа за ученике са сметњама у развоју

Субскала	Области	Тврдња	$M1$	$SD1$	$M2$	$SD2$	t	p
Социјалне компетентности	Односи са вршњацима	Сарађује са другим ученицима	3.26	1.332	3.00	1.449	0.783	0.436
	Академско понашање	Нема тешкоће при преласку са једне на другу активност	2.99	1.316	3.19	1.327	-0.625	0.534
	Академско понашање	Извршава школске задатке без потребе да га на то подсећају	2.44	1.528	2.19	1.401	0.682	0.497
	Односи са вршњацима	Нуди помоћ другим ученицима када им је потребна	2.14	1.387	2.29	1.648	-0.409	0.684
	Односи са вршњацима	Ефикасно учествује у групним дискусијама и активностима	1.99	1.228	2.33	1.390	-1.107	0.271
	Управљање сопственим понашањем	Разуме проблеме и потребе других ученика	2.25	1.340	2.14	1.352	0.322	0.748
	Управљање сопственим понашањем	Остаје прибран када искрсну проблеми	2.75	1.340	2.52	1.365	0.678	0.500
	Управљање сопственим понашањем	Пажљиво слуша и извршава упутства наставника	3.10	1.386	2.81	1.365	0.840	0.403
	Односи са вршњацима	Позива друге ученике да учествују у активностима	2.11	1.306	2.62	1.284	-1.574	0.119
	Управљање сопственим понашањем	На примерен начин тражи појашњење датих упутава	2.32	1.362	2.29	1.419	0.099	0.921
	Односи са вршњацима	Има вештине или способности које његови вршњаци високо цене	2.64	1.377	2.38	1.161	0.781	0.437
	Односи са вршњацима	Прихватање од стране других ученика	4.33	0.964	3.90	1.179	1.702	0.092

Академско понашање	Самостално извршава школске обавезе и друге задатке	2.38	1.337	1.71	1.102	2.067	0.042
Академско понашање	Школске задатке извршава на време	2.88	1.424	2.24	1.375	1.817	0.072
Односи са вршњацима	Спреман је да попусти и направи компромис са вршњацима када је то примерено ситуацији	2.86	1.346	2.38	1.203	1.471	0.145
Управљање сопственим понашањем	Поштује правила која важе у школи и разреду	3.99	1.193	3.05	1.396	3.052	0.003
Управљање сопственим понашањем	У школи се понаша примерено	4.21	1.061	3.62	1.284	2.134	0.036
Управљање сопственим понашањем	Тражи помоћ на одговарајући начин	3.26	1.463	3.57	1.287	-0.869	0.387
Односи са вршњацима	Ступа у контакт са широким кругом вршњак	2.72	1.345	2.52	1.167	0.612	0.542
Академско понашање	Резултати његовог рада су у складу са његовим способностима	3.82	1.314	3.38	1.499	1.303	0.196
Односи са вршњацима	Успешно започиње или се укључује у разговор са вршњацима	2.81	1.360	2.48	1.250	0.994	0.323
Односи са вршњацима	Показује осетљивост за емоције других ученика	2.97	1.414	2.81	1.537	0.455	0.650
Управљање сопственим понашањем	Примерено реагује када га наставник исправи	3.47	1.321	3.00	1.183	1.474	0.144
Управљање сопственим понашањем	Контролише се када је бесан	3.10	1.396	2.57	1.165	1.572	0.119
Односи са вршњацима	Прикладно се укључује у	3.17	1.256	2.81	1.436	1.110	0.270
Односи са вршњацима	Има развијене вештине вође	1.51	0.822	1.43	0.978	0.401	0.690
Академско понашање	Понаша се у складу са очекивањима која важе у различитим околностима	2.92	1.058	2.57	0.978	1.337	0.185

Академско понашање	Уме да примети и похвали постигнућа других	2.50	1.424	2.10	1.338	1.161	0.249
Академско понашање	На адекватан начин се залаже за своје потребе	2.92	1.381	2.71	1.146	0.612	0.542
Односи са вршњацима	Вршњаци га укључују у њихове активности	3.82	1.155	3.52	1.209	1.022	0.310
Управљање сопственим понашањем	Иspoљава самоконтролу	2.90	1.323	2.38	1.161	1.632	0.106
Односи са вршњацима	Он је особа на коју се може угледати или је поштован од стране других ученика	3.14	1.325	2.33	1.017	2.571	0.012

Легенда: M1 – аритметичка средина одговора испитаника из школа за ученике типичног развоја; M2 – аритметичка средина одговора испитаника из школа за децу са сметњама у развоју; SD1 – стандардна девијација одговора испитаника из школа за ученике типичног развоја; SD2 – стандардна девијација одговора испитаника из школа за децу са сметњама у развоју; t – t-statistik; p – ниво статистичке значајности.

У односу на појединачне тврдње у оквиру субскеале Социјалне компетентности, добијени резултати (Табела 47) показују да не постоји статистички значајна разлика између процене наставника из школа за ученике типичног развоја и наставника / дефектолога из школа за ученике са сметњама у развоју. Међутим, у појединим областима присутне су одређене разлике. У области „Односи са вршњацима“, наставници у школама за ученике са сметњама у развоју у већем броју процењују да ученици са сметњама у развоју ефикасније учествују у групним дискусијама и активностима ($M=2,33$) за разлику од наставника у школама за ученике типичног развоја ($M=1,99$), као и да чешће позивају друге ученике да учествују у активностима ($M=2,62$), док наставници школа за ученике типичног развоја у већем броју процењују да су ученици са сметњама у развоју из инклузивних разреда поштовани од стране других ученика и да се може угледати на њих ($M=3,14$). У области Управљање сопственим понашањем, наставници школа за ученике типичног развоја у већем броју процењују да ученици са сметњама у развоју имају добру контролу када су узнемирени ($M=3,10$), понашају се у школи примерено ($M=4,21$), поштују правила која важе у школи и у разреду ($M=3,99$) и пажљиво слушају наставника ($M=3,10$), док су наставници/дефектолози за своје ученике са сметњама у развоју у већем броју проценили да траже помоћ на одговарајући начин ($M=3,57$). У области Академског понашања, наставници школа за ученике типичног развоја процењују да ученици са сметњама у развоју извршавају своје обавезе на време ($M=2,88$) и то самостално ($M=2,38$), за разлику од ученика са сметњама у развоју који по изјавама наставника/дефектолога испољавају мање самосталност у раду ($M=1,71$).

Табела 48. Просечни скорови тврдњи у односу на области субскеале Социјалне компетентности у односу на пол ученика са сметњама у развоју из школа за ученике типичног развоја и школа за ученике са сметњама у развоју

Субскала	Области	Тврдња	M1	SD1	M2	SD2	t	p
социјалне компетентности	Односи са вршњацима	Сарађује са другим ученицима	3.46	1.370	2.85	1.268	-2.210	0.030
	Академско понашање	Нема тешкоће при преласку са једне на другу активност	3.07	1.315	2.97	1.328	-0.359	0.720
	Академско понашање	Извршава школске задатке без потребе да га на то подсећају	2.56	1.598	2.15	1.329	-1.282	0.203
	Односи са вршњацима	Нуди помоћ другим ученицима када им је потребна	2.37	1.533	1.90	1.273	-1.573	0.119
	Односи са вршњацима	Ефикасно учествује у групним дискусијама и активностима	2.20	1.294	1.87	1.218	-1.251	0.214
	Управљање сопственим понашањем	Разуме проблеме и потребе других ученика	2.44	1.423	1.92	1.156	-1.882	0.063
	Управљање сопственим понашањем	Остаје прибран када искрсну проблеми	2.94	1.393	2.36	1.203	-2.116	0.037
	Управљање сопственим понашањем	Пажљиво слуша и извршава упутства наставника	3.19	1.415	2.82	1.315	-1.263	0.210
	Односи са вршњацима	Позива друге ученике да учествују у активностима	2.35	1.443	2.05	1.099	-1.092	0.278
	Управљање сопственим понашањем	На примерен начин тражи појашњење датих упутстава	2.59	1.460	1.92	1.133	-2.389	0.019
	Односи са вршњацима	Има вештине или способности које његови вршњаци високо цене	2.85	1.352	2.21	1.218	-2.372	0.020
	Односи са вршњацима	Прихватање од стране других ученика	4.19	1.083	4.31	0.950	0.566	0.573
	Академско понашање	Самостално извршава школске обавезе и друге задатке	2.54	1.437	1.79	0.978	-2.790	0.006

Академско понашање	Школске задатке извршава на време	2.89	1.449	2.51	1.393	-1.255	0.213
Односи са вршњацима	Спреман је да попусти и направи компромис са вршњацима када је то примерено ситуацији	2.94	1.338	2.49	1.275	-1.659	0.101
Управљање сопственим понашањем	Поштује правила која важе у школи и разреду	3.89	1.298	3.62	1.290	-1.005	0.317
Управљање сопственим понашањем	У школи се понаша примерено	4.07	1.096	4.08	1.201	0.012	0.991
Управљање сопственим понашањем	Тражи помоћ на одговарајући начин	3.44	1.423	3.18	1.430	-0.884	0.379
Односи са вршњацима	Ступа у контакт са широким кругом вршњака	2.93	1.372	2.33	1.132	-2.208	0.030
Академско понашање	Резултати његовог рада су у складу са његовим способностима	3.89	1.327	3.49	1.393	-1.411	0.162
Односи са вршњацима	Успешно започиње или се укључује у разговор са вршњацима	3.17	1.370	2.13	1.031	-3.986	0.000
Односи са вршњацима	Показује осетљивост за емоције других ученика	3.00	1.360	2.85	1.548	-0.508	0.613
Управљање сопственим понашањем	Примерено реагује када га наставник исправи	3.54	1.397	3.13	1.128	-1.506	0.135
Управљање сопственим понашањем	Контролише се када је бесан	3.11	1.355	2.79	1.361	-1.109	0.271
Односи са вршњацима	Прикладно се укључује	3.28	1.338	2.82	1.211	-1.692	0.094
Односи са вршњацима	Има развијене вештине вође	1.54	0.862	1.44	0.852	-0.561	0.576
Академско понашање	Понаша се у складу са очекивањима која важе у различитим околностима	2.85	1.071	2.82	1.023	-0.142	0.887
Академско понашање	Уме да примети и похвали постигнућа других	2.59	1.486	2.15	1.268	-1.492	0.139

Академско понашање	На адекватан начин се залаже за своје потребе	3.07	1.358	2.59	1.251	-1.754	0.083
Односи са вршњацима	Вршњаци га укључују у њихове активности	3.78	1.208	3.72	1.123	-0.243	0.809
Управљање сопственим понашањем	Иspoљава самоконтролу	2.94	1.352	2.56	1.209	-1.398	0.165
Односи са вршњацима	Он је особа на коју се може угледати или је поштован од стране других ученика	3.00	1.332	2.90	1.273	-0.373	0.710

Легенда: M1 – аритметичка средина одговора испитаника женског пола; M2 – аритметичка средина одговора испитаника мушког пола; SD1 – стандардна девијација одговора испитаника женског пола; SD2 – стандардна девијација одговора испитаника мушког пола; t – t-statistik; p – ниво статистичке значајности.

У оквиру субскеале Социјалне компетентности на појединачним тврдњама добијени резултати (Табела 48) показују да постоје одређене разлике. У области „Односи са вршњацима“, наставници процењују да девојчице у већем броју нуде помоћ другим ученицима када им је потребна (M=2.37), ефикасније учествују у групним дискусијама и активностима (M=2.20), спремније су да попусте и направе компромис са вршњацима када је то примерено ситуацији (M=2.94) и успешно започињу, или се укључују у разговор са вршњацима (M=3.17) где и постоји статистичка значајност (t=3.986; p=0.000), док су дечаки више прихваћени од стране других ученика (M=4.31). У области Управљање сопственим понашањем девојчице више од дечака имају разумевање за проблеме и потребе других ученика (M=2.44), пажљивије слушају и извршавају упутства наставника (M=3.19), на примеренији начин траже појашњење датих упутстава (M=2.59), поштују правила у разреду и школи (M=3.89), боља им је контрола када су узнемирене (M=3.11) па самим тим и испољавају већи степен самоконтроле (M=2.94). И у области академског понашања, наставници су предност дали девојчицама. Наиме, у већем броју самостално извршавају школеке обавезе и друге задатке (M=2.54) и то углавном на време (M=2.89) и чешће примећују, али и хвале постигнућа других ученика (M=2.59).

Табела 49. Просечни скорови у односу на процену наставника у односу на пол ученика са сметњама у развоју из школа за ученике типичног развоја и школа за ученике са сметњама у развоју на субскали Социјална компетентност

Скала/субскала		M (Наставници мушког пола)	M (Наставници женског пола)
Социјална компетентност	Односи са вршњацима	35.84	41.05
	Управљање сопственим понашањем	28.38	32.16
	Академско понашање	20.48	23.46

Табела 50. Статистички показатељи разлика у процени наставника у односу на пол ученика са сметњама у развоју из школа за ученике типичног развоја и школа за ученике са сметњама у развоју на субскали Социјална компетентност

Субскала		df	T	p
Социјална компетентност	Односи са вршњацима	91	-2.076	.041**
	Управљање сопственим понашањем	91	-1.893	.062
	Академско понашање	91	-2.194	.031**

Легенда: df – број степени слободe; t – t статистик; p – ниво статистичке значајности, ** = статистички значајно на нивоу

$p < .05$.

Увидом у просечне скорове наставника у односу на пол испитаника, резултати показују да су наставници веће поверење указали девојчицама што показује већи просечан скор на свим областима субскале Социјалне компетентности (Табела 49). Како би се детаљније испитало постојање статистички значајних разлика у оквиру области субскале, примењен је т-тест. Резултати т-теста указују на постојање статистички значајних разлика у областима Односи са вршњацима и Академско понашање (Табела 50).

Табела 51. Просечни скорови тврдњи наставника разредне наставе и наставника предметне наставе у односу на области субскеале Социјалне компетентности

Субскала	Области	Тврдња	M1	SD1	M2	SD2	t	p
Скала социјалне компетентности	Односи са вршњацима	Сарађује са другим ученицима	3.35	1.364	3.00	1.336	1.211	0.229
	Академско понашање	Нема тешкоће при преласку са једне на другу активност	3.05	1.283	3.00	1.375	0.196	0.845
	Академско понашање	Извршава школске задатке без потребе да га на то подсећају	2.42	1.572	2.34	1.400	0.240	0.811
	Односи са вршњацима	Нуди помоћ другим ученицима када им је потребна	2.27	1.484	2.03	1.385	0.809	0.421
	Односи са вршњацима	Ефикасно учествује у групним дискусијама и активностима	2.24	1.276	1.82	1.227	1.587	0.116
	Управљање сопственим понашањем	Разуме проблеме и потребе других ученика	2.29	1.370	2.13	1.298	0.563	0.575
	Управљање сопственим понашањем	Остаје прибран када искрсну проблеми	2.84	1.259	2.50	1.447	1.191	0.237
	Управљање сопственим понашањем	Пажљиво слуша и извршава упутства наставника	3.09	1.351	2.95	1.432	0.491	0.624
	Односи са вршњацима	Позива друге ученике да учествују у активностима	2.31	1.345	2.11	1.269	0.735	0.464

Управљање сопственим понашањем	На примерен начин тражи појашњење датих упутстава	2.47	1.386	2.08	1.323	1.372	0.173
Односи са вршњацима	Има вештине или способности које његови вршњаци високо цене	2.65	1.308	2.47	1.370	0.643	0.522
Односи са вршњацима	Прихватање од стране других ученика	4.35	0.966	4.08	1.100	1.235	0.220
Академско понашање	Самостално извршава школске обавезе и друге задатке	2.18	1.234	2.29	1.431	-0.387	0.699
Академско понашање	Школске задатке извршава на време	2.73	1.340	2.74	1.571	-0.032	0.975
Односи са вршњацима	Спреман је да попусти и направи компромис са вршњацима када је то примерено ситуацији	2.82	1.278	2.66	1.400	0.572	0.569
Управљање сопственим понашањем	Поштује правила која важе у школи и разреду	3.84	1.214	3.68	1.416	0.555	0.580
Управљање сопственим понашањем	У школи се понаша примерено	4.13	1.055	4.00	1.252	0.530	0.598
Управљање сопственим понашањем	Тражи помоћ на одговарајући начин	3.36	1.495	3.29	1.334	0.246	0.807

Односи са вршњацима	Ступа у контакт са широким кругом вршњака	2.87	1.389	2.39	1.128	1.758	0.082
Академско понашање	Резултати његовог рада су у складу са његовим способностима	3.80	1.268	3.61	1.498	0.676	0.501
Односи са вршњацима	Успешно започиње или се укључује у разговор са вршњацима	2.93	1.412	2.45	1.179	1.721	0.089
Односи са вршњацима	Показује осетљивост за емоције других ученика	2.96	1.387	2.89	1.521	0.226	0.821
Управљање сопственим понашањем	Примерено Реагује када га наставник исправи	3.56	1.229	3.08	1.363	1.788	0.077
Управљање сопственим понашањем	Контролише се када је бесан	3.00	1.361	2.95	1.374	0.183	0.856
Односи са вршњацима	Прикладно се укључује у активности вршњака	3.25	1.308	2.84	1.263	1.515	0.133
Односи са вршњацима	Има развијене вештине вође	1.51	0.858	1.47	0.862	0.195	0.846
Академско понашање	Понаша се у складу са очекивањима која важе у различитим околностима	2.93	1.069	2.71	1.011	0.983	0.328
Академско понашање	Уме да примети и похвали постигнућа других	2.53	1.464	2.24	1.324	0.977	0.331

Академско понашање	На адекватан начин се залаже за своје потребе	3.00	1.361	2.68	1.276	1.128	0.262
Односи са вршњацима	Вршњаци га укључују у њихове активности	3.76	1.053	3.74	1.329	0.108	0.914
Управљање сопственим понашањем	Испољава самоконтролу	2.87	1.263	2.66	1.361	0.781	0.437
Односи са вршњацима	Он је особа на коју се може угледати или је поштован од стране других ученика	2.98	1.254	2.92	1.383	0.220	0.826

Легенда: M1 – аритметичка средина одговора наставника разредне наставе; M2 – аритметичка средина одговора наставника предметне наставе; SD1 – стандардна девијација одговора наставника разредне наставе; SD2 – стандардна девијација одговора наставника предметне наставе; t–t-статистик; p – ниво статистичке значајности.

У односу на појединачне тврдње у оквиру субскеале Социјалне компетентности, добијени резултати (Табела 51) показују да не постоји статистички значајна разлика између процене наставника разредне наставе и наставника предметне наставе. Међутим, у појединим областима присутне су минималне разлике. У области „Односи са вршњацима“, наставници разредне наставе процењују да ученици са сметњама у развоју ефикасније учествују у групним дискусијама и активностима (M=2,24), чешће ступају у контакт са широким кругом вршњака (M=2,87), успешније иницирају и укључују се у разговор са вршњацима (M=2,93), и прикладније се укључују у активности вршњака (M=3,25). У односу на област управљања сопственим понашањем, за разлику од наставника предметне наставе, наставници разредне наставе процењују да ученици са сметњама у развоју у већем броју остају прибрани када искрсну проблеми (M=2,84), на примерен начин траже појашњење датих упутстава (M=2,47), примереније реагују када их наставник исправи (M=3,56) и испољавају већи степен самоконтроле (M=2,87). У области које се односи на академско понашање није постојала значајна разлика између процене наставника разредне наставе и наставника предметне наставе.

4.4.3. Резултати процене на субскали *Антисоцијално понашање*

Табела 52. Дескриптивни показатељи за субскалу *Антисоцијално понашање*

Субскала		Min	Max	M	SD	Sk	Ku	α
Антисоцијално понашање	Хостилно/иритабилно понашање	14.00	47.00	24.00	7.97	1.012	.603	.80
	Антисоцијално /агресивно понашање	10.00	33.00	14.08	5.40	1.507	1.701	.85
	Дрско/ометајуће понашање	8.00	31.00	15.97	6.21	.534	-.490	.81

Табела 53. Нивои на Субскали „Антисоцијално понашање“

Субскала		Високоризичан ниво	Ризичан ниво	Просечан ниво	Високофункционалан ниво
Антисоцијално понашање	Хостилно/иритабилно понашање	f-0 /	f-19 20,4%	f-54 58%	f-20 21,5%
	Антисоцијално/агресивно понашање	f-0 /	f-33 35,5%	f-40 43%	f-20 21,5%
	Дрско/ометајуће понашање	f-0 /	f-20 21,5%	f-56 60,2%	f-17 18,3%

Према процени наставника, у свим испитиваним областима: Хостилно/иритабилно понашање Антисоцијално/агресивно понашање и Дрско/ометајуће понашање, највећи број ученика са сметњама у развоју припада просечном нивоу што указује да је понашање задовољавајуће и у складу са опште прихватљивим васпитним и моралним нормама. Међутим, интересантан је резултат да наставници процењују област Антисоцијално/агресивно понашање код знатног броја ученика са сметњама у развоју као ризичан ниво (35,5%). У областима Хостилно/иритабилно понашање (20,4%) и Дрско/ометајуће понашање (21,5%) постоји релативно равномерна расподела одговора када је у питању ризичан ниво у односу на високофункционални ниво: Хостилно/иритабилно понашање (21,5%) и Дрско/ометајуће понашање (18,3%). (Табела 53).

Табела 54. Просечни скорови наставника из школа за ученике типичног развоја и наставника/дефектолога из школа за ученике са сметњама у развоју у односу на области субскеале Антисоцијално понашање

Субскеала		М (Школе за ученике типичног развоја)	М (Школе за ученике са сметњама у развоју)
Антисоцијално понашање	Хостилно/иритабилно понашање	23.33	26.95
	Антисоцијално/агресивно понашање	13.59	16.19
	Дрско/ометајуће понашање	15.73	17.42

Увидом у просечне скорове, резултати показују (Табела 54) да су испитаници из школа за ученике са сметњама у развоју у просеку остварили више скорова из свих области на субскеали Антисоцијално понашање (Хостилно/иритабилно понашање М=26.95; Антисоцијално/агресивно понашање М=16.19 и Дрско/ометајуће понашање М=17.42), у односу на испитанике школа за ученике типичног развоја.

Табела 55. Просечни скорови тврдњи у односу на области субскеале Антисоцијално понашање ученика са сметњама у развоју из школа за ученике типичног развоја и школа за ученике са сметњама у развоју

Субскеала	Области	Тврдња	M1	SD1	M2	SD2	t	p
Антисоцијално понашање	Хостилно/иритабилно понашање	Друге криви за своје проблеме	1.83	1.311	2.05	1.284	-0.662	0.510
	Антисоцијално/агресивно понашање	Узима туђе ствари без питања	1.81	1.182	2.67	1.461	-2.780	0.007
	Хостилно/иритабилно понашање	Пркоси наставницима и другом школском особљу	1.57	1.032	2.05	1.396	-1.718	0.089
	Хостилно/иритабилно понашање	Вара у изради школских	1.29	0.795	1.43	0.978	-0.658	0.512
	Антисоцијално/агресивно понашање	Упада у туче	1.14	0.484	1.33	0.730	-1.432	0.156
	Хостилно/иритабилно понашање	Неискрен је; лаже	1.28	0.697	1.62	0.921	-1.831	0.070

Хостилно/иритабилно понашање	Задиркује и исмева друге ученике	1.28	0.773	1.38	0.740	-0.543	0.588
Хостилно/иритабилно понашање	Неучтив је или безобразан» (дрзак)	1.26	0.650	1.43	0.676	-1.013	0.314
Хостилно/иритабилно понашање	Лако га је испровоцирати; има "кратак фитиљ"	1.79	0.992	1.86	1.108	-0.259	0.796
Хостилно/иритабилно понашање	Игнорише наставнике или друго школско особље	1.89	1.193	2.10	1.446	-0.664	0.508
Хостилно/иритабилно понашање	Понаша се као да је бољи/боља од осталих	1.25	0.818	1.43	0.978	-0.841	0.402
Антисоцијално/агресивно понашање	Уништава или оштећује	1.26	0.605	1.62	1.071	-1.953	0.054
Хостилно/иритабилно понашање	Не дели ствари са другим ученицима	1.96	1.283	2.76	1.480	-2.438	0.017
Хостилно/иритабилно понашање	Склон је "праскању"	1.94	1.266	2.29	1.309	-1.079	0.284
Хостилно/иритабилно понашање	Занемарује осећања или потребе других ученика	2.07	1.314	2.24	1.338	-0.515	0.608
Хостилно/иритабилно понашање	Претерано захтева пажњу	2.58	1.361	2.90	1.578	-0.918	0.361
Антисоцијално/агресивно понашање	Прети другим ученицима;	1.31	0.781	1.33	0.730	-0.145	0.885
Антисоцијално/агресивно понашање	Псује или користи увредљиве речи	1.46	0.918	1.52	0.873	-0.291	0.772
Антисоцијално/агресивно понашање	Физички је агресиван/а	1.42	0.801	2.00	1.378	-2.455	0.016
Антисоцијално/агресивно понашање	Вређа вршњаке	1.22	0.610	1.38	0.740	-0.998	0.321
Дрско/ометајуће понашање	Гунђа и жали се	1.56	0.933	1.76	0.995	-0.879	0.382

Антисоцијално/агресивно понашање	Преписе се или свађа са вршњацима	1.36	0.718	1.48	0.750	-0.640	0.524
Дрско/ометајуће понашање	Тешко га је контролисати	1.88	1.138	2.24	1.261	-1.256	0.212
Дрско/ометајуће понашање	Омета и узнемирава друге ученике	1.76	1.068	2.24	1.179	-1.749	0.084
Антисоцијално/агресивно понашање	Упада у неприлике у школи	1.31	0.620	1.52	0.873	-1.287	0.201
Дрско/ометајуће понашање	Омета активности које су у току	2.03	1.222	2.19	1.327	-0.527	0.600
Хостилно/иритабилно понашање	Воли се хвалити	1.33	0.712	1.43	0.811	-0.523	0.603
Дрско/ометајуће понашање	Непоуздан је	1.79	1.074	2.38	1.244	-2.134	0.036
Антисоцијално/агресивно понашање	Окрутан је према другим ученицима	1.32	0.747	1.33	0.577	-0.078	0.938
Дрско/ометајуће понашање	Реагује импулсивно без размишљања	2.26	1.384	2.38	1.359	-0.342	0.733
Дрско/ометајуће понашање	Лако се изнервира	2.15	1.285	2.24	1.300	-0.267	0.790
Дрско/ометајуће понашање	Захтева помоћ других ученика	2.31	1.218	2.00	1.304	0.996	0.322

Легенда: M1 – аритметичка средина одговора испитаника из школа за ученике типичног развоја; M2 – аритметичка средина одговора испитаника из школа за децу са сметњама у развоју; SD1 – стандардна девијација одговора испитаника из школа за ученике типичног развоја; SD2 – стандардна девијација одговора испитаника из школа за децу са сметњама у развоју; t – t-статистик; p – ниво статистичке значајности.

У односу на појединачне тврдње у оквиру субскеале Антисоцијално понашање, добијени резултати (Табела 55) показују да не постоји статистички значајна разлика између процене наставника из школа за ученике типичног развоја и наставника / дефектолога из школа за ученике са сметњама у развоју. Међутим, у појединим областима присутне су одређене разлике. У области „Хостилно/иритабилно понашање”, наставници/ дефектолози у школама за ученике са сметњама у развоју у већем броју процењују да ученици са сметњама у развоју пркосе наставницима и другом школском особљу (M=2.05), не деле ствари са другим ученицима (M=2.76) и претерано захтевају пажњу (M=2.90). Такође и у области Антисоцијално/агресивно понашање наставници/дефектолози у школама за ученике са сметњама у развоју у већем броју процењују да ученици са сметњама у развоју узимају туђе ствари без питања (M=2.67), физички су агресивнији (M=2.00), док у области Дрско/ометајуће понашање, наставници школа за ученике типичног развоја процењују да

ученици са сметњама у развоју у већем броју реагују импулсивно без размишљања ($M=2.26$) и захтевају помоћ других ученика ($M=2.31$), за разлику од наставника/дефектолога који у већем броју процењују да је ученике са сметњама у развоју теже контролисати ($M=2.24$).

Табела 56. Просечни скорови тврдњи у односу на области субскеале Антисоцијално понашање у односу на пол ученика са сметњама у развоју из школа за ученике типичног развоја и школа за ученике са сметњама у развоју

Скала	Субскала	Тврдња	$M1$	$SD1$	$M2$	$SD2$	t	p
Скала антисоцијалног понашања	Хостилно/иритабилно понашање	Друге криви за своје проблеме	1.98	1.353	1.74	1.229	- 0.869	0.387
	Антисоцијално/агресивно понашање	Узима туђе ствари без питања	1.85	1.235	2.21	1.361	1.304	0.195
	Хостилно/иритабилно понашање	Пркоси наставницима и другом школском особљу	1.54	0.946	1.87	1.341	1.412	0.161
	Хостилно/иритабилно понашање	Вара у изради школских задатака	1.22	0.604	1.46	1.072	1.368	0.175
	Антисоцијално/агресивно понашање	Упада у туче	1.20	0.595	1.15	0.489	- 0.429	0.669
	Хостилно/иритабилно понашање	Неискрен је; лаже	1.35	0.781	1.36	0.743	0.044	0.965
	Хостилно/иритабилно понашање	Задиркује и исмева друге ученике	1.28	0.685	1.33	0.869	0.345	0.731
	Хостилно/иритабилно понашање	Неучтив је или безобразан (дрзак)	1.26	0.483	1.36	0.843	0.722	0.472
	Хостилно/иритабилно понашање	Лако га је испровоцирати; има "кратак фитиљ"	1.80	1.016	1.82	1.023	0.113	0.910
	Хостилно/иритабилно понашање	Игнорише наставнике или друго школско особље	1.74	1.067	2.21	1.436	1.790	0.077
	Хостилно/иритабилно понашање	Понаша се као да је бољи/боља од осталих	1.31	0.865	1.26	0.850	- 0.324	0.747
	Антисоцијално/агресивно понашање	Уништава или оштећује	1.22	0.572	1.51	0.914	1.883	0.063

Хостилно/иритабилно понашање	Не дели ствари са другим ученицима	2.06	1.446	2.26	1.251	0.699	0.486
Хостилно/иритабилно понашање	Склон је "праскању" или нападима беса	1.89	1.239	2.21	1.321	1.181	0.241
Хостилно/иритабилно понашање	Занемарује осећања или потребе других ученика	2.02	1.157	2.23	1.512	0.767	0.445
Хостилно/иритабилно понашање	Претерано захтева пажњу	2.63	1.470	2.69	1.341	0.210	0.834
Антисоцијално/агресивно понашање	Прети другим ученицима;	1.41	0.901	1.18	0.506	- 1.424	0.158
Антисоцијално/агресивно понашање	Псује или користи увредљиве речи	1.48	0.771	1.46	1.072	- 0.104	0.917
Антисоцијално/агресивно понашање	Физички је агресиван/а	1.52	0.841	1.59	1.163	0.343	0.732
Антисоцијално/агресивно понашање	Вређа вршњаке	1.28	0.596	1.23	0.706	- 0.347	0.729
Дрско/ометајуће понашање	Гунђа и жали се	1.67	0.991	1.51	0.885	- 0.772	0.442
Антисоцијално/агресивно понашање	Препире се или свађа са вршњацима	1.46	0.770	1.28	0.647	- 1.194	0.236
Дрско/ометајуће понашање	Тешко га је контролисати	1.94	1.089	1.97	1.287	0.121	0.904
Дрско/ометајуће понашање	Омета и узнемирава друге ученике	1.89	1.110	1.85	1.113	- 0.183	0.855
Антисоцијално/агресивно понашање	Упада у неприлике у школи	1.39	0.712	1.31	0.655	- 0.561	0.576
Дрско/ометајуће понашање	Омета активности које су у току часа	2.20	1.250	1.87	1.218	- 1.277	0.205
Хостилно/иритабилно понашање	Воли се хвалити	1.37	0.708	1.33	0.772	- 0.240	0.811
Дрско/ометајуће понашање	Непоуздан је	1.89	1.110	1.97	1.181	0.357	0.722
Антисоцијално/агресивно понашање	Окрутан је према другим ученицима	1.26	0.620	1.41	0.818	1.013	0.314

Дрско/ометајуће понашање	Реагује импулсивно. без размишљања	2.28	1.323	2.31	1.454	0.103	0.918
Дрско/ометајуће понашање	Лако се изнервира	2.07	1.226	2.31	1.360	0.866	0.389
Дрско/ометајуће понашање	Захтева помоћ других ученика	2.28	1.220	2.18	1.275	-	0.708 0.376

Легенда: M1 – аритметичка средина одговора испитаника женског пола; M2 – аритметичка средина одговора испитаника мушког пола; SD1 – стандардна девијација одговора испитаника женског пола; SD2 – стандардна девијација одговора испитаника мушког пола; t – t-статистик; p – ниво статистичке значајности.

У односу на појединачне тврдње у оквиру субскеале Антисоцијално понашање, добијени резултати (Табела 56) показују да не постоји статистички значајна разлика. Међутим, у појединим областима присутне су одређене разлике. У области Хостилно/иритабилно понашање наставници процењују да дечаци чешће од девојчица игноришу наставника, или друго школско особље (M=2,21) и да су склонији „прскању, и нападима беса (M=2,21). У области Антисоцијално/агресивно понашање наставници наводе да су девојчице склоније препирању и свађама са вршњацима (M=1,46), док су дечаци склонији узимању туђих ствари без питања (M=2,21). У области Дрско/ометајуће понашање, девојчице чешће ометају активности које су у току (M=2.20), док се дечаци лакше изнервирају (M=2.31).

Табела 57. Просечни скорови у односу на пол ученика са сметњама у развоју из школа за ученике типичног развоја и школа за ученике са сметњама у развоју на субскеали Антисоцијално понашање

Субскала		М (ученици са сметњама у развоју женског пола)	М (ученици са сметњама у развоју мушког пола)
Антисоцијално понашање	Хостилно/иритабилно понашање	25.12	23.44
	Антисоцијално/агресивно понашање	14.33	14.07
	Дрско/ометајуће понашање	15.97	16.22

Табела 58. Статистички показатељи разлика у процени наставника у односу на пол ученика са сметњама у развоју из школа за ученике типичног развоја и школа за ученике са сметњама у развоју на субскали Антисоцијално понашање

Субскала	Област	df	t	p
Антисоцијално понашање	Хостилно/иритабилно понашање	91	.994	.323
	Антисоцијално/агресивно понашање	91	.225	.822
	Дрско/ометајуће понашање	91	-.186	.853

Увидом у просечне скорове у односу на пол испитаника, резултати показују да су наставници веће поверење указали девојчицама што показује већи просечан скор на свим областима субскеале Антисоцијално понашање (Табела 57). Како би се детаљније испитало постојање статистички значајних разлика у оквиру области субскеале, примењен је т-тест. Међутим, резултати т-теста су показали да не постоје статистички значајне разлике у испитиваним областима (Табела 58).

Табела 59. Просечни скорови тврдњи наставника разредне наставе и наставника предметне наставе у односу на области субскеале Антисоцијално понашање

Субскала	Области	Тврдња	M1	SD1	M2	SD2	t	p
Антисоцијално понашање	Хостилно/иритабилно понашање	Друге криви за своје проблеме	2.00	1.388	2.00	1.388	1.056	0.294
	Антисоцијално/агресивно понашање	Узима туђе ствари без питања	2.07	1.230	1.71	1.160	0.650	0.517
	Хостилно/иритабилно понашање	Пркоси наставницима и другом школском особљу	1.71	1.100	1.89	1.391	0.322	0.748
	Хостилно/иритабилно понашање	Вара у изради школских	1.31	0.836	1.63	1.195	-0.186	0.853
	Антисоцијално/агресивно понашање	Упада у туче	1.29	0.685	1.34	0.847	2.332	0.022
	Хостилно/иритабилно понашање	Неискрен је; лаже	1.49	0.879	1.03	0.162	2.113	0.037
	Хостилно/иритабилно понашање	Задиркује и исмева друге ученике	1.31	0.690	1.16	0.495	0.121	0.904
	Хостилно/иритабилно понашање	Неучтив је или безобразан» (дрзак)	1.38	0.707	1.29	0.867	1.437	0.154
	Хостилно/иритабилно понашање	Лако га је испровоцирати;	1.87	1.055	1.18	0.563	0.757	0.451

	има "кратак фитиљ"							
Хостилно/иритабилно понашање	Игнорише наставнике или друго школско особље	1.87	1.218	1.71	0.956	-0.581	0.563	
Хостилно/иритабилно понашање	Понаша се као да је бољи/боља од осталих	1.42	0.956	2.03	1.305	1.756	0.082	
Антисоцијално/агресивно понашање	Уништава или оштећује	1.42	0.832	1.11	0.649	1.157	0.250	
Хостилно/иритабилно понашање	Не дели ствари са другим ученицима	2.15	1.339	1.24	0.590	0.048	0.962	
Хостилно/иритабилно понашање	Склон је "праскању" или нападима беса	2.16	1.358	2.13	1.417	1.296	0.198	
Хостилно/иритабилно понашање	Занемарује осећања или потребе других ученика	2.18	1.219	1.82	1.136	0.654	0.515	
Хостилно/иритабилно понашање	Претерано захтева пажњу	2.69	1.451	2.00	1.452	0.286	0.775	
Антисоцијално/агресивно понашање	Прети другим ученицима;	1.40	0.894	2.61	1.366	1.342	0.183	
Антисоцијално/агресивно понашање	Псује или користи увредљиве речи	1.47	0.813	1.18	0.512	-0.005	0.996	
Антисоцијално/агресивно понашање	Физички је агресиван/а	1.58	1.013	1.47	1.033	0.392	0.696	
Антисоцијално/агресивно понашање	Вређа вршњаке	1.25	0.552	1.50	0.952	-0.063	0.950	
Дрско/ометајуће понашање	Гунђа и жали се	1.62	0.892	1.26	0.760	0.196	0.845	
Антисоцијално/агресивно понашање	Препире се или свађа са вршњацима	1.45	0.689	1.58	1.030	1.084	0.281	
Дрско/ометајуће понашање	Тешко га је контролисати	2.02	1.147	1.29	0.768	0.605	0.547	
Дрско/ометајуће понашање	Омета и узнемирава друге ученике	1.96	1.122	1.87	1.212	0.972	0.334	
Антисоцијално/агресивно понашање	Упада у неприлике у школи	1.44	0.739	1.74	1.083	1.386	0.169	
Дрско/ометајуће понашање	Омета активности које су у току	2.16	1.273	1.24	0.590	0.926	0.357	
Хостилно/иритабилно понашање	Воли се хвалити	1.47	0.836	1.92	1.194	1.895	0.061	

Дрско/ометајуће понашање	Непоуздан је	2.02	1.130	1.18	0.512	0.955	0.342
Антисоцијално/агресивно понашање	Окрутан је према другим ученицима	1.35	0.700	1.79	1.143	0.372	0.711
Дрско/ометајуће понашање	Реагује импулсивно, без размишљања	2.35	1.336	1.29	0.732	0.464	0.644
Дрско/ометајуће понашање	Лако се изнервира	2.27	1.269	2.21	1.436	0.910	0.365
Дрско/ометајуће понашање	Захтева помоћ других ученика	2.24	1.138	2.03	1.305	-0.002	0.999

Легенда: M1 – аритметичка средина одговора наставника разредне наставе; M2 – аритметичка средина одговора наставника предметне наставе; SD1 – стандардна девијација одговора наставника разредне наставе; SD2 – стандардна девијација одговора наставника предметне наставе; t –t-статистик; p – ниво статистичке значајности.

У односу на појединачне тврдње у оквиру субскеале Антисоцијално понашање, добијени резултати (Табела 59) показују да не постоји статистички значајна разлика. Међутим, у појединим областима присутне су одређене разлике. У Области хостилног/иритабилног понашања наставници разредне наставе су имали већи скор на одговору задиркује и исмева друге ученике (M=1,31), лако се испровоцира и има „кратак фитиљ,, (M=1,87), занемарује осећања и потребе других ученика (M=2,18) и захтева већу пажњу (M=2.69), док су наставници предметне наставе имали веће скорове на тврдњама вара у изради школских задатака (M=1.63) и понаша се као да је бољи од других ученика (M=2.03). У области дрског/ометајућег понашања, већи скорови су били присутни код наставника разредне наставе на тврдњама гунђа и жали се (M=1.62), тешко га је контролисати (M=2.02) и реагује импулсивно без размишљања (M=2.35). У области антисоцијалног понашања наставници предметне наставе за разлику од наставника разредне наставе су имали веће скорове на тврдњама прети другим ученицима (M=2.61), упада у неприлике (M=1.74), воли да се хвали (M=1.92) и окрутан је према другим ученицима (M=1.79). На осталим тврдњама су имали приближно исте скорове.

Табела 60. Статистички показатељи разлика у процени наставника разредне наставе и наставника предметне наставе ученика са сметњама у развоју из школа за ученике типичног развоја и школа за ученике са сметњама у развоју на субскалама Социјална компетентност и Антисоцијално понашање

Субскеале	Области	M1	SD1	M2	SD2	t	p
Социјална компетентност	Односи са вршњацима	40.25	11.89	36.86	12.41	1.326	.188
	Управљање сопственим понашањем	31.45	8.87	29.31	10.64	1.052	.295
	Академско понашање	22.63	6.31	21.60	7.00	.740	.461
Антисоцијално понашање	Хостилно/иритабилно понашање	25.01	8.44	22.89	7.40	1.253	.213
	Антисоцијално/агресивно понашање	14.72	5.76	13.39	4.92	1.161	.249
	Дрско/ометајуће понашање	16.63	6.13	15.36	6.59	.950	.345

Добијени резултати показују да, иако је постојала одређена разлика у броју скорова између испитаника разредне наставе и испитаника предметне наставе, на свим субскалама и областима, разлике нису статистички значајне (Табела 60).

Како би се испитале разлике између скорова на субскалама упитника, а у односу на дужину радног стажа (до 10 година, 10-20 година радног стажа, те преко 20 година радног стажа) испитаника, примењена је анализа варијансе (АНОВА). Резултати анализе указују на непостојање статистички значајних разлика између ове три групе испитаника (*Односи са вршњацима*: $F(2, 90) = .261, p > .05$; *Управљање сопственим понашањем* $F(2, 90) = .615, p > .05$; *Академско понашање*: $F(2, 90) = .466, p > .05$; *Хостилно/иритабилно понашање*: $F(2, 90) = .124, p > .05$; *Антисоцијално/агресивно понашање*: $F(2, 90) = .250, p > .05$; *Дрско/ометајуће понашање*: $F(2, 90) = .109, p > .05$).

4.5.Резултати процене димензија инклузивности

4.5.1.Метријске карактеристике скала за процену инклузивности

Табела 61. Статистички показатељи димензија инклузивности

Димензије	Min	Max	M	SD	Sk	Ku	α
1.Врсте и облици постојеће подршке за развој инклузивног образовања	22	56	41.43	7.61	-.30	-.24	.87
2.Постојећи услови и капацитети школа за развој инклузивног образовања	51	86	66.36	7.96	.14	-.54	.84
3.Иницијално образовање учитеља и развој инклузивног образовања	22	43	32.53	4.15	-.37	.14	.63
4. Ставови о инклузивном образовању	37	53	44.91	3.74	.20	-.28	.43
5. Постојећа наставна пракса и развој инклузивног образовања	21	42	32.01	4.51	-.40	.14	.73
6.Потребе за стручним усавршавањем учитеља у области инклузивног образовања	43	80	59.56	9.01	-.18	-.77	.89
7.Врсте и облици потребне подршке за развој инклузивног образовања	21	35	28.02	2.83	-.08	.76	.81

Резултати показују (Табела 61) се да су варијабле нормално дистрибуиране будући да спљоштеност и закошеност варијабли не излази из конвенционално прихваћеног распона од +/- 1.5 (Tabachnick & Fidell, 2013). Такође, коефицијент интерне поузданости димензија упитника се начелно сматра веома добрим са изузетком димензије *Ставови о инклузивном образовању* где Кронбахов коефицијент износи .43. те се сматра прихватљивим.

4.5.2. Резултати процене прве димензије инклузивности - Врсте и облици подршке за развој инклузивног образовања

Табела 62. Дистрибуција одговора наставника, на појединачним тврдњама прве димензије инклузивности

Димензија		Тврдња	1		2		3		4		5	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Врсте и облици постојеће подршке за развој инклузивног образовања	1.1. Нови Закон о основама система образовања и васпитања поставио је добре основе за развој инклузивног образовања у Републици Србији.		7	9.2	13	17.1	32	42.1	24	31.6	0	0
	1.2. Из новог Закона о основама система образовања и васпитања јасно ми је шта се очекује од учитеља када је у питању развој инклузивности у школи.		4	5.3	19	25	20	26.3	31	40.8	2	2.6
	1.3. Министарство просвете нас благовремено упознаје са активностима које треба да предузмемо у примени инклузивног приступа у раду школе.		3	3.9	30	39.5	18	23.7	25	32.9	0	0
	1.4. Школска управа Министарства просвете нам пружа стручну помоћ у примени инклузивног приступа у раду школе.		3	3.9	22	28.9	26	34.2	25	32.9	0	0
	1.5. Савез учитеља Републике Србије нам пружа стручну помоћ у примени инклузивног приступа у раду школе.		4	5.3	25	32.9	33	43.4	14	18.4	0	0
	1.6. Невладине организације нам пружају стручну помоћ у реализацији активности за инклузивни приступ у раду школе.		6	7.9	30	39.5	29	38.2	10	13.2	1	1.3
	1.7. Позната ми је литература на коју се могу ослонити у планирању и примени инклузивног приступа у раду.		1	1.3	13	17.1	24	31.6	37	48.7	1	1.3
	1.8. Доступна ми је литература на коју се могу ослонити у планирању и примени инклузивног приступа у раду.		1	1.3	26	34.2	22	28.9	26	34.2	1	1.3
	1.9. Школски лекар/лекари из дома здравља помажу ми у планирању и примени инклузивног приступа у раду.		18	23.7	32	42.1	20	26.3	5	6.6	1	1.3
	1.10. Стручњаци из Центра за социјални рад помажу ми у планирању и примени инклузивног приступа у раду.		15	19.7	30	39.5	21	27.6	10	13.2	0	0

1.11. Упознат сам са активностима и мандатом развојног саветовалишта из дома здравља.	17	22.4	36	47.4	20	26.3	3	3.9	0	0
1.12. На састанцима стручних органа у школи често размењујемо искуства у вези инклузивним приступом у раду са ученицима.	2	2.6	5	6.6	8	10.5	49	64.5	12	15.8
1.13. У неформалним разговорима са колегама често размењујемо искуства у вези са инклузивним приступом у раду са ученицима.	0	0	2	2.6	5	6.6	49	64.5	20	26.3
1.14. Родитељи ученика помажу ми у планирању и примени инклузивног приступа у раду.	8	10.5	21	27.6	24	31.6	21	27.6	2	2.6

Легенда: 1- Уопште се не слажем; 2 – Не слажем се; 3 – Неодлучан сам; 4 – Слажем се; 5 – У потпуности се слажем.

Резултати показују да су у оквиру прве димензије инклузивности одговори у највећем броју сконцентрисани око тврдње „слажем се,,. (M=23,5) и „не слажем се,, (M=21,71). Анализом појединачних тврдњи наставници се у већем проценту не слажу са тврдњом да их Министарство просвете благовремено упознаје са активностима које треба да предузму у примени инклузивног приступа у раду (39.5%), да имају помоћ од школских лекар/лекари из дома здравља и у планирању и примени инклузивног приступа у раду (42,1%), да им стручњаци из Центра за социјални рад помажу у планирању и примени инклузивног приступа (39.5%) и да су упознати са радом развојних саветовалишта (47.4%). У највећем проценту се слажу са тврдњама да је Закон о основама система образовања и васпитања јасан у погледу шта се од њих очекује у инклузивној школи (40.8%), да су упознати са литературом која им помаже у планирању инклузивног рада (48.7%) и да им је доступна (34.2%). Више од половине наставника (64.5%) размењује међусобом и на стручним састанцима школе искуства у инклузивном раду (Табела 62).

4.5.3. Резултати процене друге димензије инклузивности - Постојећи услови и капацитети школа за развој инклузивног образовања

Табела 63. Дистрибуција одговора наставника на појединачним тврдњама друге димензије инклузивности

Димензија	Тврдња	1		2		3		4		5	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2. Постојећи услови и капацитети школа за развој инклузивног образовања	2.1. Већина мојих колега у школи има позитивно мишљење о потреби развоја инклузивног друштва.	4	5.3	24	31.6	21	27.6	25	32.9	2	2.6
	2.2. Већина мојих колега у школи има позитивно мишљење о потреби развоја инклузивних школа.	2	2.6	22	28.9	28	36.8	22	28.9	2	2.6
	2.3. Руководство моје школе има позитивно мишљење о покрету развоја инклузивних школа.	0	0	8	10.5	27	35.5	39	51.3	2	2.6
	2.4. Опрема (наставна средства, потрошни материјал) која ми је на располагању, у великој мери задовољава моје потребе за изођењем квалитетне наставе.	3	3.9	27	35.5	13	17.1	29	38.2	4	5.3
	2.5. Опрема (наставна средства, потрошни материјал) која ми је на располагању, у великој мери може бити у функцији унапређивања учења ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом.	4	5.3	28	36.8	19	25	23	30.3	2	2.6
	2.6. Школски простор адаптиран је тако да омогућава квалитетно учешће у раду ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом.	4	5.3	25	32.9	25	32.9	18	23.7	3	3.9
	2.7. У комуникацији која постоји између ученика у нашој школи, ученици са сметњама у развоју и инвалидитетом ретко доживљавају омаловажавање и искључивање.	2	2.6	9	11.8	10	13.2	41	53.9	14	18.4
	2.8. Ученици у школи радо укључују ученике са сметњама у развоју и инвалидитетом у групне активности/игру.	0	0	4	5.3	19	25	37	48.7	15	19.7
	2.9. У Годишњем програму рада школе за 2009/2010. годину планиране су конкретне активности на повећању инклузивности школе.	0	0	6	7.9	22	28.9	46	60.5	2	2.6
	2.10. У Развојном плану наше школе постоје активности које се односе на развој инклузивности школе.	0	0	2	2.6	24	31.6	43	56.6	7	9.2
	2.11. Наша школа реализује пројекат/те чији циљеви се односе на развој инклузивности школе.	0	0	12	15.8	32	42.1	32	42.1	0	0
	2.12. Наша школа сарађује са невладиним организацијама које се баве унапређивањем живота и рада ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом.	5	6.6	13	17.1	41	53.9	16	21.1	1	1.3
	2.13. У нашој школи се трудимо да се сви ученици и запослени осећају прихваћено и уважено.	0	0	3	3.9	3	3.9	42	55.3	28	36.8
	2.14. Већини наставника у нашој школи је важно да сва деца буду успешна у учењу.	0	0	4	5.3	4	5.3	45	59.2	23	30.3

2.15. У нашој школи се води прецизна евиденција о напредовању ученика са сметњама у развоју.	0	0	1	1.3	8	10.5	51	67.1	16	21.1
2.16. У нашој школи постоји посебан тим који се бави питањима обезбеђивања адекватне подршке ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом.	0	0	0	0	3	3.9	38	50	35	46.1
2.17. При уписивању ученика са сметњама у развоју у нашу школу, у избору учитеља први приоритет је интерес детета.	0	0	2	2.6	12	15.8	44	57.9	18	23.7
2.18. У свом раду користим материјале са сајта www.инклузија.орг	5	6.6	24	31.6	18	23.7	28	36.8	0	0
2.19. У свом раду користим информације/материјале о инклузији у образовању, које се презентују на сајту СУРС	4	5.3	21	27.6	23	30.3	27	35.5	0	0

Легенда: 1- Уопште се не слажем; 2 – Не слажем се; 3 – Неодлучан сам; 4 – Слажем се; 5 – У потпуности се слажем.

Када је у питању димензија 2 која се односи на постојеће услове и капацитете школа за развој инклузивног образовања, највећи број одговора сконцентрисан је на тврдњи „слажем се,, (Табела 63). Наиме, више од половине наставника се слаже да руководство школе има позитивно мишљење о покрету развоја инклузивних школа (51.3%), да у комуникацији која постоји између ученика, ученици са сметњама у развоју и инвалидитетом ретко доживљавају омаловажавање и искључивање. (53,9%), да се сви ученици и запослени осећају прихваћено и уважено. (55,3%), да се у развојном плану школе пројектују активности које се односе на развој инклузивности школе. (56,6%), (57,9%), да је при уписивању ученика са сметњама у развоју у избору учитеља први приоритет је интерес детета и да школа сарађује са невладиним организацијама које се баве унапређивањем живота и рада ученика са сметњама у развоју/ инвалидитетом. (53,9%). Међутим, наставници се слажу (38,2%) да опрема (наставна средства, потрошни материјал) која им је на располагању, у великој мери задовољава њихове потребе за изођењем квалитетне наставе, али да та опрема, у великој мери не може бити у функцији унапређивања учења ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом (36.8%).

4.5.4.Резултати процене треће димензије инклузивности - Иницијално образовање учитеља и развој инклузивног образовања

Табела 64. Дистрибуција одговора наставника, на појединачним тврдњама треће димензије инклузивности

Димензија	Тврдња	1		2		3		4		5	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
3.Иницијално образовање учитеља и развој инклузивног образовања	3.1.Кроз иницијално образовање за учитељски позив стекао/ла сам довољно знања и вештина за квалитетан рад у школи.	2	2.6	10	13.2	10	13.2	42	55.3	12	15.8
	3.2. Кроз иницијално образовање за учитељски позив стекао/ла сам квалитетна педагошко-психолошка и дидактичко-методичка знања.	0	0	7	9.2	11	14.5	44	57.9	14	18.4
	3.3. Кроз иницијално образовање за учитељски позив имао/ла сам квалитетно практично оспособљавање за рад у школи.	0	0	9	11.8	15	19.7	41	53.9	11	14.5
	3.4. У иницијалном образовању за учитељски позив имао/ла сам бар један курс/модул/испит који се директно односио на инклузивно образовање/рад са ученицима а са сметњама у развоју/инвалидитетом.	5	6.6	18	23.7	5	6.6	38	50	10	13.2
	3.5. У току иницијалног образовања за учитељски позив, професори и предавачи су своје часове обликовали у складу са савременим дидактичким и методичким захтевима.	1	1.3	17	22.4	15	19.7	40	52.6	3	3.9
	3.6. У току иницијалног образовања за учитељски позив, добио/ла сам знања која ми омогућавају да квалитетно радим са ученицима са сметњама у развоју.	4	5.3	38	50	19	25	12	15.8	2	2.6
	3.7. Учитељски факултети треба да имају обавезне наставне предмете/модуле кроз које ће се будући учитељи обучавати за рад са ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом.	1	1.3	3	3.9	5	6.6	40	52.6	27	35.5
	3.8. Учитељи-приправници треба обавезно да похађају програме стручног усавршавања за рад са ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом.	1	1.3	3	3.9	8	10.5	41	53.9	23	30.3
	3.9. Учитељи-ментори у школама треба обавезно да положи испит/модул који се односи на рад са децом са сметњама у развоју/инвалидитетом.	1	1.3	9	11.8	21	27.6	36	47.4	9	11.8

Легенда: 1- Уопште се не слажем; 2 – Не слажем се; 3 – Неодлучан сам; 4 – Слажем се; 5 – У потпуности се слажем.

У односу на трећу димензију инклузивности, резултати показују да се више од половине наставника слаже са свим тврдњама. Изузетак је тврдња која се односи на компетенције наставника за рад са ученицима ометеним у развоју где 50% наставника

сматра да током иницијалног образовања не добија адекватно знање за квалитетно извођење наставе у инклузивним разредима (Табела 64).

4.5.5. Резултати процене четврте димензије инклузивности - Ставови о инклузивном образовању

Табела 65. Дистрибуција одговора наставника, на појединачним тврдњама четврте димензије инклузивности

Димензија	Тврдња	1		2		3		4		5	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
4. Ставови о инклузивном образовању	4.1. Покрет за развој инклузивног друштва се односи на децу/особе са сметњама и инвалидитетом.	1	1.3	8	10.5	26	34.2	40	52.6	1	1.3
	4.2. У инклузивном развоју школе највећу пажњу треба посветити ученицима са сметњама/инвалидитетом.	1	1.3	12	15.8	23	30.3	39	51.3	1	1.3
	4.3. Инклузивни развој школе обухвата активности којима се унапређује учење и учешће у раду свих ученика.	0	0	5	6.6	16	21.1	53	69.7	2	2.6
	4.4. Деца са сметњама у развоју и инвалидитетом треба да уче у посебним образовно-васпитним установама.	2	2.6	20	26.3	36	47.4	11	14.5	7	9.2
	4.5. У редовним образовно-васпитним установама ученици са сметњама у развоју/инвалидитетом више добијају него што губе у образовном смислу.	4	5.3	17	22.4	30	39.5	20	26.3	5	6.6
	4.6. Са ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом у школама треба да раде само стручњаци који су се образовали за пружање стручне помоћи код одређене врсте сметње.	0	0	6	7.9	22	28.9	33	43.4	15	19.7
	4.7. За социјални развој ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом боље је да буду у окружењу деце са сличним проблемима.	2	2.6	21	27.6	28	36.8	18	23.7	7	9.2
	4.8. Родитељи ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом треба да буду партнери школе у планирању и пружању подршке овим ученицима.	0	0	2	2.6	1	1.3	54	71.1	19	25
	4.9. У редовним одељењима ученици са сметњама у развоју/инвалидитетом отежавају реализацију планираних активности.	0	0	15	19.7	24	31.6	31	40.8	6	7.9
	4.10. Због потреба ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом у редовним одељењима, наставник мање пажње посвећује осталим ученицима.	0	0	18	23.7	21	27.6	33	43.4	4	5.3
	4.11. Родитељи ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом често имају нереална очекивања од наставника.	0	0	2	2.6	18	23.7	47	61.8	9	11.8

4.12. Ученици са лакшим сметњама могу успешно учити у редовним школама.	0	0	2	2.6	9	11.8	62	81.6	3	3.9
4.13. Учитељи су оспособљени да пруже одговарајућу подршку у учењу и учешћу у раду ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом.	5	6.6	27	35.5	23	30.3	21	27.6	0	0
Легенда: 1- Уопште се не слажем; 2 – Не слажем се; 3 – Неодлучан сам; 4 – Слажем се; 5 – У потпуности се слажем.										

Добијени резултати показују у највећем проценту позитивну ставовску оријентацију наставника према инклузивном образовању (Табела 65). Међутим, на тврдњи о компетенцијама за рад са ученицима са сметњама у развоју 35,5% наставника сматра да није оспособљено, док је 30,3% неодлучно. Такође, наставници се не слажу да у редовним образовно-васпитним установама ученици са сметњама у развоју/инвалидитетом више добијају него што губе у образовном смислу (39.5%).

4.5.6. Резултати процене пете димензије инклузивности - Постојећа наставна пракса и развој инклузивног образовања

Табела 66. Дистрибуција одговора наставника, на појединачним тврдњама пете димензије инклузивности

Димензија	Тврдња	1		2		3		4		5	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
5. Постојећа наставна пракса и развој инклузивног образовања	5.1. Током школовања стекао/ла сам довољно стручних знања за рад са ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом.	7	9.2	41	53.9	18	23.7	8	10.5	2	2.6
	5.2. Током стручног усавршавања уз рад, кроз семинаре и литературу стекао/ла сам додатна знања и вештине за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом.	3	3.9	16	21.1	19	25	37	48.7	1	1.3
	5.3. Кроз свакодневну наставну праксу и размену са колегама стекао/ла сам додатна знања и вештине за рад са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом.	2	2.6	8	10.5	12	15.8	51	67.1	3	3.9
	5.4. Поседујем довољно знања и вештина да направим индивидуални образовни план за ученика/е.	1	1.3	14	18.4	27	35.5	32	42.1	2	2.6
	5.5. Поседујем довољно знања и вештина да дефинишем посебне образовне станадарде за ученике са сметњама у развоју / инвалидитетом.	1	1.3	17	22.4	31	40.8	27	35.5	0	0
	5.6. Имам довољно знања и вештина потребних за вредновање и оцењивање постигнућа ученика са сметњама у развоју/ инвалидитетом.	1	1.3	16	21.1	30	39.5	29	38.2	0	0

5.7. Уколико ми је потребна помоћ/консултација/савет у раду са ученицима са сметњама у развоју могу је добити у школи.	1	1.3	5	6.6	15	19.7	43	56.6	12	15.8
5.8. Уколико ми је потребна помоћ/консултација/савет у раду са ученицима са сметњама у развоју, знам коме се ван школе могу обратити.	1	1.3	18	23.7	22	28.9	29	38.2	6	7.9
5.9. Добрим планирањем и комбинацијом облика метода и средстава рада успевам да остварим планиране исходе учења за СВЕ ученике.	1	1.3	4	5.3	11	14.5	54	71.1	6	7.9
5.10. У одељењу имам више ученика са сметњама у развоју/ инвалидитетом него друге колеге у школи.	28	36.8	30	39.5	6	7.9	10	13.2	2	2.6

Легенда: 1- Уопште се не слажем; 2 – Не слажем се; 3 – Неодлучан сам; 4 – Слажем се; 5 – У потпуности се слажем.

Резултати показују (Табела 66) да наставници сматрају да нису довољно компетентни за рад са ученицима са сметњама у развоју (53,9%), али да кроз свакодневну наставну праксу и размену са колегама стичу додатна знања и вештине за рад са ученицима са сметњама у развоју (67.1%). По питању знања неопходног за дефинисање посебних образовних станадарда за ученике са сметњама у развоју / инвалидитетом наставници у највећем проценту имају неодређен став (40,8%). Да се добрим планирањем и комбинацијом облика метода и средстава рада остварују планирани исходи учења за све ученике сматра 71.1% наставника.

4.5.7.Резултати процене шесте димензије инклузивности - Потребe за стручним усавршавањем учитеља у области инклузивног образовања

Табела 67. Дистрибуција одговора наставника, на појединачним тврдњама шесте димензије инклузивности

Димензија	Тврдња	1		2		3		4		5	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6. Потребe за стручним усавршавањем учитеља у области инклузивног образовања	6.1.Позната ми је понуда програма стручног усавршавања у области инклузије у Каталогу програма стручног усавршавања запослених у образовању за ову годину.	1	1.3	14	18.4	19	25	40	52.6	2	2.6
	6.2. Потребно ми је стручно усавршавање у области индивидуализације наставног рада.	0	0	13	17.1	20	26.3	40	52.6	3	3.9
	6.3. Потребно ми је стручно усавршавање у области иновативних модела наставе (хеуристичка, интегративна, проблемска, тимска, егземпларна, програмирана, модуларна, пројектна настава и др.)	0	0	21	27.6	13	17.1	39	51.3	3	3.9
	6.4. Потребно ми је стручно усавршавање у области савремених облика наставног рада.	0	0	23	30.3	17	22.4	35	46.1	1	1.3
	6.5. Потребно ми је стручно усавршавање у области савремених наставних метода.	0	0	25	32.9	18	23.7	32	42.1	1	1.3
	6.6. Потребно ми је стручно усавршавање у области примене савремених наставних средстава и образовне технологије.	0	0	21	27.6	14	18.4	40	52.6	1	1.3
	6.7. Потребно ми је стручно усавршавање у области праћења, вредновања и оцењивања рада ученика.	3	3.9	30	39.5	9	11.8	31	40.8	2	2.6
	6.8. Потребно ми је стручно усавршавање да унапредим своја знања о развојним карактеристикама ученика са сметњама у развоју.	1	1.3	4	5.3	16	21.1	51	67.1	4	5.3

6.9. Потребно ми је стручно усавршавање у области савременог планирања и програмирања наставног рада (тематско, модуларно...).	0	0	15	19.7	23	30.3	35	46.1	3	3.9
6.10. Потребно ми је стручно усавршавање за израду индивидуалног образовног плана за ученика/е.	0	0	16	21.1	25	32.9	34	44.7	1	1.3
6.11. Потребно ми је стручно усавршавање у области сарадње са родитељима ученика.	3	3.9	14	18,4	15	19.7	41	53.9	2	2.6
6.12. Потребно ми је стручно усавршавање у области васпитног рада са ученицима са сметњама у развоју	3	3.9	12	15,8	15	19.7	43	56.6	3	3.9
6.13. Потребно ми је стручно усавршавање у области управљања разредом.	9	11.8	48	63.2	15	19.7	3	3.9	1	1.3
6.14 Стручно усавршавање у области инклузивног образовања потребно је организовати као континуирани, вишегодишњи процес тј. као циклус семинара, са сталним консултацијама.	0	0	4	5.3	15	19.7	50	65.8	7	9.2
6.15. Непходно је да се прати и подржава примена знања и вештина стечених током стручног усавршавања.	0	0	7	9.2	15	19.7	47	61.8	7	9.2
6.16. Потребно је да наставници добију плаћено одсуство за стручно усавршавање.	0	0	2	2.6	11	14.5	43	56.6	19	25
6.17. Потребно је да свака школа планира програм стручног усавршавања у области инклузивног образовања на годишњем нивоу, којим ће бити обухваћени сви запослени.	0	0	1	1.3	13	17.1	51	67.1	11	14.5
6.18. Потребно је да свака школа припрема и реализује програме стручног усавршавања у области инклузивног образовања, чији ће аутори бити практичари из школа	0	0	1	1.3	14	18.4	53	69.7	8	10.5

Легенда: 1- Уопште се не слажем; 2 – Не слажем се; 3 – Неодлучан сам; 4 – Слажем се; 5 – У потпуности се слажем.

У односу на потребу за стручним усавршавањем наставника у области инклузивног образовања, резултати показују (Табела 67) да се наставници у највећем проценту слажу да је потребно да свака школа припрема и реализује програме стручног усавршавања у области инклузивног образовања, чији ће аутори бити практичари из школа (69,7%), и да свака школа планира програм стручног усавршавања у области инклузивног образовања на годишњем нивоу, којим ће бити обухваћени сви запослени (67,1%), како би се унапредило знање о ученицима са сметњама у развоју (67,1%). Према мишљењу наставника неопходно је да се стручно усавршавање у области инклузивног образовања организује као континуирани, вишегодишњи процес, односно као циклус семинара, са сталним консултацијама (65,8%).

4.5.8. Резултати процене седме димензије инклузивности - Врсте и облици потребне подршке за развој инклузивног образовања

Табела 68. Дистрибуција одговора наставника, на појединачним тврдњама седме димензије инклузивности

Димензија	Тврдња	1		2		3		4		5	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
7. Врсте и облици потребне подршке за развој инклузивног образовања	7.1. Правце развоја инклузивног образовања потребно је прецизније регулисати посебним правилницима и упутствима за рад.	0	0	2	2.6	11	14.5	59	77.6	3	3.9
	7.2. За стицање знања и вештина за рад са ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом потребно је обезбедити стручну литературу у којој се могу наћи одговори на бројна питања (доступна на сајту МП, стручног друштва и сл.).	0	0	2	2.6	4	5.3	61	80.3	9	11.8
	7.3. Потребно је да просветни саветници из школских управа у већој мери пружају подршку наставницима у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом.	0	0	3	3.9	16	21.1	45	59.2	12	15.8
	7.4. Мрежом стручњака и практичара за подршку наставницима у развоју инклузивности школа треба обухватити све општине у Републици Србији.	0	0	1	1.3	6	7.9	54	71.1	14	18.4
	7.5. Неопходно је да наставници који имају највише искуства у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом буду укључени у мрежу подршке.	0	0	2	2.6	5	6.6	58	76.3	11	14.5
	7.6. Потребна је размена искустава са колегама из земаља у којима се инклузивни приступ реализује дуже него код нас.	0	0	2	2.6	6	7.9	53	69.7	15	19.7
	7.7. Потребно је да се за сваку школу у којој уче ученици са сметњама у развоју обезбеде специјализована наставна средства (асистивна технологија)	0	0	0	0	5	6.6	46	60.5	25	32.9

Легенда: 1- Уопште се не слажем; 2 – Не слажем се; 3 – Неодлучан сам; 4 – Слажем се; 5 – У потпуности се слажем.

Подршку за развој инклузивног образовања наставници виде у највећем проценту у обезбеђивању стручне литературе у којој се могу наћи одговори на бројна питања, а која би била доступна на сајту Министарства просвете, али и стручних друштава (80, 3%), у прецизнијем регулисању посебним правилницима и упутствима за рад правце развоја инклузивног образовања (77.6%), укључивањем наставника који имају највише искуства у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом у мрежу подршке (76.3%), као и неопходним обухватањем свих општина у Републици Србији мрежом стручњака и практичара за подршку у развоју инклузивности школа (71.1%) (Табела 68).

4.5.9. Резултати процене димензија инклузивности у односу на пол испитаника

Табела 69. Дистрибуција одговора у односу на пол наставника, на појединачним тврдњама прве димензије инклузивности

Димензија	Тврдња	M1	SD1	M2	SD2	t	P
1. Врсте и облици постојеће подршке за развој инклузивног образовања	1.1. Нови Закон о основама система образовања и васпитања поставио је добре основе за развој инклузивног образовања у Републици Србији.	2.94	0.915	3.17	1.169	0.563	0.575
	1.2. Из новог Закона о основама система образовања и васпитања јасно ми је шта се очекује од учитеља када је у питању развој инклузивности у школи	3.11	1.001	3.00	0.894	-0.270	0.788
	1.3. Министарство просвете нас благовремено упознаје са активностима које треба да предуземо у примени инклузивног приступа у раду школе.	2.84	0.942	3.00	0.894	0.393	0.695
	1.4. Школска управа Министарства просвете нам пружа стручну помоћ у примени инклузивног приступа у раду школе.	2.94	0.883	3.17	0.983	0.591	0.556
	1.5. Савез учитеља Републике Србије нам пружа стручну помоћ у примени инклузивног приступа у раду школе.	2.71	0.819	3.17	0.753	1.305	0.196
	1.6. Невладине организације нам пружају стручну помоћ у реализацији активности за инклузивни приступ у раду школе.	2.60	0.841	2.67	1.211	0.180	0.858
	1.7. Позната ми је литература на коју се могу ослонити у планирању и примени инклузивног приступа у раду.	3.33	0.829	3.17	0.753	-0.462	0.646
	1.8. Доступна ми је литература на коју се могу ослонити у планирању и примени инклузивног приступа у раду.	3.00	0.868	3.00	1.265	0.000	1.000
	1.9. Школски лекар/лекари из дома здравља помажу ми у планирању и примени инклузивног приступа у раду.	2.20	0.910	2.17	1.169	-0.084	0.933
	1.10. Стручњаци из Центра за социјални рад помажу ми у планирању и примени инклузивног приступа у раду.	2.33	0.912	2.50	1.378	0.424	0.673

1.11. Упознат сам са активностима и мандатом развојног саветовалишта из дома здравља.	2.13	0.797	2.00	0.894	-0.376	0.708
1.12. На састанцима стручних органа у школи често размењујемо искуства у вези инклузивним приступом у раду са ученицима.	2.87	1.006	2.50	1.378	-0.843	0.402
1.13. У неформалним разговорима са колегама често размењујемо искуства у вези са инклузивним приступом у раду са ученицима.	3.84	0.810	3.83	1.472	-0.026	0.980
1.14. Родитељи ученика помажу ми у планирању и примени инклузивног приступа у раду.	4.16	0.651	4.00	0.632	-0.568	0.572

Легенда: M1 – аритметичка средина одговора испитаника женског пола; M2 – аритметичка средина одговора испитаника мушког пола; SD1 – стандардна девијација одговора испитаника женског пола; SD2 – стандардна девијација одговора испитаника мушког пола; t – t-статистик; p – ниво статистичке значајности.

Добијени резултати (Табела 69) показују да су наставнице ($M=41.44$, $SD=7.21$.) и наставници ($M=41.33$, $SD=12.11$) имали приближно исте просечне скорове на првој димензији инклузивности тако да између ове две групе испитаника нису пронађене стстистички значајне разлике ($t(71)=-0.35$, $p>.05$)

Табела 70. Дистрибуција одговора у односу на пол наставника, на појединачним тврдњама друге димензије инклузивности

Димензија	Тврдња	M1	SD1	M2	SD2	t	P
2. Постојећи услови и капацитети школа за развој инклузивног образовања	2.1. Већина мојих колега у школи има позитивно мишљење о потреби развоја инклузивног друштва.	2.97	0.992	2.83	0.983	-0.327	0.916
	2.2. Већина мојих колега у школи има позитивно мишљење о потреби развоја инклузивних школа.	3.00	0.868	3.00	1.265	0.000	0.159
	2.3. Руководство моје школе има позитивно мишљење о покрету развоја инклузивних школа.	3.41	0.712	4.00	0.632	1.948	0.042
	2.4. Опрема (наставна средства, потрошни материјал) која ми је на располагању, у великој мери задовољава моје потребе за изођењем квалитетне наставе.	3.07	1.040	2.83	1.329	-0.527	0.217
	2.5. Опрема (наставна средства, потрошни материјал) која ми је на располагању, у великој мери може бити у функцији унапређивања учења ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом.	2.90	0.980	2.67	1.211	-0.550	0.440
	2.6. Школски простор адаптиран је тако да омогућава квалитетно учење у раду ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом.	2.88	0.978	2.83	0.983	-0.122	0.421
	2.7. У комуникацији која постоји између ученика у нашој школи, ученици са сметњама у развоју и инвалидитетом ретко доживљавају омаловажавање и искључивање.	3.70	0.998	4.17	0.753	1.116	0.412
	2.8. Ученици у школи радо укључују ученике са сметњама у развоју и инвалидитетом у групне активности/игру.	3.83	0.804	4.00	0.894	0.504	0.825

2.9. У Годишњем програму рада школе за 2009/2010. годину планиране су конкретне активности на повећању инклузивности школе.	3.56	0.694	3.83	0.408	0.956	0.026
2.10. У Развојном плану наше школе постоје активности које се односе на развој инклузивности школе.	3.71	0.684	3.83	0.408	0.418	0.070
2.11. Наша школа реализује пројекат/те чији циљеви се односе на развој инклузивности школе.	3.26	0.716	3.33	0.816	0.248	0.738
2.12. Наша школа сарађује са невладиним организацијама које се баве унапређивањем живота и рада ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом.	2.90	0.783	3.33	1.366	1.220	0.070
2.13. У нашој школи се трудимо да се сви ученици и запослени осећају прихваћено и уважено.	4.23	0.726	4.50	0.548	0.892	0.791
2.14. Већини наставника у нашој школи је важно да сва деца буду успешна у учењу.	4.13	0.760	4.33	0.516	0.645	0.729
2.15. У нашој школи се води прецизна евиденција о напредовању ученика са сметњама у развоју.	4.06	0.611	4.33	0.516	1.073	0.734
2.16. У нашој школи постоји посебан тим који се бави питањима обезбеђивања адекватне подршке ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом.	4.43	0.554	4.33	0.816	- 0.389	0.080
2.17. При уписивању ученика са сметњама у развоју у нашу школу, у избору учитеља први приоритет је интерес детета.	4.01	0.732	4.17	0.408	0.501	0.381
2.18. У свом раду користим материјале са сајта www.инклузија.org	2.91	0.966	3.00	1.265	0.206	0.424
2.19. У свом раду користим информације/материјале о инклузији у образовању, које се презентују на сајту СУРП	2.99	0.915	2.83	1.169	- 0.382	0.526

Легенда: M1 – аритметичка средина одговора испитаника женског пола; M2 – аритметичка средина одговора испитаника мушког пола; SD1 – стандардна девијација одговора испитаника женског пола; SD2 – стандардна девијација одговора испитаника мушког пола; t – t-статистик; p – ниво статистичке значајности.

Резултати испитивања полних разлика на другој димензији инклузивности, указују да нема статистички значајних разлика ($t(71) = .574, p > .05$) између наставника ($M = 68.16, SD = 10.10$) и наставница ($M = 66.20, SD = 7.81$). (Табела 71).

Табела 71. Дистрибуција одговора у односу на пол наставника, на појединачним тврдњама треће димензије инклузивности

Димензија	Тврдња	M1	SD1	M2	SD2	t	P
3. Иницијално образовање учитеља и развој инклузивног образовања	3.1. Кроз иницијално образовање за учитељски позив стекао/ла сам довољно знања и вештина за квалитетан рад у школи.	3.69	1.015	3.67	0.516	-0.045	0.964
	3.2. Кроз иницијално образовање за учитељски позив стекао/ла сам квалитетна педагошко-психолошка и дидактичко-методичка знања.						
	3.3. Кроз иницијално образовање за учитељски позив имао/ла сам квалитетно практично оспособљавање за рад у школи.						
	3.4. У иницијалном образовању за учитељски позив имао/ла сам бар један курс/модул/испит који се директно односно на инклузивно образовање/рад са ученицима а са сметњама у развоју/ инвалидитетом.						
	3.5. У току иницијалног образовања за учитељски позив, професори и предавачи су своје часове обликовали у складу са савременим дидактичким и методичким захтевима.						
	3.6. У току иницијалног образовања за учитељски позив, добио/ла сам знања која ми омогућавају да квалитетно радим са ученицима са сметњама у развоју.						
	3.2. Кроз иницијално образовање за учитељски позив стекао/ла сам квалитетна педагошко-психолошка и дидактичко-методичка знања.	3.86	0.856	3.83	0.408	-0.067	0.947
	3.3. Кроз иницијално образовање за учитељски позив имао/ла сам квалитетно практично оспособљавање за рад у школи.						
	3.4. У иницијалном образовању за учитељски позив имао/ла сам бар један курс/модул/испит који се директно односно на инклузивно образовање/рад са ученицима а са сметњама у развоју/ инвалидитетом.						
	3.5. У току иницијалног образовања за учитељски позив, професори и предавачи су своје часове обликовали у складу са савременим дидактичким и методичким захтевима.						
	3.6. У току иницијалног образовања за учитељски позив, добио/ла сам знања која ми омогућавају да квалитетно радим са ученицима са сметњама у развоју.						
	3.7. Учитељски факултети треба да имају обавезне наставне предмете/модуле кроз које ће се будући учитељи обучавати за рад са						

ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом.
 3.8. Учитељи-приправници треба обавезно да похађају програме стручног усавршавања за рад са ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом.
 3.9. Учитељи-ментори у школама треба обавезно да положи испит/модул који се односи на рад са децом са сметњама у развоју/инвалидитетом.

3.3. Кроз иницијално образовање за учитељски позив имао/ла сам квалитетно практично оспособљавање за рад у школи.	3.69	0.894	4.00	0.000	0.856	0.395
3.4. У иницијалном образовању за учитељски позив имао/ла сам бар један курс/модул/испит који се директно односио на инклузивно образовање/рад са ученицима а са сметњама у развоју/инвалидитетом.	3.36	1.192	3.83	0.983	0.949	0.346
3.5. У току иницијалног образовања за учитељски позив, професори и предавачи су своје часове обликовали у складу са савременим дидактичким и методичким захтевима.	3.36	0.933	3.33	0.816	-0.060	0.952
3.6. У току иницијалног образовања за учитељски позив, добио/ла сам знања која ми омогућавају да квалитетно радим са ученицима са сметњама у развоју.	2.55	0.883	3.17	1.169	1.597	0.114
3.7. Учитељски факултети треба да имају обавезне наставне предмете/модуле кроз које ће се будући учитељи обучавати за рад са ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом.	4.16	0.828	4.33	0.816	0.501	0.618
3.8. Учитељи-приправници треба обавезно да похађају програме стручног усавршавања за рад са ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом.	4.06	0.832	4.33	0.816	0.781	0.437
3.9. Учитељи-ментори у школама треба обавезно да положи испит/модул који се односи на рад са децом са сметњама у развоју/инвалидитетом.	3.53	0.896	4.00	0.894	1.237	0.220

Легенда: M1 – аритметичка средина одговора испитаника женског пола; M2 – аритметичка средина одговора испитаника мушког пола; SD1 – стандардна девијација одговора испитаника женског пола; SD2 – стандардна девијација одговора испитаника мушког пола; t – t-статистик; p – ниво статистичке значајности.

Добијени резултати показују да на трећој димензији инклузивности није било статистички значајних разлика ($t(71)=1.214$, $p>.05$) између наставника ($M=34.50$, $SD=3.39$) и наставница ($M=32.35$, $SD=19$) (Табела 71).

Табела 72. Дистрибуција одговора у односу на пол наставника, на појединачним тврдњама четврте димензије инклузивности

Димензија	Тврдња	M1	SD1	M2	SD2	T	p
4. Ставови о инклузивном образовању	4.3. Покрет за развој инклузивног друштва се односи на децу/особе са сметњама и инвалидитетом.	3.41	0.712	3.50	1.225	0.266	0.791
	4.4. У инклузивном развоју школе највећу пажњу треба посветити ученицима са сметњама/инвалидитетом.	3.36	0.762	3.33	1.366	- 0.069	0.946
	4.5. Инклузивни развој школе обухвата активности којима се унапређује учење и учешће у раду свих ученика.	3.66	0.657	4.00	0.000	1.271	0.208
	4.6. Деца са сметњама у развоју и инвалидитетом треба да уче у посебним образовно-васпитним установама.	3.01	0.955	3.00	0.894	- 0.035	0.972
	4.7. У редовним образовно-васпитним установама ученици са сметњама у развоју/инвалидитетом више добијају него што губе у образовном смислу.	3.07	0.997	3.00	0.894	- 0.169	0.866
	4.8. Са ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом у школама треба да раде само стручњаци који су се образовали за пружање стручне помоћи код одређене врсте сметње.	3.71	0.870	4.17	0.753	1.232	0.222
	4.9. За социјални развој ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом боље је да буду у окружењу деце са сличним проблемима.	3.04	0.999	3.67	0.816	1.485	0.142
	4.10. Родитељи ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом треба да буду партнери школе у планирању и пружању подршке овим ученицима.	4.17	0.589	4.33	0.516	0.651	0.517
	4.11. У редовним одељењима ученици са сметњама у развоју/инвалидитетом отежавају реализацију планираних активности.	3.33	0.863	3.83	1.169	1.337	0.185
	4.12. Због потреба ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом у редовним одељењима, наставник мање пажње посвећује осталим ученицима.	3.26	0.879	3.83	0.983	1.527	0.131
	4.13. Родитељи ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом често имају нереална очекивања од наставника.	3.80	0.651	4.17	0.753	1.310	0.194
	4.14. Ученици са мањим интелектуалним сметњама могу успешно учити у редовним школама.	3.89	0.498	3.67	0.516	- 1.032	0.305
	4.15. Учитељи су оспособљени да пруже одговарајућу подршку у учењу и учешћу у раду ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом.	2.84	0.911	2.17	0.983	- 1.735	0.87

Легенда: M1 – аритметичка средина одговора испитаника женског пола; M2 – аритметичка средина одговора испитаника мушког пола; SD1 – стандардна девијација одговора испитаника женског пола; SD2 – стандардна девијација одговора испитаника мушког пола; t – t-статистик; p – ниво статистичке значајности.

Резултати одговора на појединачним тврдњама четврте димензије инклузивности (Табела 72) показују да између наставника ($M=46.66$, $SD=5.46$) и наставица ($M=44.76$, $SD=3.56$) нису пронађене статистички значајне разлике ($t(71)=1.199$, $p>.05$).

Табела 73. Дистрибуција одговора у односу на пол наставника, на појединачним тврдњама пете димензије инклузивности

Димензија	Тврдња	M1	SD1	M2	SD2	t	p
5. Постојећа наставна пракса и развој инклузивног образовања	5.1. Током школовања стекао/ла сам довољно стручних знања за рад са ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом.	2.49	0.880	1.83	0.983	- 1.728	0.088
	5.2. Током стручног усавршавања уз рад, кроз семинаре и литературу стекао/ла сам додатна знања и вештине за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом.	3.29	0.870	2.50	1.378	- 2.021	0.047
	5.3. Кроз свакодневну наставну праксу и размену са колегама стекао/ла сам додатна знања и вештине за рад са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом.	3.60	0.806	3.50	1.225	- 0.280	0.781
	5.4. Поседујем довољно знања и вештина да направим индивидуални образовни план за ученика/е.	3.26	0.846	3.33	0.816	0.212	0.833
	5.5. Поседујем довољно знања и вештина да дефинишем посебне образовне стандарде за ученике са сметњама у развоју / инвалидитетом.	3.04	0.788	3.83	0.408	2.418	0.018
	5.6. Имам довољно знања и вештина потребних за вредновање и оцењивање постигнућа ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом.	3.10	0.801	3.67	0.516	1.696	0.094
	5.7. Уколико ми је потребна помоћ/консултација/савет у раду са ученицима са сметњама у развоју могу је добити у школи.	3.74	0.846	4.33	0.516	1.677	0.098
	5.8. Уколико ми је потребна помоћ/консултација/савет у раду са ученицима са сметњама у развоју, знам коме се ван школе могу обратити.	3.26	0.958	3.50	1.049	0.592	0.556
	5.9. Добрим планирањем и комбинацијом облика метода и средстава рада успевам да остварим планиране исходе учења за СВЕ ученике.	3.77	0.745	4.00	0.000	0.746	0.458
	5.10. У одељењу имам више ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом него друге колеге у школи.	2.10	1.131	1.50	0.548	- 1.280	.204

Легенда: M1 – аритметичка средина одговора испитаника женског пола; M2 – аритметичка средина одговора испитаника мушког пола; SD1 – стандардна девијација одговора испитаника женског пола; SD2 – стандардна девијација одговора испитаника мушког пола; t – t-статистик; p – ниво статистичке значајности.

На основу дистрибуције одговора наставника, резултати показују да су средње вредности наставника ($M=32.00$, $SD=3.71$) и наставница ($M=32.01$, $SD=4.60$) готово идентичне што указује да нису постојале статистички значајне разлике у односу на пол у петој димензији инклузивности ($t(71)=-0.08$, $p>.05$) (Табела 73).

Табела 74. Дистрибуција одговора у односу на пол наставника, на појединачним тврдњама шесте димензије инклузивности

Димензија	Тврдња	M1	SD1	M2	SD2	t	P
6. Потребе за стручним усавршавањем учитеља у области инклузивног образовања	6.1.Позната ми је понуда програма стручног усавршавања у области инклузије у Каталогy програма стручног усавршавања запослених у образовању за ову годину.	3.34	0.883	3.67	0.516	0.882	0.381
	6.2. Потребно ми је стручно усавршавање у области индивидуализације наставног рада.	3.39	0.786	4.00	1.095	1.782	0.079
	6.3. Потребно ми је стручно усавршавање у области иновативних модела наставе (хеуристичка, интегративна, проблемска, тимска, егземпларна, програмирана, модуларна, пројектна настава и др.)	3.26	0.896	4.00	1.095	1.918	0.059
	6.4. Потребно ми је стручно усавршавање у области савремених облика наставног рада.	3.17	0.868	3.33	1.211	0.425	0.672
	6.5. Потребно ми је стручно усавршавање у области савремених наставних метода.	3.10	0.871	3.33	1.211	0.611	0.543
	6.6. Потребно ми је стручно усавршавање у области примене савремених наставних средстава и образовне технологије.	3.27	0.867	3.33	1.211	0.163	0.871
	6.7. Потребно ми је стручно усавршавање у области праћења, вредновања и оцењивања рада ученика.	2.96	1.035	3.33	1.211	0.845	0.401
	6.8. Потребно ми је стручно усавршавање да унапредим своја знања о развојним карактеристикама ученика са сметњама у развоју.	3.67	0.737	4.00	0.000	1.086	0.281
	6.9. Потребно ми је стручно усавршавање у области савременог планирања и програмирања наставног рада (тематско, модуларно...).	3.31	0.843	3.67	0.816	0.984	0.328
	6.10. Потребно ми је стручно усавршавање за израду индивидуалног образовног плана за ученика/е.	3.26	0.811	3.33	0.816	0.221	0.826
	6.11. Потребно ми је стручно усавршавање у области сарадње са родитељима ученика.	2.59	0.944	2.83	0.753	0.603	0.549
	6.12. Потребно ми је стручно усавршавање у области васпитног рада са ученицима.	2.59	0.925	2.67	1.211	0.201	0.841
	6.13. Потребно ми је стручно усавршавање у области управљања разредом.	2.16	0.694	2.67	1.211	1.617	0.110
	6.14. Стручно усавршавање у области инклузивног образовања потребно је организовати као континуирани, вишегодишњи процес тј. као циклус семинара, са сталним конултацијама.	3.74	0.674	4.33	0.516	2.088	0.040
	6.15. Непходно је да се прати и подржава примена знања и вештина стечених током стручног усавршавања.	3.67	0.756	4.17	0.753	1.540	0.128
	6.16. Потребно је да наставници добију плаћено одсуство за стручно усавршавање.	4.04	0.716	4.17	0.753	0.403	0.688
	6.17. Потребно је да свака школа планира програм стручног усавршавања у области инклузивног образовања на годишњем нивоу, којим ће бити обухваћени сви запослени.	3.94	0.611	4.00	0.632	0.219	0.827
	6.18. Потребно је да свака школа припрема и реализује програме стручног усавршавања у области инклузивног образовања, чији ће аутори бити практичари из школа.	3.86	0.572	4.33	0.516	1.970	0.053

Легенда: M1 – аритметичка средина одговора испитаника женског пола; M2 – аритметичка средина одговора испитаника мушког пола; SD1 – стандардна девијација одговора испитаника женског пола; SD2 – стандардна девијација одговора испитаника мушког пола; t – t-статистик; p – ниво статистичке значајности.

Резултати одговора на појединачним тврдњама шесте димензије инклузивности (Табела 74) показују да између наставника ($M=65.16$, $SD=9.78$) и наставица ($M=59.05$, $SD=8.85$) нису пронађене статистички значајне разлике ($t(71)=1.607$, $p>.05$).

Табела 75. Дистрибуција одговора у односу на пол наставника, на појединачним тврдњама седме димензије инклузивности

Димензија	Тврдња	M1	SD1	M2	SD2	t	P
7. Врсте и облици подршке за развој инклузивног образовања	7.1. Правце развоја инклузивног образовања потребно је прецизније регулисати посебним правилницима и упутствима за рад.	3.86	0.522	3.67	0.516	-0.848	0.399
	7.2. За стицање знања и вештина за рад са ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом потребно је обезбедити стручну литературу у којој се могу наћи одговори на бројна питања (доступна на сајту МП, стручног друштва и сл.).	4.01	0.577	4.17	0.408	0.631	0.530
	7.3. Потребно је да просветни саветници из школских управа у већој мери пружају подршку наставницима у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом.	4.00	0.511	4.17	0.753	0.738	0.463
	7.4. Мрежом стручњака и практичара за подршку наставницима у развоју инклузивности школа треба обухватити све општине у Републици Србији.	3.86	0.728	4.00	0.632	0.465	0.643
	7.5. Неопходно је да наставници који имају највише искуства у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом буду укључени у мрежу подршке.	4.07	0.577	4.17	0.408	0.390	0.697
	7.6. Потребна је размена искустава са колегама из земаља у којима се инклузивни приступ реализује дуже него код нас.	4.06	0.634	4.17	0.408	0.414	0.680
	7.7. Потребно је да се за сваку школу у којој уче ученици са сметњама у развоју обезбеде специјализована наставна средства (асистивна технологија).	4.26	0.582	4.33	0.516	.310	.757

Легенда: M1 – аритметичка средина одговора испитаника женског пола; M2 – аритметичка средина одговора испитаника мушког пола; SD1 – стандардна девијација одговора испитаника женског пола; SD2 – стандардна девијација одговора испитаника мушког пола; t – t-статистик; p – ниво статистичке значајности.

На основу дистрибуције одговора наставника, резултати показују да су средње вредности наставника ($M=28.66$, $SD=1.50$) и наставица ($M=27.97$, $SD=2.92$) готово идентичне што указује на непостојање статистички значајне разлике у односу на пол у седмој димензији инклузивности ($t(71)=-.573$, $p>.05$) (Табела 75).

4.5.10. Резултати процене димензија инклузивности у односу на информисаност о раду мреже инклузивног образовања (МИО) и сервиса за унапређивање инклузивнеобразовне праксе

Табела 76. Дистрибуција одговора у односу на информисаност о МИО и сервисима за унапређивање инклузивнеобразовне праксе прве димензије инклузивности

Димензија	Тврдња	M1	SD1	M2	SD2	t	P
1. Врсте и облици постојеће подршке за развој инклузивног образовања	1.1. Нови Закон о основама система образовања и васпитања поставио је добре основе за развој инклузивног образовања у Републици Србији.	3.06	0.913	2.77	0.951	1.299	0.198
	1.2. Из новог Закона о основама система образовања и васпитања јасно ми је шта се очекује од учитеља када је у питању развој инклузивности у школи.	3.28	0.970	2.77	0.951	2.193	0.031
	1.3. Министарство просвете нас благовремено упознаје са активностима које треба да предузмемо у примени инклузивног приступа у раду школе.	2.94	0.890	2.69	1.011	1.098	0.276
	1.4. Школска управа Министарства просвете нам пружа стручну помоћ у примени инклузивног приступа у раду школе.	3.04	0.925	2.81	0.801	1.086	0.281
	1.5. Савез учитеља Републике Србије нам пружа стручну помоћ у примени инклузивног приступа у раду школе.	2.80	0.833	2.65	0.797	0.736	0.464
	1.6. Невладине организације нам пружају стручну помоћ у реализацији активности за инклузивни приступ у раду школе.	2.66	0.895	2.50	0.812	0.763	0.448
	1.7. Позната ми је литература на коју се могу ослонити у планирању и примени инклузивног приступа у раду.	3.44	0.705	3.08	0.977	1.861	0.067
	1.8. Доступна ми је литература на коју се могу ослонити у планирању и примени инклузивног приступа у раду.	3.16	0.889	2.69	0.838	2.218	0.030
	1.9. Школски лекар/лекари из дома здравља помажу ми у планирању и примени инклузивног приступа у раду.	2.26	0.899	2.08	0.977	0.818	0.416
	1.10. Стручњаци из Центра за социјални рад помажу ми у планирању и примени инклузивног приступа у раду.	2.48	0.995	2.08	0.796	1.788	0.078
	1.11. Упознат сам са активностима и мандатом развојног саветовалишта из дома здравља.	2.28	0.809	1.81	0.694	2.530	0.014
	1.12. На састанцима стручних органа у школи често размењујемо искуства у вези инклузивним приступом у раду са ученицима.	2.94	1.018	2.65	1.056	1.148	0.255
	1.13. У неформалним разговорима са колегама често размењујемо искуства у вези са инклузивним приступом у раду са ученицима.	3.84	0.817	3.85	0.967	- 0.029	0.977
	1.14. Родитељи ученика помажу ми у планирању и примени инклузивног приступа у раду.	4.16	0.710	4.12	0.516	0.283	0.778

Легенда: M1 – аритметичка средина одговора испитаника упознатих са постојањем МИО мреже; M2 – аритметичка средина одговора испитаника који нису упознати са постојањем МИО мреже; SD1 – стандардна

девијација одговора испитаника упознатих са постојањем МИО мреже; SD2 – стандардна девијација одговора испитаника који нису упознати са постојањем МИО мреже; t – t -статистик; p – ниво статистичке значајности.

Добијени резултати показују да су наставници ($M=42.77$, $SD=7.24$.) који су имали искуство у раду МИО или сервису за подршку ИО у односу на наставнике ($M=38.80$, $SD=7.78$) који нису имали подршку, или нису били информисани о постојању МИО и сервиса подршке ИО, имали позитивнију процену прве димензије инклузивности. Разлика између ове две групе је била статистички значајна ($t(71)=2.123$, $p<.05$) (Табела 76).

Табела 77. Дистрибуција одговора у односу на информисаност о МИО и сервисима за унапређивање инклузивнеобразовне праксе друге димензије инклузивности

Димензија	Тврдња	$M1$	$SD1$	$M2$	$SD2$	t	P
2. Постојећи услови и капацитети школа за развој инклузивног образовања	2.1. Већина мојих колега у школи има позитивно мишљење о потреби развоја инклузивног друштва.	3.12	1.043	2.65	0.797	1.994	0.050
	2.2. Већина мојих колега у школи има позитивно мишљење о потреби развоја инклузивних школа.	3.04	0.968	2.92	0.744	0.538	0.592
	2.3. Руководство моје школе има позитивно мишљење о покрету развоја инклузивних школа.	3.54	0.706	3.31	0.736	1.341	0.184
	2.4. Опрема (наставна средства, потрошни материјал) која ми је на располагању, у великој мери задовољава моје потребе за изођењем квалитетне наставе.	3.08	1.066	3.00	1.058	0.311	0.757
	2.5. Опрема (наставна средства, потрошни материјал) која ми је на располагању, у великој мери може бити у функцији унапређивања учења ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом.	2.88	1.023	2.88	0.952	-0.019	0.985
	2.6. Школски простор адаптиран је тако да омогућава квалитетно учешће у раду ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом.	2.88	0.992	2.88	0.952	-0.030	0.976
	2.7. У комуникацији која постоји између ученика у нашој школи, ученици са сметњама у развоју и инвалидитетом ретко доживљавају омаловажавање и искључивање.	3.78	0.996	3.65	0.977	0.527	0.600
	2.8. Ученици у школи радо укључују ученике са сметњама у развоју и инвалидитетом у групне активности/игру.	3.92	0.862	3.69	0.679	1.159	0.250
	2.9. У Годишњем програму рада школе за 2009/2010. годину планиране су конкретне активности на повећању инклузивности школе.	3.66	0.658	3.42	0.703	1.455	0.150
	2.10. У Развојном плану наше школе постоје активности које се односе на развој инклузивности школе.	3.84	0.618	3.50	0.707	2.165	0.034
	2.11. Наша школа реализује пројекат/те чији циљеви се односе на развој инклузивности школе.	3.38	0.635	3.04	0.824	2.005	0.049
	2.12. Наша школа сарађује са невладиним организацијама које се баве унапређивањем живота и рада ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом.	3.08	0.778	2.65	0.892	2.154	0.035
	2.13. У нашој школи се трудимо да се сви ученици и запослени осећају прихваћено и уважено.	4.34	0.745	4.08	0.628	1.537	0.128

2.14. Већини наставника у нашој школи је важно да сва деца буду успешна у учењу.	4.16	0.817	4.12	0.588	0.247	0.806
2.15. У нашој школи се води прецизна евиденција о напредовању ученика са сметњама у развоју.	4.16	0.618	3.92	0.560	1.635	0.106
2.16. У нашој школи постоји посебан тим који се бави питањима обезбеђивања адекватне подршке ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом.	4.50	0.544	4.27	0.604	1.690	0.095
2.17. При уписивању ученика са сметњама у развоју у нашу школу, у избору учитеља први приоритет је интерес детета.	4.10	0.735	3.88	0.653	1.257	0.213
2.18. У свом раду користим материјале са сајта www.инклузија.орг	3.04	1.009	2.68	0.900	1.508	0.136
2.19. У свом раду користим информације/материјале о инклузији у образовању, које се презентују на сајту СУРС	3.10	0.918	2.73	0.919	1.666	0.100

Легенда: M1 – аритметичка средина одговора испитаника упознатих са постојањем МИО мреже; M2 – аритметичка средина одговора испитаника који нису упознати са постојањем МИО мреже; SD1 – стандардна девијација одговора испитаника упознатих са постојањем МИО мреже; SD2 – стандардна девијација одговора испитаника који нису упознати са постојањем МИО мреже; t – t-статистик; p – ниво статистичке значајности.

Резултати статистичке анализе показују да постоје статистички значајне разлике ($m(71)=2.794$, $n<.01$), између наставника који су информисани о постојању МИО или су имали подршку ($M=68.16$, $SD=7.54$.) и наставника који нису информисани ($M=62.92$, $SD=7.75$). Наставници који су у искуству имали подршку од стране МИО или сервиса за подршку ИО позитивније процењују постојеће услове, капацитете и ресурсе школа за развој инклузивног образовања. (Табела 77).

Табела 78. Дистрибуција одговора у односу на информисаност о МИО и сервисима за унапређивање инклузивнеобразовне праксе треће димензије инклузивности

Димензија	Тврдња	M1	SD1	M2	SD2	t	P
3. Иницијално образовање учитеља и развој инклузивног образовања	3.1. Кроз иницијално образовање за учитељски позив стекао/ла сам довољно знања и вештина за квалитетан рад у школи.	3.84	0.934	3.38	1.023	1.952	0.055
	3.2. Кроз иницијално образовање за учитељски позив стекао/ла сам квалитетна педагошко-психолошка и дидактичко-методичка знања.	3.98	0.714	3.62	0.983	1.851	0.068
	3.3. Кроз иницијално образовање за учитељски позив имао/ла сам квалитетно практично оспособљавање за рад у школи.	3.76	0.822	3.62	0.941	0.692	0.491
	3.4. У иницијалном образовању за учитељски позив имао/ла сам бар један курс/модул/испит који се директно односио на инклузивно образовање/рад са ученицима а са сметњама у развоју/инвалидитетом.	3.40	1.178	3.38	1.203	0.054	0.957
	3.5. У току иницијалног образовања за учитељски позив, професори и предавачи су своје часове обликовали у складу са савременим дидактичким и методичким захтевима.	3.44	0.907	3.19	0.939	1.116	0.268

3.6. У току иницијалног образовања за учитељски позив, добио/ла сам знања која ми омогућавају да квалитетно радим са ученицима са сметњама у развоју.	2.62	0.987	2.56	0.768	0.266	0.791
3.7. Учитељски факултети треба да имају обавезне наставне предмете/модуле кроз које ће се будући учитељи обучавати за рад са ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом.	4.18	0.825	4.15	0.834	0.131	0.896
3.8. Учитељи-приправници треба обавезно да похађају програме стручног усавршавања за рад са ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом.	4.06	0.843	4.12	0.816	-0.275	0.784
3.9. Учитељи-ментори у школама треба обавезно да положи испит/модул који се односи на рад са децом са сметњама у развоју/инвалидитетом.	3.68	0.913	3.35	0.846	1.549	0.126

Легенда: M1 – аритметичка средина одговора испитаника упознатих са постојањем МИО мреже; M2 – аритметичка средина одговора испитаника који нису упознати са постојањем МИО мреже; SD1 – стандардна девијација одговора испитаника упознатих са постојањем МИО мреже; SD2 – стандардна девијација одговора испитаника који нису упознати са постојањем МИО мреже; t – t-статистик; p – ниво статистичке значајности.

Добијени резултати показују да су настаници ($M=33.04$, $SD=4.21$) који су имали искуство у раду МИО или сервису за подршку ИО у односу на наставнике ($M=31.56$, $SD=3.92$) који нису имали подршку, или нису били информисани о постојању МИО и сервиса подршке ИО, имали генерално сличну процену треће димензије инклузивности. Разлика између ове две групе није била статистички значајна ($t(71)=1.458$, $p>.05$) (Табела 78).

Табела 79. Дистрибуција одговора у односу на информисаност о МИО и сервисима за унапређивање инклузивнеобразовне праксе четврте димензије инклузивности

Димензија	Тврдња	M1	SD1	M2	SD2	t	P
4. Ставови о инклузивном образовању	4.3. Покрет за развој инклузивног друштва се односи на децу/особе са сметњама и инвалидитетом.	3.48	0.677	3.31	0.884	0.946	0.347
	4.4. У инклузивном развоју школе највећу пажњу треба посветити ученицима са сметњама/инвалидитетом.	3.34	0.872	3.38	0.697	-0.226	0.822
	4.5. Инклузивни развој школе обухвата активности којима се унапређује учење и учешће у раду свих ученика.	3.58	0.642	3.88	0.588	-2.018	0.047
	4.6. Деца са сметњама у развоју и инвалидитетом треба да уче у посебним образовно-васпитним установама.	2.98	0.979	3.08	0.891	-0.422	0.674
	4.7. У редовним образовно-васпитним установама ученици са сметњама у развоју/инвалидитетом више добијају него што губе у образовном смислу.	3.14	1.030	2.92	0.891	0.910	0.366
	4.8. Са ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом у школама треба да раде само стручњаци који су се образовали за пружање стручне помоћи код одређене врсте сметње.	3.76	0.938	3.73	0.724	0.139	0.890
	4.9. За социјални развој ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом боље	3.00	1.030	3.27	0.919	-1.120	0.266

је да буду у окружењу деце са сличним проблемима.							
4.10. Родитељи ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом треба да буду партнери школе у планирању и пружању подршке овим ученицима.	4.26	0.565	4.04	0.599	1.590	0.116	
4.11. У редовним одељењима ученици са сметњама у развоју/ инвалидитетом отежавају реализацију планираних активности.	3.36	0.827	3.38	1.023	- 0.113	0.910	
4.12. Због потреба ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом у редовним одељењима, наставник мање пажње посвећује осталим ученицима.	3.30	0.863	3.31	0.970	- 0.035	0.972	
4.13. Родитељи ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом често имају нереална очекивања од наставника.	3.78	0.679	3.92	0.628	- 0.894	0.374	
4.14. Ученици са мањим интелектуалним сметњама могу успешно учити у редовним школама.	3.86	0.572	3.88	0.326	- 0.203	0.840	
4.15. Учитељи су оспособљени да пруже одговарајућу подршку у учењу и учешћу у раду ученицима са сметњама у развоју/ инвалидитетом.	2.92	0.944	2.54	0.859	1.722	0.089	

Легенда: M1 – аритметичка средина одговора испитаника упознатих са постојањем МИО мреже; M2 – аритметичка средина одговора испитаника који нису упознати са постојањем МИО мреже; SD1 – стандардна девијација одговора испитаника упознатих са постојањем МИО мреже; SD2 – стандардна девијација одговора испитаника који нису упознати са постојањем МИО мреже; t – t-статистик; p – ниво статистичке значајности.

Резултати показују да су настаници ($M=44.95$, $SD=3.73$) који су имали искуство у раду МИО или сервису за подршку ИО у односу на наставнике ($M=44.84$, $SD=3.83$) који нису имали подршку, или нису били информисани о постојању МИО и сервиса подршке ИО, имали генерално сличну процену четврте димензије инклузивности. Разлика између ове две групе није била статистички значајна ($t(71)=.127$, $p>.05$) (Табела 79).

Табела 80. Дистрибуција одговора у односу на информисаност о МИО и сервисима за унапређивање инклузивнеобразовне праксе пете димензије инклузивности

Димензија	Тврдња	M1	SD1	M2	SD2	t	P
5. Постојећа наставна пракса и развој инклузивног образовања	5.1.Током школовања стекао/ла сам довољно стручних знања за рад са ученицима са сметњама у развоју/ инвалидитетом.	2.56	0.972	2.19	0.694	1.712	0.091
	5.2. Током стручног усавршавања уз рад, кроз семинаре и литературу стекао/ла сам додатна знања и вештине за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом.	3.30	0.886	3.08	1.017	0.989	0.326
	5.3. Кроз свакодневну наставну праксу и размену са колегама стекао/ ла сам додатна знања и вештине за рад са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом.	3.64	0.851	3.50	0.812	0.691	0.492
	5.4. Поседујем довољно знања и вештина да направим индивидуални образовни план за ученика/е.	3.30	0.814	3.19	0.895	0.529	0.599
	5.5. Поседујем довољно знања и вештина да дефинишем посебне образовне станадарде за ученике са сметњама у развоју / инвалидитетом.	3.14	0.783	3.04	0.824	0.527	0.600
	5.6. Имам довољно знања и вештина потребних за вредновање и оцењивање постигнућа ученика са сметњама у развоју/ инвалидитетом.	3.16	0.766	3.12	0.864	0.231	0.818
	5.7. Уколико ми је потребна помоћ/консултација/савет у раду са ученицима са сметњама у развоју могу је добити у школи.	3.82	0.873	3.73	0.778	0.438	0.663
	5.8. Уколико ми је потребна помоћ/консултација/савет у раду са ученицима са сметњама у развоју, знам коме се ван школе могу обратити.	3.50	0.909	2.85	0.925	2.957	0.004
	5.9. Добрим планирањем и комбинацијом облика метода и средстава рада успевам да остварим планиране исходе учења за СВЕ ученике.	3.80	0.756	3.77	0.652	0.176	0.861
	5.10. У одељењу имам више ученика са сметњама у развоју/ инвалидитетом него друге колеге у школи.	2.14	1.178	1.88	0.952	0.954	0.343

Легенда: M1 – аритметичка средина одговора испитаника упознатих са постојањем МИО мреже; M2 – аритметичка средина одговора испитаника који нису упознати са постојањем МИО мреже; SD1 – стандардна девијација одговора испитаника упознатих са постојањем МИО мреже; SD2 – стандардна девијација одговора испитаника који нису упознати са постојањем МИО мреже; t – t-статистик; p – ниво статистичке значајности.

Резултати показују да су наставници ($M=32.70$, $SD=4.09$) који су имали искуство у раду МИО или сервису за подршку ИО у односу на наставнике ($M=30.68$, $SD=5.04$) који нису имали подршку, или нису били информисани о постојању МИО и сервиса подршке ИО, имали генерално сличну процену пете димензије инклузивности. Разлика између ове две групе није била статистички значајна ($t(71)=1.852$, $p>.05$) (Табела 80).

Табела 81. Дистрибуција одговора у односу на информисаност о МИО и сервисима за унапређивање инклузивнеобразовне праксе шесте димензије инклузивности

Димензија	Тврдња	M1	SD1	M2	SD2	t	P
6. Потребе за стручним усавршавањем учитеља у области инклузивног образовања	6.1. Позната ми је понуда програма стручног усавршавања у области инклузије у Каталогу програма стручног усавршавања запослених у образовању за ову годину.	3.44	0.787	3.23	0.992	1.004	0.318
	6.2. Потребно ми је стручно усавршавање у области индивидуализације наставног рада.	3.42	0.810	3.46	0.859	-0.208	0.836
	6.3. Потребно ми је стручно усавршавање у области иновативних модела наставе (хеуристичка, интегративна, проблемска, тимска, егземпларна, програмирана, модуларна, пројектна настава и др.)	3.28	0.927	3.38	0.941	-0.464	0.644
	6.4. Потребно ми је стручно усавршавање у области савремених облика наставног рада.	3.06	0.867	3.42	0.902	-1.708	0.092
	6.5. Потребно ми је стручно усавршавање у области савремених наставних метода.	2.98	0.869	3.38	0.898	-1.904	0.061
	6.6. Потребно ми је стручно усавршавање у области примене савремених наставних средстава и образовне технологије.	3.24	0.894	3.35	0.892	-0.492	0.624
	6.7. Потребно ми је стручно усавршавање у области праћења, вредновања и оцењивања рада ученика.	3.00	1.080	2.96	0.999	0.151	0.881
	6.8. Потребно ми је стручно усавршавање да унапредим своја знања о развојним карактеристикама ученика са сметњама у развоју.	3.58	0.702	3.92	0.688	-2.034	0.046
	6.9. Потребно ми је стручно усавршавање у области савременог планирања и програмирања наставног рада (тематско, модуларно...).	3.26	0.876	3.50	0.762	-1.183	0.241
	6.10. Потребно ми је стручно усавршавање за израду индивидуалног образовног плана за ученика/е.	3.16	0.817	3.46	0.761	-1.562	0.123
	6.11. Потребно ми је стручно усавршавање у области сарадње са родитељима ученика.	2.51	0.938	2.81	0.895	-1.327	0.189
	6.12. Потребно ми је стручно усавршавање у области васпитног рада са ученицима.	2.54	0.973	2.69	0.884	-0.667	0.507
	6.13. Потребно ми је стручно усавршавање у области управљања разредом.	2.10	0.580	2.38	0.983	-1.588	0.117
	6.14. Стручно усавршавање у области инклузивног образовања потребно је организовати као континуирани, вишегодишњи процес тј. као циклус семинара, са сталним конултацијама.	3.82	0.596	3.73	0.827	0.541	0.590
	6.15. Непходно је да се прати и подржава примена знања и вештина стечених током стручног усавршавања.	3.74	0.694	3.65	0.892	0.465	0.643
	6.16. Потребно је да наставници добију плаћено одсуство за стручно усавршавање.	4.12	0.696	3.92	0.744	1.152	0.253

6.17. Потребно је да свака школа планира програм стручног усавршавања у области инклузивног образовања на годишњем нивоу, којим ће бити обухваћени сви запослени.	3.98	0.553	3.88	0.711	0.646	0.521
6.18. Потребно је да свака школа припрема и реализује програме стручног усавршавања у области инклузивног образовања, чији ће аутори бити практичари из школа.	3.90	0.505	3.88	0.711	0.109	0.913

Легенда: M1 – аритметичка средина одговора испитаника упознатих са постојањем МИО мреже; M2 – аритметичка средина одговора испитаника који нису упознати са постојањем МИО мреже; SD1 – стандардна девијација одговора испитаника упознатих са постојањем МИО мреже; SD2 – стандардна девијација одговора испитаника који нису упознати са постојањем МИО мреже; t – t-статистик; p – ниво статистичке значајности.

Резултати приказани у Табели 81. показују да су наставници ($M=58.89$, $SD=8.56$) који су имали искуство у раду МИО или сервису за подршку ИО у односу на наставнике ($M=60.84$, $SD=9.88$) који нису имали подршку, или нису били информисани о постојању МИО и сервиса подршке ИО, имали генерално сличну процену шесте димензије инклузивности. Разлика између ове две групе није била статистички значајна ($t(71)=-.873$, $p>.05$).

Табела 82. Дистрибуција одговора у односу на информисаност о МИО и сервисима за унапређивање инклузивнеобразовне праксе седме димензије инклузивности

Димензија	Тврдња	M1	SD1	M2	SD2	t	P
7. Врсте и облици потребне подршке за развој инклузивног образовања	7.1. Правце развоја инклузивног образовања потребно је прецизније регулисати посебним правилницима и упутствима за рад.	3.82	0.482	3.88	0.600	-0.468	0.641
	7.2. За стицање знања и вештина за рад са ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом потребно је обезбедити стручну литературу у којој се могу наћи одговори на бројна питања (доступна на сајту МП, стручног друштва и сл.).	4.04	0.605	4.00	0.490	0.291	0.772
	7.3. Потребно је да просветни саветници из школских управа у већој мери пружају подршку наставницима у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом.	3.94	0.586	4.15	0.368	-1.693	0.095
	7.4. Мрежом стручњака и практичара за подршку наставницима у развоју инклузивности школа треба обухватити све општине у Републици Србији.	3.88	0.659	3.85	0.834	0.194	0.847
	7.5. Неопходно је да наставници који имају највише искуства у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом буду укључени у мрежу подршке.	4.02	0.595	4.19	0.491	-1.262	0.211
	7.6. Потребна је размена искустава са колегама из земаља у којима се инклузивни приступ реализује дуже него код нас.	4.12	0.480	3.96	0.824	1.061	0.292
	7.7. Потребно је да се за сваку школу у којој уче ученици са сметњама у развоју обезбеде специјализована наставна средства (асистивна технологија).	4.26	0.600	4.27	0.533	-0.066	0.948

Легенда: M1 – аритметичка средина одговора испитаника упознатих са постојањем МИО мреже; M2 – аритметичка средина одговора испитаника који нису упознати са постојањем МИО мреже; SD1 – стандардна девијација одговора испитаника упознатих са постојањем МИО мреже; SD2 – стандардна девијација одговора испитаника који нису упознати са постојањем МИО мреже; t – t-статистик; p – ниво статистичке значајности.

Резултати у Табели 82. показују да су наставници ($M=27.97$, $SD=2.86$) који су имали искуство у раду МИО или сервису за подршку ИО у односу на наставнике ($M=28.12$, $SD=2.84$) који нису имали подршку, или нису били информисани о постојању МИО и сервиса подршке ИО, имали генерално сличну процену седме димензије инклузивности. Разлика између ове две групе није била статистички значајна ($t(71)=-.200$, $p>.05$).

4.5.11. Резултати процене димензија инклузивности у односу на стручну и колегијалну помоћ

Табела 83. Дистрибуција одговора у односу на стручну и колегијалну помоћ прве димензије инклузивности

Димензија	Тврдња	M1	SD1	M2	SD2	t	p
1. Врсте и облици постојеће подршке за развој инклузивног образовања	1.1. Нови Закон о основама система образовања и васпитања поставио је добре основе за развој инклузивног образовања у Републици Србији.	3.00	0.890	2.88	1.033	0.505	0.615
	1.2. Из новог Закона о основама система образовања и васпитања јасно ми је шта се очекује од учитеља када је у питању развој инклузивности у школи.	3.06	1.029	3.15	0.925	-0.384	0.702
	1.3. Министарство просвете нас благовремено упознаје са активностима које треба да предузмемо у примени инклузивног приступа у раду школе.	2.84	0.943	2.88	0.952	-0.209	0.835
	1.4. Школска управа Министарства просвете нам пружа стручну помоћ у примени инклузивног приступа у раду школе.	2.90	0.848	3.08	0.977	-0.825	0.412
	1.5. Савез учитеља Републике Србије нам пружа стручну помоћ у примени инклузивног приступа у раду школе.	2.78	0.771	2.73	0.919	0.224	0.824
	1.6. Невладине организације нам пружају стручну помоћ у реализацији активности за инклузивни приступ у раду школе.	2.55	0.679	2.73	1.151	-0.852	0.397
	1.7. Позната ми је литература на коју се могу ослонити у планирању и примени инклузивног приступа у раду.	3.33	0.826	3.27	0.827	0.286	0.776
	1.8. Доступна ми је литература на коју се могу ослонити у планирању и примени инклузивног приступа у раду.	2.96	0.865	3.04	0.958	-0.364	0.717
	1.9. Школски лекар/лекари из дома здравља помажу ми у планирању и примени инклузивног приступа у раду.	2.14	0.890	2.31	1.011	-0.728	0.469
	1.10. Стручњаци из Центра за социјални рад помажу ми у планирању и примени инклузивног приступа у раду.	2.31	0.940	2.42	0.987	-0.504	0.616

1.11. Упознат сам са активностима и мандатом развојног саветовалишта из дома здравља.	2.08	0.731	2.19	0.939	-0.564	0.574
1.12. На састанцима стручних органа у школи често размеђујемо искуства у вези инклузивним приступом у раду са ученицима.	4.00	0.645	3.58	1.137	2.059	0.043
1.13. У неформалним разговорима са колегама често размеђујемо искуства у вези са инклузивним приступом у раду са ученицима.	4.18	0.527	4.08	0.845	0.673	0.503
1.14. Родитељи ученика помажу ми у планирању и примени инклузивног приступа у раду.	2.94	0.988	2.62	1.098	1.298	0.198

Легенда: M1 – аритметичка средина одговора испитаника који су имали стручну и колегијалну помоћ у раду са ученицима са сметњама у развоју и/или инвалидитетом; M2 – аритметичка средина одговора испитаника који су имали стручну и колегијалну помоћ у раду са ученицима са сметњама у развоју и/или инвалидитетом; SD1 – стандардна девијација одговора испитаника који су имали стручну и колегијалну помоћ у раду са ученицима са сметњама у развоју и/или инвалидитетом; SD2 – стандардна девијација одговора испитаника који су имали стручну и колегијалну помоћ у раду са ученицима са сметњама у развоју и/или инвалидитетом; t – t-статистик; p – ниво статистичке значајности.

Испитивањем разлика између наставника који су до сада имали стручну и колегијалну помоћ у раду са ученицима са сметњама у развоју и наставника који нису имали помоћ примењен је т-тест. Резултати теста указују да нема статистички значајних разлика ($m(73)=.051$, $n>.05$) између наставника који су у погледу стручне и колегијалне помоћи одговорили потврдно ($M=41.06$, $SD=6.71$) и оних који нису ($M=40.96$, $SD=10.00$) на првој димензији упитника (Табела 83).

Табела 84. Дистрибуција одговора у односу на стручну и колегијалну помоћ друге димензије инклузивности

Димензија	Тврдња	M1	SD1	M2	SD2	t	p
2. Постојећи услови и капацитети школа за развој инклузивног образовања	2.1. Већина мојих колега у школи има позитивно мишљење о потреби развоја инклузивног друштва.	2.84	0.986	3.19	0.981	-1.489	0.141
	2.2. Већина мојих колега у школи има позитивно мишљење о потреби развоја инклузивних школа.	3.00	0.935	3.00	0.849	0.000	1.000
	2.3. Руководство моје школе има позитивно мишљење о покрету развоја инклузивних школа.	3.35	0.694	3.69	0.736	-2.009	0.048
	2.4. Опрема (наставна средства, потрошни материјал) која ми је на располагању, у великој мери задовољава моје потребе за изођењем квалитетне наставе.	3.18	1.054	2.77	1.032	1.632	0.107
	2.5. Опрема (наставна средства, потрошни материјал) која ми је на располагању, у великој мери може бити у функцији унапређивања учења ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом.	3.00	1.021	2.62	0.898	1.617	0.110
	2.6. Школски простор адаптиран је тако да омогућава квалитетно учешће у раду ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом.	2.96	0.967	2.69	0.970	1.129	0.263
	2.7. У комуникацији која постоји између ученика у нашој школи, ученици са сметњама у развоју и инвалидитетом ретко доживљавају омаловажавање и искључивање.	3.76	1.031	3.69	0.928	0.260	0.796
	2.8. Ученици у школи радо укључују ученике са сметњама у развоју и инвалидитетом у групне активности/игру.	3.81	0.816	3.92	0.796	-0.561	0.576

2.9. У Годишњем програму рада школе за 2009/2010. годину планиране су конкретне активности на повећању инклузивности школе.	3.61	0.671	3.50	0.707	0.677	0.501
2.10. У Развојном плану наше школе постоје активности које се односе на развој инклузивности школе.	3.69	0.742	3.81	0.491	-	0.484
2.11. Наша школа реализује пројекат/те чији циљеви се односе на развој инклузивности школе.	3.27	0.700	3.31	0.736	-	0.807
2.12. Наша школа сарађује са невладиним организацијама које се баве унапређивањем живота и рада ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом.	2.94	0.801	2.96	0.916	-	0.912
2.13. У нашој школи се трудимо да се сви ученици и запослени осећају прихваћено и уважено.	4.22	0.771	4.31	0.618	-	0.636
2.14. Већини наставника у нашој школи је важно да сва деца буду успешна у учењу.	4.10	0.770	4.23	0.710	-	0.482
2.15. У нашој школи се води прецизна евиденција о напредовању ученика са сметњама у развоју.	4.10	0.621	4.04	0.599	0.427	0.670
2.16. У нашој школи постоји посебан тим који се бави питањима обезбеђивања адекватне подршке ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом.	4.47	0.581	4.31	0.549	1.169	0.246
2.17. При уписивању ученика са сметњама у развоју у нашу школу, у избору учитеља први приоритет је интерес детета.	4.06	0.626	3.96	0.871	0.571	0.570
2.18. У свом раду користим материјале са сајта www.инклузија.орг	3.02	0.956	2.69	1.011	1.383	0.171
2.19. У свом раду користим информације/материјале о инклузији у образовању, које се презентују на сајту СУРС	3.19	0.867	2.58	0.945	2.802	0.007

Легенда: M1 – аритметичка средина одговора испитаника који су имали стручну и колегијалну помоћ у раду са ученицима са сметњама у развоју и/или инвалидитетом; M2 – аритметичка средина одговора испитаника који су имали стручну и колегијалну помоћ у раду са ученицима са сметњама у развоју и/или инвалидитетом; SD1 – стандардна девијација одговора испитаника који су имали стручну и колегијалну помоћ у раду са ученицима са сметњама у развоју и/или инвалидитетом; SD2 – стандардна девијација одговора испитаника који су имали стручну и колегијалну помоћ у раду са ученицима са сметњама у развоју и/или инвалидитетом; t – t-статистик; p – ниво статистичке значајности.

Анализом резултата приказаних у Табели 84. показује се да нема статистички значајних разлика ($m(73)=.508$, $n>.05$) између наставника који су у погледу стручне и колегијалне помоћи одговорили потврдно ($M=66.30$, $SD=7.78$) и оних који су одговорили одречно ($M=32.69$, $SD=4.13$) на другој димензији инклузивности.

Табела 85. Дистрибуција одговора у односу на стручну и колегијалну помоћ треће димензије инклузивности

Димензија	Тврдња	M1	SD1	M2	SD2	t	p
3. Иницијално образовање учитеља и развој инклузивног образовања	3.1. Кроз иницијално образовање за учитељски позив стекао/ла сам довољно знања и вештина за квалитетан рад у школи.	3.63	1.014	3.77	0.951	-0.567	0.573
	3.2. Кроз иницијално образовање за учитељски позив стекао/ла сам квалитетна педагошко-психолошка и дидактичко-методичка знања.	3.84	0.850	3.88	0.816	-0.235	0.815
	3.3. Кроз иницијално образовање за учитељски позив имао/ла сам квалитетно практично оспособљавање за рад у школи.	3.69	0.871	3.77	0.863	-0.358	0.722
	3.4. У иницијалном образовању за учитељски позив имао/ла сам бар један курс/модул/испит који се директно односио на инклузивно образовање/рад са ученицима а са сметњама у развоју/ инвалидитетом.	3.39	1.187	3.46	1.174	-0.257	0.798
	3.5. У току иницијалног образовања за учитељски позив, професори и предавачи су своје часове обликовали у складу са савременим дидактичким и методичким захтевима.	3.31	1.004	3.46	0.761	-0.690	0.492
	3.6. У току иницијалног образовања за учитељски позив, добио/ла сам знања која ми омогућавају да квалитетно радим са ученицима са сметњама у развоју.	2.63	0.972	2.56	0.821	0.320	0.750
	3.7. Учитељски факултети треба да имају обавезне наставне предмете/модуле кроз које ће се будући учитељи обучавати за рад са ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом.	4.18	0.808	4.15	0.881	0.147	0.883
	3.8. Учитељи-приправници треба обавезно да похађају програме стручног усавршавања за рад са ученицима са сметњама у развоју/ инвалидитетом.	4.10	0.823	4.04	0.871	0.312	0.756
	3.9. Учитељи-ментори у школама треба обавезно да положе испит/ модул који се односи на рад са децом са сметњама у развоју/ инвалидитетом.	3.49	0.960	3.69	0.788	-0.922	0.359

Легенда: M1 – аритметичка средина одговора испитаника који су имали стручну и колегијалну помоћ у раду са ученицима са сметњама у развоју и/или инвалидитетом; M2 – аритметичка средина одговора испитаника који су имали стручну и колегијалну помоћ у раду са ученицима са сметњама у развоју и/или инвалидитетом; SD1 – стандардна девијација одговора испитаника који су имали стручну и колегијалну помоћ у раду са ученицима са сметњама у развоју и/или инвалидитетом; SD2 – стандардна девијација одговора испитаника који су имали стручну и колегијалну помоћ у раду са ученицима са сметњама у развоју и/или инвалидитетом; t – t-статистик; p – ниво статистичке значајности.

Резултати показују да наставници који су имали помоћ и подршку у раду ($M=32.26$, $SD=4.45$) и наставници који нису имали подршку и помоћ ($M=32.69$, $SD=4.13$), имали сличну процену треће димензије инклузивности. Разлика између ове две групе није била статистички значајна ($t(73)=-.4005$, $p>.05$) (Табела 85).

Табела 86. Дистрибуција одговора у односу на стручну и колегијалну помоћ четврте димензије инклузивности

Димензија	Тврдња	M1	SD1	M2	SD2	t	p
4. Ставови о инклузивном образовању	4.3. Покрет за развој инклузивног друштва се односи на децу/особе са сметњама и инвалидитетом.	3.45	0.738	3.35	0.797	0.559	0.578
	4.4. У инклузивном развоју школе највећу пажњу треба посветити ученицима са сметњама/инвалидитетом.	3.41	0.840	3.27	0.778	0.699	0.487
	4.5. Инклузивни развој школе обухвата активности којима се унапређује учење и учешће у раду свих ученика.	3.67	0.625	3.69	0.679	- 0.120	0.904
	4.6. Деца са сметњама у развоју и инвалидитетом треба да уче у посебним образовно-васпитним установама.	3.10	0.963	2.85	0.925	1.110	0.271
	4.7. У редовним образовно-васпитним установама ученици са сметњама у развоју/инвалидитетом више добијају него што губе у образовном смислу.	3.00	1.061	3.19	0.849	- 0.798	0.428
	4.8. Са ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом у школама треба да раде само стручњаци који су се образовали за пружање стручне помоћи код одређене врсте сметње.	3.84	0.850	3.58	0.902	1.233	0.221
	4.9. За социјални развој ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом боље је да буду у окружењу деце са сличним проблемима.	3.04	1.079	3.23	0.815	- 0.785	0.435
	4.10. Родитељи ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом треба да буду партнери школе у планирању и пружању подршке овим ученицима.	4.22	0.550	4.12	0.653	0.766	0.446
	4.11. У редовним одељењима ученици са сметњама у развоју/инвалидитетом отежавају реализацију планираних активности.	3.55	0.867	3.04	0.871	2.432	0.017
	4.12. Због потреба ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом у редовним одељењима, наставник мање пажње посвећује осталим ученицима.	3.39	0.909	3.12	0.864	1.256	0.213
	4.13. Родитељи ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом често имају нереална очекивања од наставника.	3.94	0.659	3.65	0.629	1.811	0.074
	4.14. Ученици са мањим интелектуалним сметњама могу успешно учити у редовним школама.	3.90	0.510	3.88	0.326	0.121	0.904
	4.15. Учитељи су оспособљени да пруже одговарајућу подршку у учењу и учешћу у раду ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом.	2.76	0.925	2.85	0.967	- 0.399	0.691

Легенда: M1 – аритметичка средина одговора испитаника који су имали стручну и колегијалну помоћ у раду са ученицима са сметњама у развоју и/или инвалидитетом; M2 – аритметичка средина одговора испитаника који су имали стручну и колегијалну помоћ у раду са ученицима са сметњама у развоју и/или инвалидитетом; SD1 – стандардна девијација одговора испитаника који су имали стручну и колегијалну помоћ у раду са ученицима са сметњама у развоју и/или инвалидитетом; SD2 – стандардна девијација одговора испитаника који су имали стручну и колегијалну помоћ у раду са ученицима са сметњама у развоју и/или инвалидитетом; t – t-статистик; p – ниво статистичке значајности.

Резултати у Табели 86. показују да нема статистички значајних разлика ($m(73)=1.590$, $n>.05$) између наставника који су у погледу стручне и колегијалне помоћи одговорили потврдно ($M=45.26$, $SD=4.07$) и оних који нису одговорили потврдно ($M=43.80$, $SD=3.12$) на четвртој димензији инклузивности.

Табела 87. Дистрибуција одговора у односу на стручну и колегијалну помоћ пете димензије инклузивности

Димензија	Тврдња	M1	SD1	M2	SD2	t	P
5. Постојећа наставна пракса и развој инклузивног образовања	5.1. Током школовања стекао/ла сам довољно стручних знања за рад са ученицима са сметњама у развоју/ инвалидитетом.	2.49	0.916	2.35	0.892	0.652	0.516
	5.2. Током стручног усавршавања уз рад, кроз семинаре и литературу стекао/ла сам додатна знања и вештине за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом.	3.41	0.864	2.85	0.967	2.572	0.012
	5.3. Кроз свакодневну наставну праксу и размену са колегама стекао/ла сам додатна знања и вештине за рад са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом.	3.80	0.707	3.19	0.939	3.134	0.002
	5.4. Поседујем довољно знања и вештина да направим индивидуални образовни план за ученика/е.	3.37	0.834	3.04	0.824	1.632	0.107
	5.5. Поседујем довољно знања и вештина да дефинишем посебне образовне станадарде за ученике са сметњама у развоју / инвалидитетом.	3.08	0.786	3.12	0.816	- 0.175	0.862
	5.6. Имам довољно знања и вештина потребних за вредновање и оцењивање постигнућа ученика са сметњама у развоју/ инвалидитетом.	3.20	0.763	3.00	0.849	1.060	0.293
	5.7. Уколико ми је потребна помоћ/консултација/савет у раду са ученицима са сметњама у развоју могу је добити у школи.	3.88	0.781	3.62	0.941	1.287	0.202
	5.8. Уколико ми је потребна помоћ/консултација/савет у раду са ученицима са сметњама у развоју, знам коме се ван школе могу обратити.	3.16	0.898	3.46	1.067	- 1.282	0.204
	5.9. Добрим планирањем и комбинацијом облика метода и средстава рада успевам да остварим планиране исходе учења за СВЕ ученике.	3.76	0.830	3.85	0.464	- 0.517	0.607
	5.10. У одељењу имам више ученика са сметњама у развоју/ инвалидитетом него друге колеге у школи.	2.29	1.155	1.65	0.892	2.429	0.018

Легенда: M1 – аритметичка средина одговора испитаника који су имали стручну и колегијалну помоћ у раду са ученицима са сметњама у развоју и/или инвалидитетом; M2 – аритметичка средина одговора испитаника који су имали стручну и колегијалну помоћ у раду са ученицима са сметњама у развоју и/или инвалидитетом; SD1 – стандардна девијација одговора испитаника који су имали стручну и колегијалну помоћ у раду са ученицима са сметњама у развоју и/или инвалидитетом; SD2 – стандардна девијација одговора испитаника који су имали стручну и колегијалну помоћ у раду са ученицима са сметњама у развоју и/или инвалидитетом; t – t-статистик; p – ниво статистичке значајности.

Анализа добијених резултата (Табела 87) показује да нема статистички значајних разлика ($t(73)=1.906$, $p>.05$) између наставника који су имали стручну и колегијалну помоћ ($M=32.42$, $SD=4.99$) и наставника који нису имали подршку и помоћ ($M=30.11$, $SD=5.02$) на петој димензији инклузивности.

Табела 88. Дистрибуција одговора у односу на стручну и колегијалну помоћ шесте димензије инклузивности

Димензија	Тврдња	M1	SD1	M2	SD2	t	p
6. Потребе за стручним усавршавањем учитеља у области инклузивног образовања	6.1. Позната ми је понуда програма стручног усавршавања у области инклузије у Кatalогу програма стручног усавршавања запослених у образовању за ову годину.	3.45	0.891	3.19	0.801	1.228	0.223
	6.2. Потребно ми је стручно усавршавање у области индивидуализације наставног рада.	3.43	0.842	3.50	0.762	-0.361	0.719
	6.3. Потребно ми је стручно усавршавање у области иновативних модела наставе (хеуристичка, интегративна, проблемска, тимска, егземпларна, програмирана, модулarna, пројектна настава и др.)	3.29	0.957	3.42	0.857	-0.613	0.542
	6.4. Потребно ми је стручно усавршавање у области савремених облика наставног рада.	3.18	0.882	3.23	0.908	-0.218	0.828
	6.5. Потребно ми је стручно усавршавање у области савремених наставних метода.	3.14	0.866	3.12	0.952	0.126	0.900
	6.6. Потребно ми је стручно усавршавање у области примене савремених наставних средстава и образовне технологије.	3.41	0.840	3.08	0.935	1.563	0.122
	6.7. Потребно ми је стручно усавршавање у области праћења, вредновања и оцењивања рада ученика.	3.08	1.088	2.85	0.967	0.930	0.356
	6.8. Потребно ми је стручно усавршавање да унапредим своја знања о развојним карактеристикама ученика са сметњама у развоју.	3.71	0.736	3.73	0.604	-0.098	0.922
	6.9. Потребно ми је стручно усавршавање у области савременог планирања и програмирања наставног рада (тематско, модулarno...).	3.45	0.818	3.19	0.849	1.276	0.206
	6.10. Потребно ми је стручно усавршавање за израду индивидуалног образовног плана за ученика/е.	3.16	0.825	3.50	0.707	-1.764	0.082
	6.11. Потребно ми је стручно усавршавање у области сарадње са родитељима ученика.	2.71	1.010	2.46	0.761	1.089	0.280
	6.12. Потребно ми је стручно усавршавање у области васпитног рада са ученицима.	2.71	1.041	2.38	0.697	1.449	0.152
	6.13. Потребно ми је стручно усавршавање у области управљања разредом.	2.27	0.836	2.08	0.560	1.031	0.306
	6.14. Стручно усавршавање у области инклузивног образовања потребно је организовати као континуирани, вишегодишњи процес тј. као циклус семинара, са сталним конултацијама.	3.78	0.743	3.81	0.567	-0.193	0.848
	6.15. Непходно је да се прати и подржава примена знања и вештина стечених током стручног усавршавања.	3.63	0.859	3.85	0.543	-1.150	0.254

6.16. Потребно је да наставници добију плаћено одсуство за стручно усавршавање.	4.08	0.710	4.00	0.748	0.473	0.638
6.17. Потребно је да свака школа планира програм стручног усавршавања у области инклузивног образовања на годишњем нивоу, којим ће бити обухваћени сви запослени.	4.00	0.612	3.85	0.613	1.035	0.304
6.18. Потребно је да свака школа припрема и реализује програме стручног усавршавања у области инклузивног образовања, чији ће аутори бити практичари из школа	3.90	0.586	3.88	0.588	0.094	0.926

Легенда: M1 – аритметичка средина одговора испитаника који су имали стручну и колегијалну помоћ у раду са ученицима са сметњама у развоју и/или инвалидитетом; M2 – аритметичка средина одговора испитаника који су имали стручну и колегијалну помоћ у раду са ученицима са сметњама у развоју и/или инвалидитетом; SD1 – стандардна девијација одговора испитаника који су имали стручну и колегијалну помоћ у раду са ученицима са сметњама у развоју и/или инвалидитетом; SD2 – стандардна девијација одговора испитаника који су имали стручну и колегијалну помоћ у раду са ученицима са сметњама у развоју и/или инвалидитетом; t – t-статистик; p – ниво статистичке значајности.

Приказани резултати (Табела 88) указују да нема статистички значајних разлика ($t(73) = .494, p > .05$) између наставника који су имали помоћ и подршку ($M=60.18, SD=9.48$) наставника који нису имали подршку и помоћ ($M=59.11, SD=7.66$) на шестој димензији инклузивности.

Табела 89. Дистрибуција одговора у односу на на стручну и колегијалну помоћ седме димензије инклузивности

Димензија	Тврдња	M1	SD1	M2	SD2	t	p
7. Врсте и облици потребне подршке за развој инклузивног образовања	7.1. Правце развоја инклузивног образовања потребно је прецизније регулисати посебним правилницима и упутствима за рад.	3.90	0.467	3.72	0.614	1.390	0.169
	7.2. За стицање знања и вештина за рад са ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом потребно је обезбедити стручну литературу у којој се могу наћи одговори на бројна питања (доступна на сајту МП, стручног друштва и сл.).	4.00	0.577	4.04	0.445	- 0.296	0.768
	7.3. Потребно је да просветни саветници из школских управа у већој мери пружају подршку наставницима у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом.	3.78	0.654	4.04	0.824	- 1.512	0.135
	7.4. Мрежом стручњака и практичара за подршку наставницима у развоју инклузивности школа треба обухватити све општине у Републици Србији.	4.02	0.629	4.20	0.408	- 1.293	0.200
	7.5. Неопходно је да наставници који имају највише искуства у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом буду укључени у мрежу подршке.	3.98	0.520	4.12	0.653	- 0.984	0.329
	7.6. Потребна је размена искустава са колегама из земаља у којима се инклузивни приступ реализује дуже него код нас.	4.06	0.592	4.08	0.688	- 0.103	0.918
	7.7. Потребно је да се за сваку школу у којој уче ученици са сметњама у развоју обезбеде специјализована наставна средства (асистивна технологија).	4.22	0.550	4.35	0.629	- 0.867	0.389

Легенда: M1 – аритметичка средина одговора испитаника који су имали стручну и колегијалну помоћ у раду са ученицима са сметњама у развоју и/или инвалидитетом; M2 – аритметичка средина одговора испитаника који су имали стручну и колегијалну помоћ у раду са ученицима са сметњама у развоју и/или инвалидитетом; SD1 – стандардна девијација одговора испитаника који су имали стручну и колегијалну помоћ у раду са ученицима са сметњама у развоју и/или инвалидитетом; SD2 – стандардна девијација одговора испитаника који су имали стручну и колегијалну помоћ у раду са ученицима са сметњама у развоју и/или инвалидитетом.

који су имали стручну и колегијалну помоћ у раду са ученицима са сметњама у развоју и/или инвалидитетом; т – т-статистик; п – ниво статистичке значајности.

Резултати указују да нема статистички значајних разлика ($t(73)=-.384, p>.05$) између наставника који су у погледу стручне и колегијалне помоћи одговорили потврдно ($M=27.95, SD=2.80$) и наставника који нису ($M=28.23, SD=3.11$) на седмој димензији инклузивности (Табела 89).

4.5.12. Резултати процене димензије инклузивности у односу на дужину радног стажа и додатно стручно усавршавање

Када је реч о испитивању разлика у наставничким скоровима на димензијама упитника у односу на дужину радног стажа испитаникаспроведена је анализа варијансе. Резултати анализе указују на непостојање статистички значајних разлика између шест димензија инклузивности:

1. Врсте и облици постојеће подршке за развој инклузивног образовања: $F(4, 71)=.526, p>.05$;
2. Постојећи услови и капацитети школа за развој инклузивног образовања: $F(4, 71)=.606, p>.05$;
3. Иницијално образовање учитеља и развој инклузивног образовања: $F(4, 71)=.473, p>.05$;
4. Ставовии о инклузивном образовању: $F(4, 71)=.740, p>.05$;
5. Постојећа наставна пракса и развој инклузивног образовања: $F(4, 71)=.658, p>.05$;
6. Врсте и облици потребне подршкеза развој инклузивног образовања: $F(4, 71)=1.016, p>.05$).

На димензији *Потребе за стручним усавршавањем учитеља у области инклузивног образовања* ($F(4, 71)=1.199, p>.05$) присутна је статистички значајна разлика.

Када су у питању димензије упитника у односу на додатно стручно усавршавање, резултати показују да је статистички значајна разлика присутна на шестој димензији *Потребе за стручним усавршавањем учитеља у области инклузивног образовања*. За потребе анализе употребљен је Bonferroni тест. Резултати су показали да испитаници који су похађали један програм сталног усавршавања за разлику од испитаника који нису похађали ниједан програм сталног усавршавања имају у просеку више скорова на шестој димензији упитника.

Табела 90. Резултати Bonferroni корекције између група наставника на 6. димензији упитника

Број програма стручног усавршавања		Разлика између М (I-J)
(I)	(J)	
Ниједан програм	Један програм	-6,64*
	До 5 програма	-4,71
Један програм	Ниједан програм	6,64*
	До 5 програма	1,92
До 5 програма	Ниједан програм	4,71
	Један програм	-1,92

Легенда: М – Аритметичка средина; * - $p < .05$.

У циљу испитивања разлика у наставничким скоровима на димензијама упитника у односу на присуство и учествовање на конференцијама посвећеним инклузији у образовању, спроведена је анализа варијансе. Резултати анализе указују на непостојање статистички значајних разлика на димензијама инклузивности: Врсте и облици постојеће подршке за развој инклузивног образовања: $F(4,71)=1.045$, $p>.05$; Постојећи услови и капацитети школа за развој инклузивног образовања: $F(4,71)=.631$, $p>.05$; Иницијално образовање учитеља и развој инклузивног образовања: $F(4,71)=1.970$, $p>.05$; Ставови о инклузивном образовању: $F(4,71)=.629$, $p>.05$; Постојећа наставна пракса и развој инклузивног образовања: $F(4,71)=.644$, $p>.05$; Потребне за стручним усавршавањем учитеља у области инклузивног образовања: $F(4,71)=1.027$, $p>.05$; Врсте и облици потребне подршке за развој инклузивног образовања: $F(4,71)=1.106$, $p>.05$). (Табела 90)

4.6. Резултати процене односа вршњака према друговима са сметњама у развоју

Табела 91. Резултати социјалне дистанце према ученицима са сметњама у развоју за поједине тврдње

Тврдња	У потпуности се слажем		Углавном се слажем		Не слажем се	
	f	%	f	%	f	%
Не желим да за блиског пријатеља имам вршњака са сметњама и поремећајима у развоју.	63	10.8	122	20.9	398	68.3
Не желим да седим у клупи са вршњаком који има неку сметњу или поремећај у развоју.	53	9.1	137	23.5	393	67.4
Не желим да у мом одељењу буду ученици са сметњама и поремећајима у развоју.	42	7.2	69	11.8	472	81.0
Не желим да идем у школу са децом која имају неку сметњу или поремећај у развоју.	27	4.6	60	10.3	496	85.1
Сметало би ми да похађам ваншколске активности са	39	6.7	110	18.9	434	74.4

децом која имају неку сметњу или поремећај у развоју.						
Не желим да се у граду срећем са децом која имају неку сметњу или поремећај у развоју.	30	5.1	66	11.3	487	83.5

Табела 92. Дескриптивни показатељи за појединачне тврдње из упитника

Тврдња	Min	Max	M	SD
Не желим да за блиског пријатеља имам вршњака са сметњама и поремећајима у развоју.	1	3	2.57	.679
Не желим да седим у клупи са вршњаком који има неку сметњу или поремећај у развоју.	1	3	2.58	.652
Не желим да у мом одељењу буду ученици са сметњама и поремећајима у развоју.	1	3	2.74	.582
Не желим да идем у школу са децом која имају неку сметњу или поремећај у развоју.	1	3	2.80	.500
Сметало би ми да похађам ваншколске активности са децом која имају неку сметњу или поремећај у развоју.	1	3	2.68	.594
Не желим да се у граду срећем са децом која имају неку сметњу или поремећај у развоју.	1	3	2.78	.522

Из приказаних резултата у Табели 91, закључује се да су најзаступљенији одговори испитаника у категорији *Не слажем се* (65%), затим следи категорија *Углавном се слажем*, док је у категорији *У потпуности се слажем* процентуално било најмање одговора. У односу на дескриптивне показатеље, резултати показују да је остварена нижа социјална дистанца на свим тврдњама (Табела 92).

Табела 93. Резултати одговора у односу на пол испитаника

Тврдња	Пол испитаника	У потпуности се слажем		Углавном се слажем		Не слажем се		χ^2	p
		f	%	f	%	f	%		
Не желим да за блиског пријатеља имам вршњака са сметњама и поремећајима у развоју.	Мушки	41	65.1	62	50.8	182	45	8.382	.015
	Женски	22	34.9	60	49.2	216	54.3		
Не желим да седим у клупи са вршњаком који има неку сметњу или поремећај у развоју.	Мушки	34	64.2	77	56.2	174	44.3	11.223	.004
	Женски	19	35.8	60	43.8	219	55.7		
Не желим да у мом одељењу буду ученици са сметњама и поремећајима у развоју.	Мушки	28	66.7	45	65.2	212	44.9	15.657	.0001
	Женски	14	33.3	24	34.8	260	55.1		
Не желим да идем у школу са децом која имају неку сметњу или поремећај у развоју.	Мушки	19	70.4	35	58.3	231	46.6	8.193	.017
	Женски	8	29.6	25	41.7	265	53.4		
Сметало би ми да похађам ваншколске активности са децом која имају неку сметњу или поремећај у развоју.	Мушки	27	69.2	69	62.7	189	43.5	19.842	.0001
	Женски	12	30.8	41	37.3	245	56.5		
Не желим да се у граду срећем са децом која имају неку сметњу или поремећај у развоју.	Мушки	24	80	41	62.1	220	45.2	18.934	.0001
	Женски	6	20	25	37.9	267	54.8		

Са циљем да се испитају разлике између испитаника мушког и женског пола примењен је t-test. Резултати t-testa за испитанике мушког пола ($M=15.63$, $SD=2.67$) и испитанике женског пола ($M=16.66$, $SD=2.23$) су статистички значајни ($t(581)=-5.02$, $p<.001$). У односу на појединачне тврдње статистички значајна разлика је била присутна на тврдњама које су се односиле на присуство ученика са сметњама у развоју у истом одељењу, на ваннаставне активности и сусрети са вршњацима са сметњама у развоју у граду ($p<.0001$).

Резултати показују да су испитаници мушког пола показали већу социјалну дистанцу према вршњацима са сметњама у развоју у односу на испитанике женског пола (Табела 93).

Табела 94. Резултати одговора у односу на разред

Тврдња	Разред испитаника	У потпуности се слажем		Углавном се слажем		Не слажем се		χ^2	p
		f	%	f	%	f	%		
Не желим да за блиског пријатеља имам вршњака са сметњама и поремећајима у развоју.	5.	35	55.6	17	13.9	96	24.1	43.976	.0001
	6.	13	20.6	41	33.6	105	26.4		
	7.	9	14.3	22	18	89	22.4		
	8.	6	9.5	42	34.4	108	27.1		
Не желим да седим у клупи са вршњаком који има неку сметњу или поремећај у развоју.	5.	24	45.3	26	19.0	98	24.9	33.188	.0001
	6.	17	32.1	39	28.5	103	26.2		
	7.	6	11.3	44	32.1	70	17.8		
	8.	6	11.3	28	20.4	122	31.0		
Не желим да у мом одељењу буду ученици са сметњама и поремећајима у развоју	5.	24	57.1	17	24.6	107	22.7	46.153	.0001
	6.	12	28.6	30	43.5	117	24.8		
	7.	5	11.9	14	20.3	101	21.4		
	8.	1	2.4	8	11.6	147	31.1		
Не желим да идем у школу са децом која имају неку сметњу или поремећај у развоју.	5.	12	44.4	23	38.3	113	22.8	22.784	.001
	6.	7	25.9	20	33.3	132	26.6		
	7.	4	14.88	13	21.7	103	20.8		
	8.	4	14.8	4	6.7	148	29.8		
Сметало би ми да похађам ваншколске активности са децом која имају неку сметњу или	5.	16	41.0	28	25.5	104	24.0	11.427	.076
	6.	14	35.9	32	29.1	113	26.0		
	7.	5	12.8	22	20	93	21.4		
	8.	4	10.3	28	25.5	124	28.6		

поремећај у развоју.									
Не желим да се у граду срећем са децом која имају неку сметњу или поремећај у развоју.	5.	13	43.3	20	30.3	115	23.6	18.462	.005
	6.	12	40.0	22	33.3	125	25.7		
	7.	4	13.3	12	18.2	104	21.4		
	8.	1	3.3	12	18.2	143	29.4		

Добијени резултати показују (Табела 94) да на свим тврдњама, изузев тврдње *Сметало би ми да похађам ванишколске активности са децом која имају неку сметњу или поремећај у развоју* постоје статистички значајне разлике, у односу на разред испитаника.

Табела 95. Резултати одговора у односу на школски успех

Тврдња	Школски успех	У потпуности се слажем		Углавном се слажем		Не слажем се		χ^2	p
		f	%	f	%	f	%		
Не желим да за блиског пријатеља имам вршњака са сметњама и поремећајима у развоју.	Довољан	3	4.8	0	0	3	0.8	32.064	.0001
	Добар	17	27.0	17	13.9	56	14.1		
	Врло добар	29	46.0	52	42.6	129	32.4		
	Одличан	14	22.2	53	43.4	210	52.8		
Не желим да седим у клупи са вршњаком који има неку сметњу или поремећај у развоју.	Довољан	2	3.8	1	0.7	3	0.8	19.344	.004
	Добар	11	20.8	17	12.4	62	15.8		
	Врло добар	28	52.8	53	38.7	129	32.8		
	Одличан	12	22.6	66	48.2	199	50.6		
Не желим да у мом одељењу буду ученици са сметњама и поремећајима у развоју	Довољан	1	2.4	0	0	5	1.1	12.969	.044
	Добар	10	23.8	15	21.7	65	13.8		
	Врло добар	16	38.1	31	44.9	163	34.5		
	Одличан	15	35.7	23	33.3	239	50.6		
Не желим да идем у школу	Довољан	1	3.7	0	0	5	1.0	36.842	.0001

са децом која имају неку сметњу или поремећај у развоју.	Добар	11	40.7	17	28.3	62	12.5		
	Врло добар	9	33.3	28	46.7	173	34.9		
	Одличан	3	22.2	15	25.0	256	51.6		
Сметало би ми да похађам ваншколске активности са децом која имају неку сметњу или поремећај у развоју.	Довољан	0	0	1	0.9	5	1.2		
	Добар	8	20.5	20	18.2	62	14.3		
	Врло добар	14	35.9	46	41.8	150	34.6	5.657	.463
	Одличан	17	43.6	43	39.1	217	50.0		
Не желим да се у граду срећем са децом која имају неку сметњу или поремећај у развоју.	Довољан	0	0	1	1.5	5	1.0		
	Добар	8	26.7	19	28.8	63	12.9		
	Врло добар	16	53.3	21	31.8	173	35.5	22.349	.001
	Одличан	6	20.0	25	37.9	246	50.5		

Резултати приказану у Табели 95 показују да је на свим тврдњама, изузев тврдње *Сметало би ми да похађам ваншколске активности са децом која имају неку сметњу или поремећај у развоју* постоје статистички значајне разлике, у односу на школски успех ученика.

Табела 96. Резултати одговора у односу на старосни узраст

Тврдња	Старосни узраст	У потпуности се слажем		Углавном се слажем		Не слажем се		χ^2	p
		f	%	f	%	f	%		
Не желим да за блиског пријатеља имам вршњака са сметњама и поремећајима у развоју.	10 - 12	35	55.6	17	13.9	96	24.1	43.976	.0001
	12 - 13	13	20.6	41	33.6	105	26.4		
	13 - 14	9	14.3	22	18.0	89	22.4		
	14 - 15	6	9.5	42	34.4	108	27.1		
Не желим да седим у клупи са вршњаком који има неку сметњу или поремећај у развоју.	10 - 12	24	45.3	26	19.0	98	24.9	33.188	.0001
	12 - 13	17	32.1	39	28.5	103	26.2		
	13 - 14	6	11.3	44	32.1	70	17.8		
	14 - 15	6	11.3	28	20.4	122	31.0		
Не желим да у мом одељењу буду ученици са сметњама и поремећајима у развоју	10 - 12	24	57.1	17	24.6	107	22.7	46.153	.0001
	12 - 13	12	28.6	30	43.5	117	24.8		
	13 - 14	5	11.9	14	20.3	101	21.4		
	14 - 15	1	2.4	8	11.6	147	31.1		
Не желим да идем у школу са децом која имају неку сметњу или поремећај у развоју.	10 - 12	12	44.4	23	38.3	113	22.8	22.784	.001
	12 - 13	7	25.9	20	33.3	132	26.6		
	13 - 14	4	14.8	13	21.7	103	20.8		
	14 - 15	4	14.8	4	6.7	148	29.8		
Сметало би ми да похађам ваншколске активности са децом која имају неку сметњу или поремећај у развоју.	10 - 12	16	41.0	28	25.5	104	24.0	11.427	.076
	12 - 13	14	35.9	32	29.1	113	26.0		
	13 - 14	5	12.8	22	20.0	93	21.4		
	14 - 15	4	10.3	28	25.5	124	28.6		
Не желим да се у граду	10 - 12	13	43.3	20	30.3	115	23.6	18.462	.005

срећем са децом која имају неку сметњу или поремећај у развоју	12 - 13	12	40.0	22	33.3	125	25.7
	13 - 14	4	13.3	12	18.2	104	21.4
	14 - 15	1	3.3	12	18.2	143	29.4

Резултати приказану у Табели 96 показују да је на свим тврдњама, изузев тврдње *Сметало би ми да похађам ваниколске активности са децом која имају неку сметњу или поремећај у развоју* постоје статистички значајне разлике, у односу на старосни узраст ученика.

V ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА

5.1.ЗАСТУПЉЕНОСТ УЧЕНИКА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ КОЈИ СУ ОСТВАРИЛИ ПРАВО НА ДОДАТНУ ПОДРШКУ У ВАСПИТНО ОБРАЗОВНОМ РАДУ

Готово да не постоји наставник који се током свог професионалног рада није сусрео са учеником који испољава неки облик сметње у развоју. Углавном су то били спорадични случајеви, а сметње су се најчешће испољавале на:

- емоционалном плану: нагле промене расположења, спремност за честе и безразложне свађе, агресивност, осећај тескобе, моторички немир, туга, равнодушност, као и тежи облици депресивности,
- плану понашања: слабија радна активност, насилничко понашање, изостајање из школе, избегавање заједничких активности, стицање различитих зависности,
- плану когнитивних сметњи: нејасно изношење мисли, конфузно мишљење, тешкоће у концентрацији пажње, памћења,
- телесном плану: различите психосоматске реакције, честе главобоље, губитак апетита, поремећаји сна, хроничне болести и нарушена функција система органа,
- пољу говорно језичког развоја: неадекватан изговор гласова, проблеми у речнику (поремећаји усвајања речника и оскудан речник, поремећаји у разумевању речи, као и у проналажењу адекватних речи), поремећаји разумевања (ограничено разумевање речи, реченица, текстова), тешкоће у праћењу говора, поремећаји изражавања (ограничена способност изражавања, смањена способност за говором), граматички проблеми (аграматизам) (Ковачевић 2011).

Међутим, од 2010. године када је почела имплементација инклузивног образовања па до данас, скоро да не постоји установа за образовање ученика типичног развоја која у својим одељењима нема ученика са сметњама у развоју. Закон о основама система образовања и васпитања је отворио могућност ширег укључивања деце са сметњама у развоју у редовне разреде, без обзира на врсту и тежину сметње, дао могућност родитељима да одлучују о моделу образовања њихове деце и установио систем подршке, како би и деца са сметњама у развоју према својим могућностима и капацитетима одговорила школским захтевима. Такође, у циљу ефикаснијег праћења образовног напредовања деце са сметњама у развоју која су укључена у редовне разреде, а да при томе не ремете динамику рада и напредовања осталих ученика у разреду, Закон је дефинисао да у једном одељењу школе за децу типичног развоја могу да се образују до два ученика са сметњама у развоју и тада се укупан број ученика у одељењу умањује за два по ученику који основно образовање и васпитање стиче остваривањем индивидуалног образовног плана са прилагођавањем начина рада (ИОП1), односно за три по ученику који основно образовање и васпитање стиче остваривањем индивидуалног образовног плана са прилагођавањем циљева, садржаја и начина остваривања програма наставе и учења и исхода образовно-васпитног рада (ИОП2).

Увођење инклузивног образовања и пружање могућности за шире укључивање деце са сметњама у развоју није укинуло рад образовних установа за децу са сметњама у развоју. Напротив, законодавац је оставио могућност за избор, тако да у погледу образовања деце са сметњама у развоју подједнако егзистира како образовање у школи заједно са осталим ученицима (школе за ученике типичног развоја), тако и у школи за ученике са сметњама у развоју, када је то у најбољем интересу за ученика, као и у посебним (специјалним) одељењима која се налазе у саставу школе за ученике типичног развоја (Ковачевић, 2020).

У циљу ефикаснијег спровођења наставних активности, како Закон предвиђа, одељење или група у школи за образовање ученика са сметњама у развоју може да броји до десет ученика, а када одељење чине ученици са сметњама које се манифестују истовремено у неколико области, услед чега се ученик суочава са бројним препрекама у задовољењу основних потреба и потребна им је најкомплекснија подршка, одељење истог разреда броји

до шест ученика. У Србије тренутно наставу реализује 48 образовно васпитних установа за ученике са сметњама у развоју у чијем саставу се у оквиру већине установа поред основног образовања реализује и предшколски рад и средње образовање. У највећем броју ученици са сметњама у развоју, како у школама за ученике са сметњама у развоју, тако и у школама за ученике типичног развоја добијају континуирану подршку кроз примену прилагођеног плана рада (оријентационо тренутно 22.500 ради по ИОП-у) и кроз услуге личних пратилаца.

Резултати истраживања које је обухватило 10 локалних самоуправа/градова и 104 ученика са сметњама у развоју, показују да су ученици са сметњама у развоју заступљени и у школама за ученике са сметњама у развоју (70), али и у школама за ученике типичног развоја (34). Најмањи број ученика са сметњама у развоју је био заступљен у средњим школама за ученике типичног развоја (Табела 17). У односу на врсту сметње у развоју (Табела 18) најзаступљенији су ученици са сметњама у интелектуалном функционисању, затим следе ученици из аутистичног спектра, док су најмање заступљени ученици са сензорним оштећењима. У односу на врсту образовно-васпитне установе, у основним школама за ученике типичног развоја најзаступљенији су ученици са сметњама у интелектуалном функционисању (55,2%), као и у посебним одељењима која се налазе у саставу школа за ученике типичног развоја (33,3%), док су у школама за децу са сметњама у развоју најзаступљенији ученици из аутистичног спектра (45,5%). За разлику од добијених резултата, раније истраживање Ковачевић, Маћешкић Петровић (2012) показује да су у редовним разредима били најзаступљенији ученици са сметњама у говору и ученици са поремећајима понашања, док су најмање били заступљени ученици са сензорним оштећењима на шта указују и резултати ове студије. Међутим, новија истраживања потврђују да су најзаступљенији ученици са интелектуалним сметњама (Ђевић, 2015), док истраживање Ковачевић, Радовановић (2020) показује да су у редовним школама најзаступљенији ученици са интелектуалним сметњама, затим следе ученици из аутистичног спектра, што је у потпуном складу са добијеним резултатима.

5.2. МЕРЕ ПОДРШКЕ ИЗ ОБЛАСТИ СОЦИЈАЛНЕ ЗАШТИТЕ У ЦИЉУ ЕФИКАСНИЈЕГ УКЉУЧИВАЊА УЧЕНИКА У ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ

Према Извештају Републичког завода за социјалну заштиту (2021) у 2020. години на евиденцији Центра за социјални рад је било 11.205 деце са сметњама у развоју. Удео деце са сметњама у развоју у укупном броју деце на евиденцији ЦСР је био 6% и незнатно је варирао у протеклих пет година. У односу на полну структуру деце са сметњама у развоју, било је веће учешће дечака са 60,5%, док су у старосној структури доминирала деца узраста од 6 до 14 година са 56,2%, деце до три године било је 3,2%. Према врстама сметњи у развоју на евиденцији ЦСР доминирала су деца са телесним инвалидитетом са 43%, затим деца са интелектуалним сметњама са 16,2% и вишеструким инвалидитетом са 15,3%. Основни додатак за помоћ и негу другог лица користило је 4.369 деце са сметњама у развоју, а увећани додатак 4.204 детета, што је укупно 8.573. У десетогодишњем периоду, број деце која су користила основни додатак за помоћ и негу другог лица порастао је за 39,4%, док је број деце која примају увећани додатак за помоћ и негу порастао за 33,8%. На смештају у установама било је 435 деце са сметњама у развоју што је представљало удео од 70,3% у укупном броју деце на домском смештају, што је нешто мање од просечног удела у петогодишњем периоду који износи 75,4%. Услугу дневног боравка користило је 1.613 корисника, од чега 297 деце. Број пружалаца ове услуге континуирано је растао, као и укупан број корисника услуге иако није забележен континуиран пораст деце. Услугу личног

пратиоца је у 2020. години користио 1.932 деце. Број деце која користи ову услугу порастао је за 473,3% у протеклих пет година а просечни удео деце корисника је висок и износи 93,7%. Деца корисници услуге су већином основношколског узраста 77% са доминантним уделом дечака од 70,8%. Услугу помоћи у кући користио је 94 детета. Иако у протеклих пет година континуирано расте број пружалаца, број корисника и број деце корисника - удео деце у укупном броју корисника услуге не прати овај тренд. Деца корисници услуге су доминантно основношколског узраста (63,8%).

Наше истраживање је показало да у испитиваним јединицама локалних самоуправа/градова најшћешће мере подршке из домена социјалне заштите које су оствариле породице са децом са сметњама у развоју су: једнократна и додатна новчана помоћ, бесплатне екскурзије и летовања, бесплатни уџбеници од 1-8 разреда, бесплатне ужине и бесплатан превоз од куће до школе и од школе до куће са пратњом. Слични су резултати других истраживања. У већини испитаних ЈЛС реализују се програми једнократних (и додатних) новчаних помоћи, бесплатан превоз за ученике и услуга дневног боравака за децу са сметњама у развоју, обезбеђују се и бесплатне ужине за сиромашну децу, додељују се и бесплатни уџбеници као и стипендије за ученике (Центар за социјалну политику, 2015). Мере додатне подршке из система социјалне заштите примарно зависе од Одлука о правима и услугама из социјале заштите и препорука ИРК. На основу Закона о социјалној заштити РС из 2011. године јединице локалних самоуправа биле су у обавези да донесу Одлуке о правима и услугама из социјале заштите и да зависно од стања и потреба становништва у локалним заједницама планирају права и услуге које ће бити финансиране из локалних буџета. У Ивањици и Чајетини заступљено је највише мера додатне подршке, док су у осталим местима мање заступљене услуге продуженог и дневног боравака за децу са сметњама у развоју са пратиоцем, стипендирање ученика са сметњама у развоју и помоћ у кући породицама школске деце са сметњама у развоју. На основу напред наведених резултата, може се закључити да немају све локалне самоуправе планиране исте мере додатне подршке, већ оне зависе искључиво од потреба локалног становништва. Обзиром да не постоје маханизми контроле и супервизије у имплементацији права и услуга у локалним заједницама, намеће се питање да ли су адекватно мапиране потребе у локалним заједницама и у којој мери су сва планирана права и услуге потребне у поједним локалним друштвеним заједницама. ЈЛС не располажу подацима о томе које су услуге потребне, нити постоје базе података о потенцијалним корисницима/ама услуга, као ни детаљно испитане потребе становништва у локалним заједницама (Ćeriman et al., 2016). Што се учесталости мера подршке тиче, у свим испитиваним ЈЛС/градовима свакодневно је доступан превоз од куће до школе и од школе до куће са пратњом, ужина и продужени боравак у школи, на недељном нивоу је доступан дневни боравак и помоћ у кући породицама са децом са сметњама у развоју, док је на месечном нивоу актуелна нощана помоћ, а на годишњем стипендије, екскурзије и бесплатни уџбеници за узраст од 1 до 8 разреда основне школе. Учесталост и доступност мера додатне подршке је маханизам који подржава боравак деце су биолошким породицама и јачање институције родитељства који са појачаним захтевима, издацима и сагоревањем биолошких родитеља доводи породицу у ризик од смештаја. Све мере додатне подршке, основне и мере које подстичу социјалну инклузију, имају за циљ интеграцију и пуно учешће деце са сметњама у развоју и инвалидитетом у друштвеном животу у контексту пуноправног активног члана заједнице у којој живи (Marković, 2017).

5.3. ОБЛИЦИ ДОДАТНЕ ПОДРШКЕ У ВАСПИТНО ОБРАЗОВНОМ РАДУ

Додатна подршка се често посматра као „resource-based,, и обухвата ученике за које је потребно обезбедити додатне ресурсе (укључивши и финансијске, било од стране државе и/или из приватних извора) како би се потпомогло њихово образовање (нпр. различита прилагођавања у образовном процесу, коришћење различитих формата – нпр. Брајево писмо, увеличавање текста, звучни формати и сл). Међутим, додатна подршка не захтева никакве нове услове, додатна подршка је најчешће већ саставни део подршки коју обезбеђују различити системи (образовни, социјални, здравствени), али се назива „додатном,, јер је додатна у односу на оно што је постојећи стандард за ученике који без тешкоћа прате редовни програм (Центар за социјалну политику, 2015).

Због изузетне специфичности у раду са ученицима са сметњама у развоју, све је присутнији став да традиционалне, међусобно раздвојене услуге из система социјалне и здравствене заштите, као и образовања не могу да испуне очекиване циљеве (Crepaldi, De Rosa, Pesce, 2012). Зато савремени концепт подршке подразумева интеграцију, односно повезивање здравства, образовања, социјалне заштите, али и правосуђа и других сектора на различитим нивоима функционисања и организације. Међусобно умрежавање може да се реализује кроз координацију и успостављање базичне сарадње између пружалаца појединих услуга, као партнерство и заједнички рад, или спајањем у виду формирања нових организација и институција (Munday, 2007; Crepaldi, De Rosa, Pesce, 2012).

Међусекторско повезивање је из године у годину добијало на значају, посебно након сваког циклуса образовних реформи. Томе су допринеле и одређене друштвене и демографске промене, али и парадигма социјалне искључености, с обзиром на то да циљеви инклузије често нису могли да буду остварени у дезинтегрисаном систему услуга и одговорности. Међусекторско повезивање је такође било подстакнуто захтевима за побољшањем квалитета услуга, настојањем да се корисник постави у њихов центар, техничким напретком, као и свеprisутном потрагом за повећањем ефикасности, које је предуслов за опстанак и унапређење модерне социјалне државе (Munday, 2007; Crepaldi, De Rosa, Pesce, 2012). Данас је све присутније схватање да добробит деце не зависи само од специфичних програма који су усмерени на њихове потенцијале, већ и од доступности социјалне и здравствене заштите за целу породицу.

Од 2009. године када је инклузивно образовање званично и верификовано законском регулативом, наша земља је предузела конкретне кораке како би повезала различите делове социјалног сектора са сектором образовања. О томе сведоче владини документи и стратегије, али и законска и практична решења. Успостављен степен сарадње између појединих сектора је различит, од координације у оквиру протокола за заштиту деце од злостављања и занемаривања (Влада Републике Србије, 2005), па све до социјално-здравствених установа и организационих јединица чије је формирање уграђено у Закон о социјалној заштити из 2011. године. Један од облика најкомплексније међусекторске сарадње представљају интерресорне комисије чији је циљ процена потреба за пружањем додатне образовне, здравствене или социјалне подршке деци. Рад интерресорне комисије (ИРК) је регулисан одговарајућим правилником (Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику), који је донет средином 2010. године, на основу Закона о основама система образовања и васпитања, који је до данас претрпео одређене измене и допуне с ходно потребама и специфичностима рада на терену. Током 2011. године у готово свим локалним самоуправама формиране су интерресорне комисије (Милорадовић, Максимовић, 2011). Концептуално, интерресорне комисије врше процену

врсте додатне подршке која превасходно треба да омогући укључивање деце у процес образовања, укључујући и предшколски ниво. Мишљење комисије је услов и да би деца са сметњама у развоју остварила поједина права из система социјалне заштите. Комплексност ИРК-а као механизма произилази из:

1. Комплексности саме циљне групе која се налази у примарном фокусу рада ИРК – деца са сметњама у развоју

2. Комплексности вишеструке улоге која им је намењена:

- Да потврде присуство и наведу податке о сметњама у развоју детета (Јовановић и сарадници, 2010) ради остваривања права из домена образовања и социјалне заштите;
- Да усмере што већи број деце на редовно образовање, која могу да се образују у редовним школама и да спрече неоправдани прелазак на индивидуални образовни програм са измењеним образовним исходима;
- Да идентификују и препоруче различите типове додатне подршке (улога процене потреба, препрека и конкретних решења за њихово превазилажење, а у реалности и улога заступања дечијих интереса и лобирања за финансирање мера додатне подршке у локалној средини);
- Да информишу родитеље о различитим правима и подршкама са националног нивоа (улога обезбеђења и пружања информација);
- Да прате реализацију предложених подршки и њихове ефекте (улога евалуације и мониторинга).

3. Комплексности сарадње мултиплих актера, настојања да се повежу активности пет актера – 3 сектора (образовање, социјална и здравствена заштита) и локалних самоуправа, уз национално усмеравање и успостављање “правила игре”.

4. Комплексности процеса који је формулисан у складу са највишим стандардима и иновацијама у социјалном сектору (Crepaldi, De Rosa, Pesce, 2012) укључујући, на пример:

- увођење целовитог и координисаног међусекторског приступа и парадигме социјалног укључивања,
- индивидуализован приступ проблемима корисника,
- формулисање решења уз уважавање мишљења корисника (деце и родитеља),
- рану интервенцију и уношење елемената превенције деинституционализације и деце са сметњама у развоју и деце из изразито материјално депривираних средина,
- посматрање детета у природној средини, што имплицира напуштање приступа “доћи” (на КОМИСИЈУ) и прихватање приступа “отићи” (на терен, код корисника) (Crepaldi, De Rosa, Pesce, 2012),
- изразито инсистирање на антидискриминаторном поступању,
- напуштање медицинског и стигматизованог модела категоризације (Центар за социјалну политику, 2015).

Правилником о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику предвиђена је богата понуда мера додатне подршке. Међутим, у пракси постоји извештај несклад између понуде и практичне реализације. Добијени резултати нашег истраживања су потврдили постојећи несклад с обзиром на то да су најзаступљенији, а у већини случајева и једини облици подршке ИОП-и уз индивидуализацију наставног рада, док је из области социјалне заштите најзаступљенија услуга личних пратилаца. Од 104 испитаника на основу података надлежних Интерресорних комисија, за 23 испитаника из

основних школа за ученике типичног развоја још увек није завршен процес процене и немају званично мишљење интерресорне комисије, као и за једног испитаника средње школе за ученике типичног развоја, док су остали испитаници прошли процедуру процене и интерресорна комисија је дала мишљење које су родитељи прихватили. Резултати су показали да су у основним школама за ученике типичног развоја, као и у школама за ученике са сметњама у развоју најзаступљенија примена ИОП-2 и подршка личног пратиоца.

5.4.ФУНКЦИЈА ЛИЧНОГ ПРАТИОЦА У ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОМ РАДУ

Инклузивно образовање подразумева прилагођен, развијен и доступан образовни систем свим ученицима како би кроз учење развијали своје капацитете у складу са способностима и могућностима. „Образовање по мери деце” подразумева читав спектар прилагођавања не само у образовању, већ и у области здравствене и социјалне заштите. Квалитетно образовање није само питање адекватних програма рада, већ је и питање обезбеђене и добро испланиране стручне подршке. Актуелна легислатива у области образовања и васпитања у Србији отворила је простор и поставила оквире за реализацију загарантованих видова подршке ученицима са сметњама у развоју. Такође, законски оквир је створио потенцијалне услове за приближавање и чвршће повезивање школа за образовање ученика са сметњама у развоју са основним и средњим школама за типичну популацију у циљу реализације неопходне подршке за ученике којима је она неопходна. Кључне интервентне мере које су предвиђене легислативом поред процедура уписа, примене асистивне технологије (персоналне, образовне, рехабилитационе) и индивидуалних образовних планова (ИОП) подразумевају и личног пратиоца као један од видова загарантоване подршке.

Истраживање Николић, Лукић, Јанковић (2010) показује да, од укупног броја ученика у основним школама у Републици Србији, преко 13% има одређене сметње у развоју од којих, 5% има озбиљне сметње у развоју, као и изражене проблеме у комуникацији са околином, пре свега на релацији кућа – школа. За ученике са сложеним сметњама у развоју, а који су укључени у образовни процес неопходна је континуирана подршка (Lane, Carter, Sisco, 2012).

Остваривањем права на личног пратиоца детету се пружа директна подршка и могућност да буде што самосталније у испуњавању личних потреба, активности и обавеза. Истовремено, ово је и индиректна подршка породици, родитељима, школи, наставницима. Уколико се адекватно реализује, олакшава њихов свакодневни живот и омогућава да се више посвете различитим личним и професионалним активностима. Уједно, наставницима се пружа могућност да комуницирају са ученицима са сметњама у развоју и да сарађују са другим професионалцима (Giangresco, 2013).

Лични пратиоци обављају низ ненаставних улога (Harris, Aprile, 2015). Улога личног пратиоца је првенствено да омогући безбедност ученика, помоћ у личној хигијени, исхрани, подршку у остваривању комуникације са вршњацима и околином, подстицање самопоуздања, поверења и независности (Bentham, Hutchins, 2006). Lacey (2001) истиче да лични пратилац доприноси ефикаснијој примени, али и промоцији инклузивног образовања.

Лични пратиоци деце се сматрају моћним, али недовољно искоришћеним ресурсом (Fergusson 2014; Ward 2011) који би могао да допринесе побољшању школског учинка и постигнућа ученика (Butt, Lance 2009; Farrell et al., 2010).

Управо популарност личних пратилаца као подршка у раду са ученицима са сметњама у развоју, покренула је многа истраживања која су се базирала на утврђивању њихових професионалних улога, ефикасности у раду, као и на квалитет обуке (Sharma, Salend, 2016). У односу на постављене проблеме, резултати су категорисани на: истраживања која су се односила на улогу личних пратилаца у техничкој помоћи која је генерално посматрана позитивно од стране наставника, ученика и родитеља; на улоге у самом наставном раду које могу ометати рад ученика имајући у виду да су за такве активности неопходне комплексније компетенције личних пратилаца; на улоге у подстицању мотивације у циљу побољшања академске, понашајне и друштвене ефикасности, као и на моделе обуке и спектар компетенција (Ashbaker, Morgan, 2012; Brock, Carter, 2013; Cajkler, Tennant 2009; Farrell et al., 2010; Giangreco, Suter, Doile, 2010; Rispoli et al., 2011; Sadler, 2014; Walker, Smith, 2015). Анализирајући улогу и допринос личних пратилаца указује се да се образовање ученика са сметњама у развоју у школама за децу типичног развоја у многим земљама у великој мери ослања управо на личне пратиоце као „ненаставну“ радну снагу (Navarro, 2015). Међутим, поједини аутори (Romstein, Velki, 2017) указују и на одређене проблеме: честим променама личних пратилаца губи се континуитет у пружању подршке, затим ограничено временско раздобље ангажовања личног пратиоца, недовољна мотивација личних пратилаца, као и изложеност стресу због неизвесности ангажмана након завршетка школске године. Неретко су ученици који имају личног пратиоца у настави дистанцирани од наставника, јер лични пратилац преузима доминантну улогу тако да се унутар процеса инклузије дешава сепарација (Giangreco, Doyle 2002). Такође, превелико ослањање на личног пратиоца може да доведе и до изолације ученика са сметњама у развоју од вршњака (Tews, Lupart 2008). Ученици са сметњама у развоју који у разреду имају подршку личног пратиоца, због превеликог ослањања на помоћ, остварују лошије образовне резултате (Blatchford, Russel, Webster, 2012).

Лични пратилац је доступан детету са сметњама у развоју, под условом да је укључено у образовну установу, односно школу и то право задржава до краја редовног школовања (основног и средњег образовање). Подршка личног пратиоца усмерена је на помоћ у задовољавању основних потреба у свакодневном животу. У многим развијеним земљама широм света лични пратиоци се све више запошљавају у циљу подршке укључивању ученика са сметњама у развоју у процес образовања (Butt, 2016; Douglas, Chapin, Nolan, 2016; Egilson, Traustadottir, 2009; Keating, O'Connor, 2012; Radford et al., 2011). Као и у нашем образовном раду, обављају низ техничких активности које се планирају и реализују у складу са индивидуалним потребама детета у области кретања, одржавања личне хигијене, храњења, облачења и комуникације са другима (Carter et al., 2008; Fisher, Pleasants 2012; Lane, Carter, Sisco, 2012; Webster, Blatchford, 2015). Резултати наше студије су потврдили наведена истраживања и показали да је свакодневна подршка ЛПД у школама за ученике типичног развоја и школама за децу са сметњама у развоју посебно неопходна у учењу и решавању задатака на часу, односно помоћ у вођењу бележака, записивање задатака које наставник даје за учење и изради домаћих задатака. Међутим, свакодневна подршка ЛПД у школама за ученике типичног развоја је учесталија када је у питању довођење у школу и одвођење из школе, док је у школама за ученике са сметњама у развоју учесталија при храњењу и облачењу. Ученицима са сметњама у развоју који су у школама за ученике типичног развоја повремено је потребна помоћ у успостављању комуникације са наставником и вршњацима из разреда и школе уопште, док је ученицима са сметњама у развоју из школа за ученике са сметњама у развоју повремено потребнија подршка ЛПД у учењу након редовне наставе и учењу у кућним условима. Резултати хи-квадрат теста указују на статистичку значајност у области подршке у успостављању комуникације са наставником и вршњацима из разреда и школе уопште ($\chi^2(2) = 6.09$, $p = .047$) и подршке у довођењу у школу и одвођењу из школе ($\chi^2(2) = 9.98$, $p = .007$). У односу на предметну и

разредну nastavу, резултати показују да је у предметној настави учесталија потреба за подршком ЛПД у помоћи у учењу у кућним условима, што показује и статистичка значајност ($\chi^2(2) = 9.318, p = .009$). Одређена истраживања потврђују добијене резултате. Поједини аутори указују да су помоћ при одржавању личне хигијене, храњењу и управљању понашањем ученика са сметњама у развоју најчешће области подршке личних пратилаца (Fisher & Pleasants, 2012), док неки аутори истичу да је активност личних пратилаца била најдоминантнија у успостављању и одржавању комуникације са наставником (Lehane, 2015). Истраживања (Carter et al., 2008; Gibson et al., 2015; Fisher, Pleasants, 2012; Liston, Nevin, Malian, 2009) потврђују улогу личних пратилаца у успостављању вршњачких интеракција и припремању и прилагођавању материјала за наставни рад.

Када је у питању дужина ангажовања ЛПД, као и време које проводи са учеником, према нашој законској регулативи, лични пратилац је ангажован током периода формалног образовања, најмање 20 сати, а највише 40 сати недељно, у складу са процењеним потребама и капацитетима ученика. Резултати истраживања, а на основу изјава више од половине испитиваних родитеља, показују да помоћ ЛПД у настави, обухвата период од 3 до 5 година, док је одређен број деце имао подршку и више од 8 година (24%). У погледу времена које ЛПД проводи са учеником 75% родитеља се изјаснило да је то од 3 часа до максимално 6 часова током дана. Истраживања (Webster et al., 2010) такође указују да су лични пратиоци проводили више од 50% радног времена у подршци ученицима током наставног рада, док други аутори наводе да су у њиховим истраживањима лични пратиоци више од 75% током радног дана били ангажовани на пружању подршке у усмеравању понашања ученика са сметњама у развоју (Suter, Giangreco, 2008; Giangreco, Suter, Hurley, 2013).

У погледу користи од подршке коју лични пратиоци пружају ученицима са сметњама у развоју, аутори (Haycock & Smith, 2011) указују на њихов благотворан утицај на учење и обављање наставних задатака ученика, док резултати сличних истраживања (Logan, 2006) истичу да су лични пратиоци заслужни за подршку инклузивном образовању. Бројни аутори (Angelides, Constantinou, Leigh, 2009; Webster et al., 2010) указују да уз подршку личних пратилаца ученици са сметњама у развоју остварују ефикаснију социјализацију, да је учешће и ангажовање у наставним активностима веће, да се смањују непожељни облици понашања и да постоји боља комуникација између наставника и родитеља деце са сметњама у развоју, као и да су вршњачки односи позитивнији. Сличне резултате потврђује и наше истраживање. Наиме, највећи број одговора родитеља био је сконцентрисан око тврдње „Самопоуздање му је јаче“, јер је увек неко уз њега коме може да се обрати за помоћ, а такође родитељи изјављују да су њихова деца кориговала непожељне облике понашања, те зато када су у питању области у којима се види највећи напредак, 39,5% родитеља наводи понашање и социјализацију. Такве резултате потврђују многа истраживања (Carter et al., 2009; Groom, Rose, 2005; Healy, 2011; Howard, Ford, 2007; Keating & O'Connor, 2012; Liston et al., 2009; Wasburn-Moses et al., 2013; Webster, Blatchford, 2015).

Области на којима треба посебно радити, родитељи наводе интеракцију са наставницима и са другом децом из школе и окружења, као и савладавање наставног градива. О сличним резултатима говоре и студије других истраживача (Cameron, 2014; Webster, Blatchford, 2013; Webster, Blatchford, 2015; Symes, Humphrey, 2012).

Област за коју не постоји подршка, а родитељи је наводе као потрену је помоћ у учењу, како у школи, тако и у кућним условима. Међутим, због разноврсних активности које обављају лични пратиоци, у пракси често долази до нејасноћа у погледу њихових компетенција иако је законом дефинисана њихова улога. За подршку и помоћ у савладавању образовних задатака неопходне су више компетенције што укључује познавање вештина моделовања наставног рада, примену наставних метода, приступа и поступака, а пре свега познавање начина функционисања ученика са различитим врстама и степенима сметњи у развоју. Компетенције тог типа добијају се кроз високошколско образовање у оквиру

посебних професија чији је циљ спровођење третмана и процеса васпитања и образовања деце са сметњама у развоју. Због недостатка адекватних компетенција, већи број аутора је кроз своја истраживања управо потврдио да укључивање личних пратилаца у решавању наставних задатака доноси више штете него користи ученицима са сметњама у развоју (Radford et al. 2011; Rubie-Davies et al., 2010; Tompkins et al. 2012; Webster et al. 2010).

Одређене студије указују на подршку ученицима са сметњама у развоју и у ваннаставним активностима (Fisher, Pleasants, 2012; Hughes, Valle-Riestra, 2008). Резултати нашег истраживања су показали да лични пратиоци детета често пружају подршку и током ненаставних дана (74%). Како је рад личног пратиоца временски ограничен и везује се за активности током наставних дана, родитељи деце са сметњама у развоју су исказали задовољство учествовањем у подршци њихове деце и ван радног времена и то током распуста (37,5%), одлазака на културне и спортске манифестације (26,0%) или при одласку на рођендане код вршњака (25%). На исте резултате упућује и студија Зрилић, Јадријевић Томас (2021).

Када је у питању задовољство родитеља радом личног пратиоца, наше истраживање показују да су сви учесници обухваћеним узорком (Н-104) исказали задовољство. Најчешће разлоге за задовољство навели су одличну сарадњу и комуникацију са ЛПД, велику помоћ у успостављању комуникације са вршњацима, као и благовремено добијање повратних информација о детету, отвореност и искреност. Што се тиче протока информација између родитеља и личног пратиоца, највећи број родитеља (75%), извештај о понашању и напредовању детета, добија на дневном нивоу.

5.5. СОЦИЈАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ УЧЕНИКА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ

Социјална компетенција је појам који је у литератури дефинисан на различите начине, међутим, заједничко свим дефиницијама је да поседовање социјалних компетенција подразумева делотворно и ефикасно функционисање појединца у социјалним ситуацијама. (Arghode, 2013; Gedvilienė, Gervienė, Ziziene, 2014; Lang, 2010; Stump et al., 2009). Такође, одређени аутори праве разлику између социјалне компетенције и социјално компетентног понашања истичући да особе могу бити способне чак и када њихово понашање у одређеној ситуацији не показује жељене резултате (Reitz, 2012:8). Аутор скале социјалне компетентности која је примењена у овом истраживању указује да се социјална компетенција заснива на процени уопштеног квалитета понашања појединца у датој ситуацији, те је с тога неопходно социјалну компетентност посматрати као широк појам који садржи процену специфичних социјалних понашања, али је и примарно фокусиран на сагледавање индивидуалног прилагођавања социјалног понашања (Merrell, 2003; Merrell & Gimpel, 1998). Социјална компетенција је блиско повезана и са појмом социјалних вештина. Социјалне вештине представљају под-област социјалне компетенције и најчешће се одређују као специфичне вештине понашања које се користе као одговор на дате социјалне ситуације (Gresham, 1986; Gresham, Reschly, 1987; Merrell, Gimpel, 1998). Од развијености социјалних вештина у детињству зависи квалитет социјалних компетенција у каснијем животу. Адекватна социјална компетенција представља основу за добре односе са вршњацима (Asher, Taylor, 1981; Merrell, Gimpel, 1998) и добар академски успех (Walker, Hops, 1976), док неадекватна социјална компетенција у детињству доводи до бројних негативних исхода, укључујући малолетничку делинквенцију (Loeber, 1985), проблеме у менталном здрављу (Cowen et al., 1973) и развој антисоцијалног понашања (Dodge, Coie, Brakke, 1982). Посматрано у школском окружењу, развој социјалних вештина кључан је за

свакодневну социјалну интеракцију и у директној је вези са позитивним исходима прихватања ученика као чланова групе, изграђивању међусобних односа у оквиру групе и односа са наставником, као и са адекватним академским постигнућем (Lane et al, 2005).

Резултати нашег истраживања су показали да према процени наставника, у свим испитиваним областима социјалне компетенције: однос са вршњацима, управљање сопственим понашањем и академско понашање, највећи број ученика са сметњама у развоју припада просечном нивоу што указује да је ниво усвојених социјалних вештина у односу на врсту и степен сметње, задовољавајући. Знатан број наставника за област *Однос са вршњацима*, као и *Академско понашање* указује на високофункционални ниво, док у области *Академско понашање* одређен број наставника наводи ризичан ниво. Међутим, према приказаним резултатима, закључује се да су усвојене социјалне компетенције у складу са узрастом испитаника.

Увидом у просечне скорове наставника у односу на пол испитаника, резултати показују да су наставници веће поверење указали девојчицама што показује већи просечан скор на свим областима субскеале Социјалне компетентности. Резултати т-теста указују на постојање статистички значајних разлика у областима *Односи са вршњацима* и *Академско понашање*. Девојчице су у односу на дечаке процењене као социјално компетентније, што је у складу са налазима других истраживања о социјалној компетенцији и социјалном понашању девојчица и дечака (Hazzard, 1983; Pakaslahti, Keltikangas-Järvinen, 2000; Powlishta, Serbin, Doyle, White 1994; Willcutt, Pennington, 2000; Lumley et al, 2002; Junttila et al., 2006). Наведени аутори објашњење виде у наученом родном стереотипном понашању и усвојене родне шеме и у васпитању да девојчице треба да прихвате и брину за људе око себе (Hazzard, 1983; Mihić, Mihić, 2003; Powlishta et al, 1994).

У односу на скорове наставника из школа за ученике типичног развоја и наставника дефектолога из школа заученике са сметњама у развоју резултати истраживања показују да су наставници из школа за ученике типичног развоја у просеку остварили више скорова из свих области на субскали социјалне компетентности (*Односи са вршњацима*; *Управљање сопственим понашањем* и *Академско понашање*), али да не постоји статистички значајна разлика. Међутим, у области *Односи са вршњацима*, наставници у школама за ученике са сметњама у развоју у већем броју процењују да ученици са сметњама у развоју ефикасније учествују у групним дискусијама и активностима за разлику од наставника у школама за ученике типичног развоја, као и да чешће позивају друге ученике да учествују у активностима. Ученици са сметњама у развоју у инклузивним разредима, како наводе одређена истраживања, имају мање пријатеља од вршњака типичног развоја (Avramidis, 2013; Koster et al., 2010), теже иницирају, успостављају и одржавају пријатељске односе и пријатељства са вршњацима типичног развоја, али чешће успостављају пријатељске односе са вршњацима који имају сличне тешкоће (Asbjørnslett, Engelsrud, Helseth, 2011; Cutts, Sigafos, 2001) и склонија су иницирању социјалних интеракција са наставницима у поређењу са вршњацима типичног развоја (Đević, 2015). Наставници школа за ученике типичног развоја у већем броју су процењивали да су ученици са сметњама у развоју из инклузивних разреда поштовани од стране других ученика и да се може угледати на њих. У области *Управљање сопственим понашањем*, наставници школа за ученике типичног развоја у већем броју процењују да ученици са сметњама у развоју имају добру контролу када су бесни, понашају се у школи примерено, поштују правила која важе у школи и у разреду и пажљиво слушају наставника, што показују и друга истраживања (Павковић и Ковачевић, 2017). У области *Академског понашања*, наставници школа за ученике са сметњама у развоју процењују да ученици са сметњама у развоју извршавају своје обавезе на време и то самостално, за разлику од ученика са сметњама у развоју који по изјавама наставника/дефектолога испољавају мање самосталност у раду. Неадекватна самосталност ученика са сметњама у развоју може да се објасни чињеницом да деца која похађају школе за децу са сметњама у развоју су корисници домова/интерната за децу са сметњама у развоју

у коме у сваком тренутку имају стручну помоћ и подршку од стране дефектолога, што процес осамостаљивања често упорава.

Просечни скорови на скали Социјалне компетентности, између наставника разредне и предметне наставе су у свим испитиваним областима уједињени тако да резултати показују да не постоји статистички значајна разлика. У појединим областима присутне су минималне разлике. У области „Односи са вршњацима“, наставници разредне наставе процењују да ученици са сметњама у развоју ефикасније учествују у групним дискусијама и активностима, чешће ступају у контакт са широким кругом вршњака, успешније иницирају и укључују се у разговор са вршњацима, и прикладније се укључују у активности вршњака. У односу на област управљања сопственим понашањем, за разлику од наставника предметне наставе, наставници разредне наставе процењују да ученици са сметњама у развоју у већем броју остају прибрани када искрсну проблеми, на примерен начин траже појашњење датих упутстава, примереније реагују када их наставник исправи и испољавају већи степен самоконтроле. У области које се односи на академско понашање није постојала значајна разлика између процене наставника разредне наставе и наставника предметне наставе. На случајне резултате иказује и Павковић (2016).

Антисоцијално понашање је најчешће последица неадекватне социјализације, и у крајњем производу доводи до негативних социјалних исхода (Walker et al., 1995). Антисоцијално понашање је понашање које није у складу са општеприхваћеним друштвеним нормама и укључује намерну повреду права других људи (Hrnčić, 2011). Инструмент коришћен у овом истраживању у оквиру социјалне компетенције процењује и позитивна социјална понашања (социјалну компетенцију) и негативна социјална понашања (антисоцијално понашање). У оквиру овог инструмента процењивано је и социјално прилагођавање везано за одрасле насупрот понашања везаног за вршњаке. У контексту школског окружења, социјално прилагођавање везано за одрасле односи се на однос према наставнику/учитељу које подразумева упознавање са очекивањима наставника/учитеља заједно са ограничењима као што су школска правила. Прилагођавање везано за вршњаке укључује динамику развоја одговарајућих социјалних односа са осталим ученицима. Поред ове две области социјалног прилагођавања, инструмент обухвата и трећу област, а то је социјално прилагођавање везано за самог себе. Ова форма прилагођавања се једним делом може прожимати са прилагођавањем везаним за наставнике/учитеље и прилагођавањем везаним за вршњаке, али се сама по себи се сматра важним конструктом због тога што укључује вештине саморегулације и самоуправљања, које су важне за обезбеђивање позитивних социјалних исхода (Компировић, 2016).

Резултати истраживања показују да према процени наставника, у свим испитиваним областима: Хостилно/иритабилно понашање Антисоцијално/агресивно понашање и Дрско/ометајуће понашање, највећи број ученика са сметњама у развоју припада просечном нивоу што указује да је понашању задовољавајуће и у складу са опште прихватљивим васпитним и моралним нормама. Међутим, наставници процењују област Антисоцијално/агресивно понашање код знатног броја ученика са сметњама у развоју као ризичан ниво. У областима Хостилно/иритабилно понашање и Дрско/ометајуће понашање постоји релативно равномерна расподела одговора када је у питању ризичан ниво у односу на високофункционални ниво.

У односу на испитанике из школа за ученике са сметњама у развоју и испитанике из школа за ученике типичног развоја, резултати показују да су ученици из школа за ученике са сметњама у развоју остварили у просеку већи скор, али не постоји статистички значајна разлика. У појединим областима појављују се одређена одступања. У области „Хостилно/иритабилно понашање“, наставници у школама за ученике са сметњама у развоју у већем броју процењују да ученици са сметњама у развоју пркосе наставницима и другом школском особљу, не деле ствари са другим ученицима и претерано захтевају пажњу. Такође

и у области Антисоцијално/агресивно понашање наставници у школама за ученике са сметњама у развоју у већем броју процењују да ученици са сметњама у развоју узимају туђе ствари без питања и физички су агресивнији. Добијени резултати су у складу са истраживањима која показују да ученици са сметњама у развоју имају негативнији однос са наставницима у односу на вршњаке типичног развоја, (McCoy, Banks, 2012; Murray, Greenberg, 2001) насупрот резултатима Ковачевић и Маћешкић Петровић (2012) који указују да се више од 60 % наставника изјаснило да ученици остварују позитиван однос и да постоји обострано прихватање између наставника и ученика са сметњама у развоју. Када су у питању полне разлике, резултати су показали да у оквиру субскеале Антисоцијално понашање не постоји статистички значајна разлика, али су у појединим областима присутне разлике: у области Хостилно/иритабилно понашање наставници процењују да су дечаци чешће од девочица игноришу наставника или друго школско особље и да су склонији „прскању„ и нападима беса, у области Антисоцијално/агресивно понашање наставници наводе да су девојчице склоније препирању и свађама са вршњацима, док су дечаци склонији узимању туђих ствари без питања. У области Дрско/ометајуће понашање, девојчице чешће ометају активности које су у току, док се дечаци лакше изнервирају. У односу на разредну и предметну наставу, резултати показују да у области хостилног/иритабилног понашања наставници разредне наставе су имали већи скор на одговору задиркује и исмева друге ученике, лако се испровоцира и има „кратак фитиљ„ занемарује осећања и потребе других ученика и захтева већу пажњу, док су наставници предметне наставе имали веће скорове на тврдњама вара у изради школских задатака и понаша се као да је бољи од других ученика. У области дрског/ометајућег понашања, већи скорови су били присутни код наставника разредне наставе на тврдњама гунђа и жали се, тешко га је контролисати и реагује импулсивно без размишљања. У области антисоцијалног понашања наставници предметне наставе за разлику од наставника разредне наставе су имали веће скорове на тврдњама прети другим ученицима, упада у неприлике, воли да се хвали и окрутан је према другим ученицима. На осталим тврдњама су имали приближно исте скорове.

Понашање деце са сметњама у развоју може представљати изазове не само за само дете, већ и за кључне људе у њиховом окружењу. Поред родитеља, браће и сестара, вршњака или старатеља, може бити извор стреса за наставнике/дефектологе (Hastings, Brown, 2002). Док се наставници/дефектолози који раде са ученицима са сметњама у развоју суочавају са проблемима у учењу и поучавању како би деца са сметњама у развоју остварила оптимални образовни учинак (Antoniou, Polychroni, Walters, 2000) на једној страни и ако је њихов рад додатно оптерећен и проблемима у понашању ученика, на другој, све заједно представља један од најчешће пријављених извора стреса (Kokkinos, Davazoglou, 2009; Ghani, Ahmad, Ibrahim, 2014). Што више наставници примећују да понашање ученика одступа од општеприхваћених норми, већи је интензитет непријатних емоција (Chang, 2013). Реакција на дуготрајан и висок ниво стреса може произвести осећај емоционалне исцрпљености, што је често кључни аспект професионалног сагоревања (Wisniewski, Gargiulo, 1997).

5.6. ДИМЕНЗИЈЕ ИНКЛУЗИВНОСТИ

У оквиру прве димензије инклузивности анализирани су облици и врстеподршке за развој инклузивног образовања. Посебан акценат је стављен на подршку релевантних институција пре свега Министарства просвете, центара за социјални рад, домова здравља који сарађују са школама, развојних саветовалишта. Резултати су показали да наставници/дефектолози не добијају благовремено информације од Министарства просвете и да немају подршку од центара за социјални рад, школских лекара и развојних саветовалишта у планирању и организовању инклузивног приступа. Међутим, у највећем

проценту сматрају да је Закон о основама система образовања и васпитања јасан у погледу шта се од њих очекује у инклузивној школи, да су упознати са литературом која им помаже у планирању инклузивног рада и да размењује међусобом и на стручним састанцима школе искуства у инклузивном раду. У односу на постојеће услове и капацитете школа за развој инклузивног образовања, највећи број наставника сматра да руководство школе има позитивно мишљење о покрету развоја инклузивних школа што потврђује одређен број истраживања (Bawardi-Shomar, 2012; Chandler, 2015; Kostović Zuković, Borovica, 2011; Ramirez, 2006; Šimek и сар., 2020; Vujačić, Đević, 2013). Такође, указују да у комуникацији која постоји између ученика, ученици са сметњама у развоју ретко доживљавају омаловажавање и искључивање, да се сви ученици и запослени осећају прихваћено и уважено што је у складу са истраживањем Радовановић и Ковачевић (2020). У развојном плану школе пројектују се активности које се односе на развој инклузивности школе и при уписивању ученика са сметњама у развоју у избору учитеља први приоритет је интерес детета. Трећина наставника се слаже да опрема (наставна средства, потрошни материјал) која им је на располагању, у великој мери задовољава потребе за изођењем квалитетне наставе, али да та опрема, у великој мери не може бити у функцији унапређивања учења ученика са сметњама у развоју. У односу на трећу димензију инклузивности, резултати показују да половина испитаника сматра да током иницијалног образовања не добија адекватно знање за квалитетно извођење наставе у инклузивним разредима. Резултат да наставници у највећем делу своје иницијално образовање оцењују као ирелевантно за имплементацију инклузије у складу је са ранијим истраживањима Ковачевић и Маћешкић Петровић, 2012; Rajović, Radulović, 2007). Наставници најчешће верују да њихово неадекватно иницијално образовање представља баријеру квалитетнијој инклузивној пракси у школама. Ова сазнања упућују на потребу за садржајним и структуралним преобликовањем програма иницијалног образовања наставника у Србији (Knežević и сар., 2018). Када су ставови у питању, резултати истраживања су показали у највећем проценту позитивну ставовску оријентацију наставника према инклузивном образовању што потврђује знатан број истраживања (Dizdarević Mujezinovic, Memisevic, 2017; Dorji и сар., 2021; Garrad, Rayner, Pedersen, 2019; Mastilo, Zečević, 2019; Memišević и сар., 2021). Међутим, када се ради о компетенцијама за рад са ученицима са сметњама у развоју трећина наставника сматра да није оспособљено, док је трећина неодлучна. Такође, наставници се не слажу да у редовним образовно-васпитним установама ученици са сметњама у развоју/инвалидитетом више добијају него што губе у образовном смислу. Наставници нашег истраживања сматрају да кроз свакодневну наставну праксу и размену искустава са колегама могу да стекну додатна знања и вештине за рад са ученицима са сметњама у развоју. У односу на потребу за стручним усавршавањем наставника у области инклузивног образовања, резултати показују да се наставници у највећем проценту слажу да је потребно да свака школа припрема и реализује програме стручног усавршавања у области инклузивног образовања, чији ће аутори бити практичари из школа и да свака школа планира програм стручног усавршавања у области инклузивног образовања на годишњем нивоу, којим ће бити обухваћени сви запослени. Такође, према мишљењу наставника неопходно је да се стручно усавршавање у области инклузивног образовања организује као континуирани, вишегодишњи процес, односно као циклус семинара, са сталним консултацијама. Повезивањем свих седам димензија инклузивности са полом наставника нису пронађене статистички значајне разлике. Међутим, повезивањем испитиваних димензија инклузивности са информисаношћу о раду мреже инклузивног образовања (МИО) и сервиса за унапређивање инклузивнеобразовне праксе резултати показују да су наставници који су имали искуство у раду МИО или сервису за подршку ИО у односу на наставнике који нису имали подршку, или нису били информисани о постојању МИО и сервиса подршке ИО, имали позитивнију процену прве димензије инклузивности. Разлика између ове две групе је била статистички значајна ($t(71)=2.123, p<.05$). Такође, резултати

статистичке анализе показују да постоје статистички значајне разлике ($t(71)=2.794$, $p<.01$), између наставника који су информисани о постојању МИО или су имали подршку ($M=68.16$, $SD=7.54$.) и наставника који нису информисани ($M=62.92$, $SD=7.75$) у процени постојећих услова, капацитета и ресурса школа за развој инклузивног образовања. Наставници који су имали искуства или су информисани о постојању МИО информисани о постојању МИО мреже имали су позитивнију процену о условима, капацитетима и ресурсима школа за развој инклузивног образовања. Наставници који су имали искуства и подршку МИО мреже исказали су позитивнији став и према трећој димензији инклузивности иако није постојала статистички значајна разлика између наставника који нису имали подршку МИО мреже ($t(71)=1.458$, $p>.05$). И у свим осталим испитиваним димензијама наставници који су имали подршку МИО мреже имали су позитивније ставове иако у генералном скору није било статистички значајних разлика. Анализа инклузивности у односу на додатно стручно усавршавање, је показала да је статистички значајна разлика присутна на шестој димензији *Потребе за стручним усавршавањем учитеља у области инклузивног образовања*. За потребе анализе употребљен је Bonferroni тест. Резултати су показали да испитаници који су похађали један програм сталног усавршавања за разлику од испитаника који нису похађали ниједан програм сталног усавршавања имају у просеку више скорова на шестој димензији упитника.

5.7. ОДНОС ВРШЊАКА ПРЕМА ДРУГОВИМА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ

У литератури су описане различите стратегије вршњачке подршке које спроводе школе како би пружиле структуриране могућности ученицима без инвалидитета да раде заједно са вршњацима са сметњама у развоју (Scheef, Buyserie, 2020). Истраживања потврђују да позитивни интеракцијски односи и подршка од стране вршњака уредног развоја делује на свеукупни развој, али и на остваривање бољег академског успеха вршњака са сметњама у развоју (Crompton et al, 2023; Greenwood et al, 2022; Hu et al, 2021; Shanmugam, 2021; Scheef, Buyserie, 2020; Wilt, Morningstar, 2020). Иако су добробити ове праксе за ученике са сметњама у развоју добро документоване, остаје питање колико су реално ученици са сметњама у развоју прихваћени у инклузивним разредима.

Од многобројних фактора који утичу на прихватање или одбацивање ученика са сметњама у развоју, посебно се издвајају предрасуде и негативни ставови ученика уредног развоја (Kovačević, Radovanović, 2020). Ако особа одбија било какав контакт са припадником неке групе, то говори да су предрасуде према тој групи веома изражене. Међутим, ако одбија само најблискије облике контакта, предрасуде су мање изражене, али и даље могу бити повређујуће за жртву предрасуде, па и за саму особу која се понаша на такав начин (Maričić, Kametov, Horvat, 2012). У новијим истраживањима поред пола, старосног узраста, породичног амбијента и степен развијености социјалних вештина ученика са сметњама у развоју се појављује као један од значајних фактора који утиче на ниво прихваћености од стране уредно развијајућих вршњака (Dağlı et al., 2017; Karaca, Torrak, 2022). Функционисање деце са сметњама у развоју оптерећено је секундарним последицама примарног оштећења које узрокују знатно заостајање у усвајању социјалних компетенција у односу на вршњаке типичног развоја (Радовановић, Ковачевић, 2021), што најчешће доводи до тешкоћа у иницирању, успостављању и одржавању пријатељских односа са вршњацима уредног развоја. Степен прихваћености вршњака са сметњама у развоју од стране ученика уредног развоја мерен је степеном социјалне дистанце. Социјална дистанца указује на спремност испитаника опште популације да ступе у директне, непосредне, реципрочне социјалне интеракције са особама друге групе и да кроз те интеракције остваре одређен степен блискости. Претпоставља се да ако неко прихвата

социјални однос са припадницима неке групе на одређеној социјалној дистанци, он прихвата остале односе на већој дистанци, док неприхватање неке релације значи да одбацује и избегава и оне које су још блискије (Станимировић, Веселиновић, Димоски 2018).

Резултати нашег истраживања су показали да ученици уредног развоја генерално не одбијају социјалне контакте са вршњацима са сметњама у развоју што је потврђено нижом социјалном дистанцом. Истраживања Станковић-Ђорђевић, (2013) на узорку од 116 ученика основношколског узраста у инклузивном образовању, као и Ковачевић и Радовановић (2020) на узорку од 398 ученика уредног развоја основношколског узраста применом адаптиране Боугадосове скале, показују да је укупна социјална дистанца нижа, што је у складу са резултатима нашег истраживања. Међутим, у односу на појединачне тврдње социјална дистанца је расла у областима емоционалне и физичке блискости, што је потврђено и наведеним истраживањима (највиши степен дистанце појавио се на тврдњама „ не желим да за блиског пријатеља имам вршњака са сметњама у развоју, и „ не желим да седим у клупи са вршњаком са сметњама у развоју,). У односима који су ранжирани као највиши ниво блискости, долази до одбацивања. Када је пол у питању, резултати нашег истраживања показују да су испитаници мушког пола показали већу социјалну дистанцу према вршњацима са сметњама у развоју у односу на испитанике женског пола. Статистички значајна разлика је била присутна на тврдњама које су се односиле на присуство ученика са сметњама у развоју у истом одељењу, на ваннаставне активности и сустрети са вршњацима са сметњама у развоју у граду ($p < .0001$). Исте резултате потврђују и истраживања новијих датума (Dağlı Gökbulut, Gökbulut, Yeniasır 2017; Kovačević, Radovanović, 2020). У односу на разред и старосни узраст, ученици 5 и 6 разреда, као и ученици старосног узраста између 10 и 13 година су исказали највећу социјалну дистанцу на тврдњама које су означене као највиши степен блискости. Како је степен блискости опадао тако се смањивала и социјална дистанца, али је у односу на ученике 7 и 8 разреда, као и ученике старосног узраста између 13 и 15 година на свим тврдњама била присутна статистички значајна разлика ($p < .0001$), осим на тврдњи *Сметало би ми да похађам ваншколске активности са децом која имају неку сметњу или поремећај у развоју*. Овакав резултат може да се протумачи развојним периодом у коме су ученици закорачили у свет формално-логичког закључивања, што подразумева морални идеализам и способност децентрације и саосећања са другима, те сходно томе, и позитивнији однос према вршњацима са сметњама у развоју (Ђорђевић, 1988; Њијса, 1997). Повезујући школски успех ученика уредног развоја и степен социјалне дистанце према вршњацима са сметњама у развоју, резултати су показали да је на свим тврдњама, осим тврдње *Сметало би ми да похађам ваншколске активности са децом која имају неку сметњу или поремећај у развоју* постојала статистички значајна разлика. На свим тврдњама, осим на поменутој, ученици са врло добрим успехом су остварили највиши степен социјалне дистанце.

VI ЗАКЉУЧАК

Савремени концепт подршке подразумева интеграцију, односно повезивање различитих сектора (здравство, образовање, социјална заштита) у циљу побољшања квалитета услуга и постављања корисника у њихов центар. Добробит деце не зависи само од специфичних програма који су усмерени на њихове потенцијале, већ и од доступности социјалне и здравствене подршке целој породици. Додатна подршка је најчешће већ саставни део подршки коју обезбеђују образовни системи, социјални и здравствени, али се назива „додатном,, јер је додатна у односу на оно што је постојећи стандард за ученике који без тешкоћа прате редовни програм.

Резултати нашег истраживања су показали да је ученицима са сметњама у развоју који похађају школе за ученике типичног развоја и школе за ученике са сметњама у развоју подједнако доступна подршка из сектора социјалне заштите и образовног система и да је усмерена на подршку инклузивног образовања. **Тиме је потврђена основна хипотеза којом је претпостављено да су постојећи ресурси и облици додатне подршке из области социјалних услуга у складу са потребама инклузивног образовања.**

Резултати су показали да у односу на врсту сметње у развоју најзаступљенији су ученици са сметњама у интелектуалном функционисању, затим следе ученици из аутистичког спектра, док су најмање заступљени ученици са сензорним оштећењима. У односу на врсту образовне установе, у основним школама за ученике типичног развоја најзаступљенији су ученици са сметњама у интелектуалном функционисању, док су у школама за децу са сметњама у развоју најзаступљенији ученици из аутистичког спектра. Од укупног броја испитаника на основу података надлежних интерресорних комисија, за четвртину из школа за ученике типичног развоја још увек није завршен процес процене интерресорне комисије, али се примењује индивидуализација, док су остали испитаници прошли процедуру процене и на основу мишљења интерресорне комисије добили подршку личних пратилаца. Добијени резултати показују да **прва хипотеза којом је претпостављено да постоји разлика у заступљености додатне подршке из области социјалних услуга у образовним установама за децу типичног развоја и образовним установама за децу са сметњама у развоју одбачена с обзиром на то да је додатна подршка подједнако заступљена и у школама за ученике са сметњама у развоју и у школама за ученике типичног развоја.**

У испитиваним локалним самоуправама/градовима најчешће мере подршке из домена социјалне заштите које су оствариле породице са децом са сметњама у развоју су: једнократна и додатна новчана помоћ, бесплатне екскурзије и летовања, бесплатни уџбеници од 1-8 разреда, бесплатне ужине и бесплатан превоз од куће до школе и од школе до куће са пратњом. Такође, у мањој мери заступљено је и стипендирање ученика, услуге продуженог боравка са пратиоцем, дневни боравак и помоћ у кући породицама школске деце са сметњама у развоју. У Ивањици и Чајетини заступљено је највише мера додатне подршке, док су у осталим местима мање заступљене услуге продуженог и дневног боравка за децу са сметњама у развоју са пратиоцем, стипендирање ученика са сметњама у развоју и помоћ у кући породицама школске деце са сметњама у развоју. Учесталост мера подршке, у ЛС/градовима свакодневно је доступан превоз од куће до школе и од школе до куће са пратњом, ужина и продужени боравак у школи, на недељном нивоу је доступан дневни боравак и помоћ у кући породицама са децом са сметњама у развоју, док је на месечном нивоу актуелна ночнана помоћ, а на годишњем стипендије, екскурзије и бесплатни уџбеници за узраст деце у основној школи. Резултати показују да је **друга хипотеза којом је претпостављено да су мере подршке инклузивном образовању из области социјалне заштите доступне јединицама локалне самоуправе и градовима у којима се реализује инклузивно образовање потврђена.**

Резултати истраживања су показали да су најучесталији облици додатне подршке, из области образовања прилагођени програми и то ИОП-2 уз индивидуализацију наставног рада, док је из области социјалне заштите најзаступљеније ангажовање личних пратилаца. **Тиме је трећа хипотеза којом је претпостављено да су лични пратиоци и ИОП најзаступљенији облици додатне подршке у инклузивном образовању, потврђена.**

Претпоставка да не постоје разлике у процени наставника и родитеља о улози и значају личних пратилаца као облика додатне подршке у инклузивном образовању је потврђена с обзиром на то да су наставници и родитељи исказали задовољство радом и ангажманом личних пратилаца. **Тиме је четврта хипотеза потврђена.** Резултати наше студије су показали да је свакодневна подршка ЛПД у школама за ученике типичног развоја и школама за децу са сметњама у развоју неопходна у учењу и решавању задатака на часу, односно у вођењу бележака, записивање задатака које наставник даје за учење и изради домаћих задатака. Свакодневна подршка ЛПД у школама за ученике типичног развоја је учесталија када је у питању довођење у школу и одвођење из школе, док је у школама за ученике са сметњама у развоју учесталија при храњењу и облачењу. Ученицима са сметњама у развоју која су у школи за ученике типичног развоја повремено је потребна помоћ у успостављању комуникације са наставником и вршњацима из разреда и школе уопште, док је ученицима са сметњама у развоју из школа за ученике са сметњама у развоју повремено потребнија подршка ЛПД у учењу након редовне наставе и учењу у кућним условима. Резултати хи-квадрат теста указују на статистичку значајност у области подршке у успостављању комуникације са наставником и вршњацима из разреда и школе уопште ($\chi^2(2) = 6.09, p = .047$) и подршке у довођењу у школу и одвођењу из школе ($\chi^2(2) = 9.98, p = .007$). У односу на предметну и разредну наставу, резултати показују да је у предметној настави учесталија потреба за подршком ЛПД у учењу у кућним условима, што показује и статистичка значајност ($\chi^2(2) = 9.318, p = .009$).

Резултати нашег истраживања су показали да према процени наставника, у свим испитиваним областима социјалне компетенције: однос са вршњацима, управљање сопственим понашањем и академско понашање, највећи број ученика са сметњама у развоју припада просечном нивоу што указује да је ниво усвојених социјалних вештина у односу на врсту и степен сметње, задовољавајући. Знатан број наставника за област *Однос са вршњацима*, као и *Академско понашање* указује на високофункционални ниво, док у области *Академско понашање* одређен број наставника наводи ризичан ниво. Међутим, према приказаним резултатима, закључује се да су усвојене социјалне компетенције у складу са узрастом испитаника. Када је у питању антисоцијално понашање, резултати истраживања показују да према процени наставника, у свим испитиваним областима: *Хостилно/иритабилно понашање* *Антисоцијално/агресивно понашање* и *Дрско/ометајуће понашање*, највећи број ученика са сметњама у развоју припада просечном нивоу што указује да је понашање задовољавајуће и у складу са опште прихватљивим васпитним и моралним нормама. Међутим, наставници процењују област *Антисоцијално/агресивно понашање* код знатног броја ученика са сметњама у развоју као ризичан ниво. У областима *Хостилно/иритабилно понашање* и *Дрско/ометајуће понашање* постоји релативно равномерна расподела одговора када је у питању ризичан ниво у односу на високофункционални ниво. **Пета претпоставка која је гласила да мере подршке позитивно утичу на социјалне компетенције ученика са сметњама у развоју је потврђена.**

Ресурси подршке инклузивном образовању испитивани су кроз седам димензија инклузивности: Врсте и облици постојеће подршке за развој инклузивног образовања; Постојећи услови и капацитети школа у функцији развоја инклузивног образовања;

Иницијално образовање учитеља и развој инклузивног образовања; Ставови учитеља о инклузивном образовању; Постојећа наставна пракса и развој инклузивног образовања; Потребне стручне усавршавања учитеља и развој инклузивног образовања и Врсте и облици потребне подршке за развој инклузивног образовања. У оквиру прве димензије посебан акценат стављен на подршку релевантних институција пре свега Министарства просвете, центара за социјални рад, домова здравља који сарађују са школама, развојних саветовалишта. Резултати су показали да наставници/дефектолози не добијају благовремено информације од Министарства просвете и да немају подршку од центара за социјални рад, школских лекара и развојних саветовалишта у планирању и организовању инклузивног приступа. Међутим, у највећем проценту сматрају да је Закон о основама система образовања и васпитања јасан у погледу шта се од њих очекује у инклузивној школи, да су упознати са литературом која им помаже у планирању инклузивног рада и да размењује међусобом и на стручним састанцима школе искуства у инклузивном раду. У оквиру друге димензије највећи број наставника сматра да руководство школе има позитивно мишљење о покрету развоја инклузивних школа, да у комуникацији која постоји између ученика, ученици са сметњама у развоју ретко доживљавају омаловажавање и искључивање, да се сви ученици и запослени осећају прихваћено и уважено и да се развојним планом школе пројектују активности које се односе на развој инклузивности школе и при уписивању ученика са сметњама у развоју у избору учитеља први приоритет је интерес детета. У односу на трећу димензију инклузивности, резултати показују да половина испитаника сматра да током иницијалног образовања не добија адекватно знање за квалитетно извођење наставе у инклузивним разредима. Четврта димензија се односи на ставове према инклузији. Резултати наше студије су потврдили позитивне ставове. У оквиру шесте димензије резултати показују да наставници сматрају да нису довољно компетентни за рад са ученицима са сметњама у развоју, али да кроз свакодневну наставну праксу и размену са колегама стичу додатна знања и вештине за рад са ученицима са сметњама у развоју. По питању знања неопходног за дефинисање посебних образовних стандарда за ученике са сметњама у развоју / инвалидитетом наставници у највећем проценту имају неодређен став. У односу на потребу за стручним усавршавањем наставника у области инклузивног образовања, резултати показују да се наставници у највећем проценту слажу да је потребно да свака школа припрема и реализује програме стручног усавршавања у области инклузивног образовања, чији ће аутори бити практичари из школа и да свака школа планира програм стручног усавршавања у области инклузивног образовања на годишњем нивоу, којим ће бити обухваћени сви запослени. У оквиру седме димензије инклузивности подршку за развој инклузивног образовања наставници виде у највећем проценту у обезбеђивању стручне литературе у којој се могу наћи одговори на бројна питања, а која би била доступна на сајту Министарства просвете, али и стручних друштава, у прецизнијем регулисању посебним правилницима и упутствима за рад правце развоја инклузивног образовања, укључивањем наставника који имају највише искуства у раду са ученицима са сметњама у развоју у мрежу подршке, као и неопходним обухватањем свих општина у Републици Србији мрежом стручњака и практичара за подршку у развоју инклузивности школа. **Шеста претпоставка која је гласила да постоје разлике у процени наставника о ресурсима подршке инклузивном образовању (инклузивност школе) је потврђена.**

Седма хипотеза је гласила да постоје разлике у процени наставника о ресурсима подршке инклузивном образовању у зависности од информисаности и подршке мреже инклузивног образовања (МИО) и сервиса за унапређивање инклузивне образовне праксе. Повезивањем испитиваних димензија инклузивности са информисаношћу о раду мреже инклузивног образовања (МИО) и сервиса за унапређивање инклузивне образовне праксе резултати показују да су наставници који су имали искуство у раду МИО или сервису за подршку ИО у односу на наставнике који нису имали подршку, или нису били

информисани о постојању МИО и сервиса подршке ИО, имали позитивнију процену прве димензије инклузивности. Разлика између ове две групе је била статистички значајна ($t(71)=2.123, p<.05$). Такође, резултати статистичке анализе показују да постоје статистички значајне разлике ($m(71)=2.794, n<.01$), између наставника који су информисани о постојању МИО или су имали подршку ($M=68.16, SD =7.54.$) и наставника који нису информисани ($M=62.92, SD =7.75$). у процени постојећих услова, капацитета и ресурса школа за развој инклузивног образовања. Наставници који су имали искустава или су информисани о постојању МИО информисани о постојању МИО мреже имали су позитивнију процену о условима, капацитетима и ресурсима школа за развој инклузивног образовања. Наставници који су имали искуства и подршку МИО мреже исказали су позитивнији став и према трећој димензији инклузивности иако није постојала статистички значајна разлика између наставника који нису имали подршку МИО мреже ($t(71)=1.458, p>.05$). И у свим осталим испитиваним димензијама наставници који су имали подршку МИО мреже имали су позитивније ставове иако у генералном скору није било статистички значајних разлика. Анализа инклузивности у односу на додатно стручно усавршавање, је показала да је статистички значајна разлика присутна на шестој димензији *Потребе за стручним усавршавањем учитеља у области инклузивног образовања*. За потребе анализе употребљен је Bonferoni тест. Резултати су показали да испитаници који су похађали један програм сталног усавршавања за разлику од испитаника који нису похађали ниједан програм сталног усавршавања имају у просеку више скорова на шестој димензији упитника. **Добијени резултати потврђују седму хипотезу истраживања.**

Степен прихваћености вршњака са сметњама у развоју од стране ученика уредног развоја мерен степеном социјалне дистанце указује на спремност ученика уредног развоја да ступе у директне, непосредне, реципрочне социјалне интеракције са вршњацима са сметњама у развоју и да кроз те интеракције остваре одређен степен блискости. Резултати наше студије показују да ученици уредног развоја генерално не одбијају социјалне контакте са вршњацима са сметњама у развоју, међутим у односу на појединачне тврдње социјална дистанца је расла у областима емоционалне и физичке блискости (највиши степен дистанце појавио се на тврдњама „не желим да за блиског пријатеља имам вршњака са сметњама у развоју,“ и „не желим да седим у клупи са вршњаком са сметњама у развоју,“). У односу на пол испитаника, резултати показују да су испитаници мушког пола показали већу социјалну дистанцу према вршњацима са сметњама у развоју у односу на испитанике женског пола. Статистички значајна разлика је била присутна на тврдњама које су се односиле на присуство ученика са сметњама у развоју у истом одељењу, на ваннаставне активности и сустрети са вршњацима са сметњама у развоју у граду. Када је у питању разред и старосни узраст, ученици 5 и 6 разреда, као и ученици старосног узраста између 10 и 13 година су исказали највећу социјалну дистану на тврдњама које су означене као највиши степен блискости. Како је степен блискости опадао тако се смањивала и социјална дистанца, али је у односу на ученике 7 и 8 разреда, као и ученике старосног узраста између 13 и 15 година на свим тврдњама била присутна статистички значајна разлика ($p<.0001$), осим на тврдњи *Сметало би ми да похађам ванишколске активности са децом која имају неку сметњу или поремећај у развоју*. У односу на школски успех ученика уредног развоја и степен социјалне дистанце према вршњацима са сметњама у развоју, резултати су показали да је на свим тврдњама, осим тврдње *Сметало би ми да похађам ванишколске активности са децом која имају неку сметњу или поремећај у развоју* постојала статистички значајна разлика. На свим тврдњама, осим на поменутој, ученици са врло добрим успехом су остварили највиши степен социјалне дистанце. Добијени резултати показују да је **осма хипотеза** која је гласила: **Вршњаци типичног развоја имају позитиван однос према друговима са сметњама у развоју, делимично потврђена.**

VII ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА ПРАКСУ

На основу изведених закључака, произилазе следеће импликације за праксу

- Изградња капацитета образовних установа за унапређење рада са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом.
- Проширивање мреже међусекторских услуга.
- Развијати програме обуке наставника и родитеља у циљу ефикаснијег партнерства у имплементацији инклузије.
- Унапредити иновативне стратегије и моделе вршњачке подршке са посебним акцентом на колаборативно учење.
- Континуирано унапређивати наставу применом иновативних стратегија и модела рада, метода и облика рада.
- Развијати моделе кооперативног учења.
- Радити на ублажавању социјалних разлика кроз програме који су базирани на праведности у образовању, посебно када су у питању ученици који се школују по ИОП-у.
- Формирање додатних центара за подршку инклузивном образовању са фокусом на цивилни сектор.
- Подстицати истраживања у циљу добијања научно проверених резултата и на њима базирати даље реформе инклузивног образовања и унапређивања образовне и социјалне инклузије.

VIII ЛИТЕРАТУРА

1. Angelides, P., Constantinou, C., & Leigh, J. (2009). The role of paraprofessionals in developing inclusive education in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 75– 89. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250802596741>.
2. Antoniou, A. S., Polychroni, F., and Walters, B. (2000). Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece. *Paper Presented at International Special Education Congress: Including the Excluded*, University of Manchester (Manchester: ISEC).
3. Arghode, V. (2013). Emotional and social intelligence competence: Implications for instruction. *International Journal of Pedagogies & Learning*, 8 (2), 66-77.
4. Armstrong, A. C., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2010). Inclusive education international policy and practice. London: SAGE Publications.
5. Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance?. *International journal of inclusive education*, 15(1), 29-39. doi: 10.1080/13603116.2010.496192.
6. Arsic, N., & Osmokrovic, P. (1996, July). The influence of the gas insulation parameters on the three-electrode spark gap functioning. In Proceedings of 17th International Symposium on Discharges and Electrical Insulation in Vacuum (Vol. 1, pp. 77-80). IEEE.
7. Asbjørnslett, M., Engelsrud, G. H., & Helseth, S. (2011). „Friendship in all directions“: Norwegian children with physical disabilities experiencing friendship. *Childhood*. 19 (4), 481-494.
8. Ashbaker, B. Y., & Morgan, J. (2012). Team players and team managers: Special educators working with paraeducators to support inclusive classrooms. *Creative Education*, 3(3) 322-327. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2012.33051>.
9. Asher, S. R., & Taylor, A. R. (1981). Social outcomes of main-streaming: Sociometric assessment and beyond. *Exceptional Education Quarterly*, 1 (4), 13–30.
10. Ashman, A. (2015). *Embracing Inclusion in Education for Inclusion and Diversity*, 5th Edn, ed. A. Ashman (Melbourne: Pearson Australia), 2–34.
11. Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*. 28 (4), 421- 442.
12. Bach, (2005). *Основе посебне педагогике*, Едука: Загреб.
13. Bawardi-Shomar, L. (2012). *Principals' attitudes toward the inclusion of students with disabilities in elementary schools in California* (doctoral dissertation), California State University.
14. Bentham, S., & Hutchins, R. (2006). *Practical Tips For Teaching Assistants*, Routledge, New York.
15. Берић, Ј. (2022). Анализа концепта инклузије у контексту образовне политике. *Српска политичка мисао*, 76(2), 165-189.
16. Biggs, E. E., Carter, E. W., & Gustafson, J. (2017). Efficacy of peer support arrangements to increase peer interaction and AAC use. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 122(1), 25-48.

17. Biklen, D.(1982). The Least Restrictive Environment: Its Application to Education. *Child & Youth Services* 5 (1-2), 121–144. doi: 10.1300/J024v05n01_08.
18. Blatchford, P., A. Russell, & R. Webster. (2012). *Reassessing the Impact of Teaching Assistants: How Research Challenges Practice and Policy*. Oxon: Routledge.
19. Booth, T. (2010). How should we live together? Inclusion as a framework of values for educational development. Keynote Lecture, Berlin, Dokumentation Internationale Fachtagung.
20. Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion – developing learning and participation in schools*. London: Centar for Studies on Inclusive Education.
21. Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare*. Centre for Studies on Inclusive Education. Redland, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, UK.
22. Booth, T. & Ainscow, M. (2016). *Index for inclusion: a guide to school development by inclusive values*. 4th edition. Index for inclusion network, Cambridge.
23. Brock, M. E. & Carter, E. W. (2013). A systematic review of paraprofessional-delivered educational practices to improve outcomes for students with intellectual and developmental disabilities, *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38, 211-221. doi: 10.1177/154079691303800401.
24. Brock, M., & Huber, H. B. (2017). Are peer support arrangements an evidence based practice. A systematic.
25. Butt, G. and Lance, A. (2009). ‘I am not the teacher!’:some effects of remodelling the roles of teaching assistants in English primary schools.*International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 37 (3),219-231.doi: 10.1080/03004270802349430.
26. Butt, R. (2016) Teacher assistant support and deployment in mainstream schools, *International Journal of Inclusive Education*, 20 (9), 995-1007, doi: 10.1080/13603116.2016.1145260.
27. Bryk, A. S. 2010. Organizing schools for improvement. *Phi Delta Kappan*, 91(7), 23–30.
28. Cajkler, W. & Tennant, G. D. (2009). Teaching assistants and pupils' academic and social engagement in mainstream schools: Insights from systematic literature reviews. *International Journal of Emotional Education*, 1(2), 71-90.
29. Cameron, D. L. (2014). An examination of teacher–student interactions in inclusive classrooms: teacher interviews and classroom observations. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(4), 264–273. <http://dx.doi.org/10.1111/1471-3802.12021>.
30. Carter, E.W. & Hughes, C. (2005). Increasing social interaction among adolescents with intellectual disabilities and their general education peers: effective interventions. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(4), 179-193.
31. Carter, E., Asmus, J., Moss, C., Biggs, E., Bolt, D., Born, T., Brock, M., Cattey, G., Chen, R., Cooney, M., Fesperman, E., Hochman, J., Huber, H., Lequi, J., Lyons, G., Moyseenko, K., Riech, L., Shalev, R., Vincent, L., & Weir, K. (2016). Randomized evaluation of peer

- support arrangements to support the inclusion of high school students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 82(2), 209-233.
32. Carter, E. W., O'Rourke, L., Sisco, L., & Pelsue, D. (2009). Knowledge, responsibilities, and training needs of paraprofessionals in elementary and secondary schools. *Remedial and Special Education*, 30, 344-359. <http://dx.doi.org/10.1177/0741932508324399>
 33. Carter, E., Swedeen, B., Cooney, M., Walter, M., and Moss, C. (2012). 'I don't have to do this by myself?' Parent-led community conversations to promote inclusion. *Res. Practice Persons Severe Disabil.* 37, 9–23. doi: 10.2511/027494812800903184.
 34. Chandler, T. L. (2015). School principal attitudes toward the inclusion of students with disabilities (doctoral dissertation), College of Social and Behavioral Sciences, Walden University.
 35. Chang, M.-L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: appraisal, regulation and coping. *Motiv. Emot.* 37, 799–817. doi: 10.1007/s11031-012-9335-0
 36. Commission of the European Communities. (2008). Commission staff working document - Biennial Report on social services of general interest. Brussels.
 37. Crepaldi, C., De Rosa, E., & Pesce, F. (2012). Literature review on innovation in social services in Europe (sectors of Health, Education and Welfare Services). INNOSERV Work Package 1 report.
 38. Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 1-22.
 39. Cutts, S., & Sigafos, J. (2001). Social competence and peer interactions of students with intellectual disability in an inclusive high school. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. 26 (2), 127-141. doi:10.2511/rpsd.35.3-4.63
 40. Cvetko, J., Gudelj, M.T., Horgovan L, (2000). Razvoj deteta i teškoće u uvjetima inkluzije, *Diskrepancija: studentski časopis za društveno-humanističke nauke teme*, 1(1), 24-28.
 41. Čeriman, J., Todorović, B., & Milutinović Bojanić, S. (2016). Pregled postojećeg okvira pružanja usluga socijalne zaštite i podrške u Srbiji. *Siromaštvo, ruralnost, rod: Istraživanje funkcionisanja sistema socijalne zaštite u ruralnim oblastima Srbije*, 19-46.
 42. Daniels, E. R., & Stafford, K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
 43. De Boer, A., Pijl, S. P., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *Eur. J. Special Needs Educ.* 25, 165–181.
doi: 10.1080/08856251003658694.
 44. Dizdarevic, A., Mujezinovic, A., & Memisevic, H. (2017). Comparison of teachers' attitudes towards inclusive education in Bosnia and Herzegovina and European Union. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 18(1-2), 92-108.
<https://doi.org/10.19057/jser.2017.21>

45. Djević, R. (2015). *Socijalna interakcija učenika sa smetnjama u razvoju u osnovnoj školi* (doktorska disertacija), Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet.
46. Dodge, K., Coie, J., & Brakke, N. (1982). Behavior patterns of socially rejected and neglected adolescents: The roles of social approach and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10, 389-410.
47. Donnelly, P., & Coakley, J. (2002). *The Role of Recreation in Promoting Social Inclusion*. Toronto: The Laidlaw Foundation.
48. Dorji, R., Bailey, J., Paterson, D., Graham, L., & Miller, J. (2021). Bhutanese teachers' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1563645>
49. Durbin, Y., Miljević, G., & Pop, D. (2009). Parental Involvement in South East European Schools Principals 'Views.
50. Douglas, S. N., Chapin, S. E., & Nolan, J. F. (2016). Special education teachers' experiences supporting and supervising paraeducators: Implications for special and general education settings. *Teacher Education and Special Education*, 39(1), 60-74. <http://dx.doi.org/10.1177/0888406415616443>.
51. Egilson, S.T., & Traustadottir, R. (2009). Assistance to pupils with physical disabilities in regular schools: Promoting inclusion or creating dependency? *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 21-36. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250802596766>.
52. Elkins, J., Van Kraayenoord, C. E., & Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(2), 122-129.
53. Executive, S. (2004). Volunteering strategy. Edinburgh: Stationery Office.
54. Farrell, P. (2001). Current issues in special needs: Special education in the last twenty years: Have things really got better?. *British Journal of Special Education*, 28(1), 3-9.
55. Farrell, P., Ainscow, M., (2002). *Making Education Inclusive*. From Research to Practice, London. <https://doi.org/10.4324/9780203437261>.
56. Farrell, P., Alborz, A., Howes, A., & Pearson, D. (2010). The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: *A review of the literature*. *Educational Review*, 62(4), 435-448. doi: 10.1080/00131911.2010.486476.
57. Ferguson, M. (2014). Teacher Aides: The Fine Art of Balance. *Kairaranga*, 15(2), 56-63. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1240582>.
58. Fisher, M. & Pleasants, S. L. (2012). Roles, responsibilities and concerns of paraeducators: Findings from a statewide survey. *Remedial and Special Education*, 33(5), 287-297. <http://dx.doi.org/10.1177/0741932510397762>.
59. Florian, L. & M. Rouse (2009). The inclusive practice project in Scotland: teacher education for inclusive education, *Teaching and Teacher Education*,. 25, 594-601.
60. Furko, M. i Kubelka, R. (2014). Razvoj djeteta s teškoćama u uvjetima inkluzije. *Dijete, vrtić, obitelj*, 20 (76), 28-29. <https://hrcak.srce.hr/159121>.

61. Garrad, T. A., Rayner, C., & Pedersen, S. (2019). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 58-67. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12424>
62. Gedviliene, G., Gerviene, S., & Ziziene, S. (2014). The social competence concept development in higher education, *European Scientific Journal*, 10 (28), 36-49.
57. Ghani, M. Z., Ahmad, A. C., & Ibrahim, S. (2014). Stress among special education teachers in Malaysia. *Proc. Soc. Behav. Sci.* 114, 4–13. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.12.648
63. Giangreco, M. F. (2013). Teacher assistant supports in inclusive schools: Research, practices and alternatives. *Australasian Journal of Special Education*, 37(2), 93-106. <http://dx.doi.org/10.1017/jse.2013.1>
64. Giangreco, M. F., Doyle, M. B., & Suter, J. C. (2012). Constructively responding to requests for paraprofessionals: We keep asking the wrong questions. *Remedial and Special Education*, 33(6) 362–373. <http://dx.doi.org/10.1177/0741932511413472>.
65. Giangreco, M. F., Suter, J. C., & Doyle, M. B. (2010). Paraprofessionals in inclusive schools: A review of recent research. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 41-57. <http://dx.doi.org/10.1080/10474410903535356>
66. Giangreco, M. F., Edelman, S., Cloninger, C., & Dennis, R. (1993). My child has a classmate with severe disabilities: what parents of nondisabled children think about full inclusion. *Dev. Disabil. Bull.* 21, 77–91.
67. Giangreco, M. F., Suter, J. C., & Hurley, S. M. (2013). Revisiting personnel utilization in inclusion-oriented schools. *Journal of Special Education*, 47, 121-132. <http://dx.doi.org/10.1177/0022466911419015>
68. Gibson, D., Paatsch, L., Toe, D., Wells, M., & Rawolle, S. (2015). Teachers aides working in secondary school settings: Preparedness and professional learning. *Journal of Education and Learning*, 4(3), 71-87. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v4n3p71>.
69. Gordon, J. (2013). Is Inclusive education a human right? *Journal of Law, Medicine & Ethics* , Volume 41 , Issue 4 , Winter 2013 , pp. 754 – 767, <https://doi.org/10.1111/jlme.12087>
70. Gresham, F.M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. u: Strain, P.S., Guralnick, M.J., Walker, H.M. (ur.). *Children's social behavior: Development, assessment and modification*, Orlando: Academic press, 215-284.
71. Gresham, F.M., & Reschly, D.J. (1987) Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance. *Journal of School Psychology*, 25, 367-381.
72. Groom, B. & Rose, R. (2005). Supporting the inclusion of pupils social, emotional, and behavioural difficulties in the primary school: The role of teaching assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5(1), 20-30. doi: 10.1111/J1471-3802.2005.00035.x.
73. Guralnick, M. J. (1990). Social competence and early intervention. *Journal of early intervention*, 14(1), 3-14.

74. Harris, L. R., & Aprile, K. T. (2015). 'I can sort of slot into many different roles': Examining teacher aide roles and their implications for practice. *School Leadership & Management*, 35(2), 140-162. <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2014.992774>.
75. Hastings, R. P., & Brown, T. (2002). Coping strategies and the impact of challenging behaviors on special educators' burnout. *Ment. Retard.* 40,148–156. doi:10.1352/0047-6765(2002)040<0148:CSATIO>2.0.CO;2.
76. Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Abingdon: Routledge
77. Haycock, D., & Smith, A. (2011). To assist or not to assist? A study of teachers' views of the roles of learning support assistants in the provision of inclusive physical education in England. *International Journal of Inclusive Education*, 15(8), 835-849. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110903452325>.
78. Hazzard, A.(1983). Children's experience with, knowledge of, and attitude toward disabled persons.*Journal of Special Education*,17(2),131-139.
79. Healy, C. (2011, Winter). One-to-one in the inclusive classroom: The perspectives of paraeducators who support adolescents with Autism Spectrum Disorder. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 77-92. <http://aasep.org>
80. Heward, W.L. (2013). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education (10th Edition)*. New York City, New York: Pearson
81. Hoover-Dempsey, V. K., Whitaker, C. M. C. & Ice, L. C. (2010). Motivation and commitment to family–school relationships. In: S. L. Christenson and A. L. Reehley, eds. *Handbook of Family Partnerships*. New York, NY: Routledge, pp. 30–60
82. Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula: Guía del profesor*. Barcelona: PPU, 1989.
83. Howard, R. & Ford, J. (2007). The roles and responsibilities of teacher aides supporting students with special needs in secondary school settings. *Australasian Journal of Special Education*, 31(1), 25-43. <http://dx.doi.org/10.1017/S1030011200025604>
84. Howes, C. (1996). The earliest friendships. In W. Bukowski, A. Newcomb & W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (66-86). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
85. Hughes, M. T., & Valle-Riestra, D. M. (2008). Responsibilities, preparedness, and job satisfaction of paraprofessionals: Working with young children with disabilities. *International Journal of Early Years Education*, 16 (2), 163-173. <http://dx.doi.org/10.1080/09669760701516892>.
86. Hu, X., Lee, G. T., Watkins, L., & Jiang, Y. (2021). Combining preferred activities with peer support to increase social interactions between preschoolers with ASD and typically developing peers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(4), 272-287.
87. Ивановић, П. (1987). *Четрдесет година високошколског образовања дефектолога у Србији*, Београд: ДДС.
88. Јаблан, Б., & Ковачевић, Ј. (2008). Образовање у редовним школама и школама за децу ометену у развоју: заједно или паралелно. *УДК-376.4 Факултет за специјалну*

89. Jenkinson, C., Layte, R., Jenkinson, D., Lawrence, K., Petersen, S., Paice, C., & Stradling, J. (1997). A shorter form health survey: can the SF-12 replicate results from the SF-36 in longitudinal studies?. *Journal of Public Health*, 19(2), 179-186.
90. Јевтић, Б. (2016). Острацизам у школи: истраживање феномена вршњачке искључености у школи. *Зборник Педагошког одсека*, 1 (1), 106-115.
91. Jačova, Z., & Kovačević, J. (2009). Children with cochlear implants in inclusive classrooms: a perspective from Central Europe. *Support for Learning*, 24(2), 16-32.
92. Јовановић, М. (2014). Комуникација и сарадња између породице и школе. *Београдска дефектолошка школа*, Вол. 20 (3), бр. 60, 725-740, 2014.
93. Jovanović, V., Zavišić, V., Lazarević, S. i Jerotijević, M. (2010). *Priručnik za rad interresorne komisije za procenu potreba za pružanjem dodatne obrazovne, zdravstvene i socijalne podrške detetu i učeniku*, MPNTR – DILS projekat, Beograd, 2010.
94. Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 74-89.
95. Jurčić, M. (2014). Lehrerkompetenz–pädagogische und didaktische Dimensionen. *Pedagojska istraživanja*, 11(1), 77-91.
96. Karić, J., i Radovanović, V. (2008). Pružanje podrške porodicama dece sa posebnim potrebama u redovnom sistemu obrazovanja. *Zbornik radova - „U susret inkluziji–dileme u teoriji i praksi “*, Zlatibor, 2008, 187-196.
97. Katona, N. (2000). Student styles and socialization: a comparative study.
98. Keating, S., & O'Connor, U. (2012). The shifting roles of the special needs assistant in Ireland: A time for change? *European Journal of Special Needs Education*, 27(4), 533-544. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2012.711960>
99. Kendrick, M.(1994). Some Reasons Why Social Role Valorization Is Important. *SRV-VRS: The International Social Role Valorization Journal* 1 (1) 12–16.
100. Кеpeš, N. (2006). Inkluzija i integracija - neminovnost i potreba nastavne prakse. U S. Jelimam (ur.), *Zbornik radova pedagoškog fakulteta u Zenici* (203-214). Zenica: Pedagoški fakultet.
101. Knežević Florić O., Ninković S., i Tančić, N. (2018). Inkluzivno obrazovanje iz perspektive nastavnika - uloge, kompetencije i barijere, *Nastava i vaspitanje*, 67 (1), 7-22.
102. Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. M. (2004). Perceived seriousness of pupils' undesirable behaviours: the student teachers' perspective. *Educ. Psychol.* 24, 109–120. doi: 10.1080/0144341032000146458
103. Компировић, Т. (2016). Утицај породице на развој социјалних компетенција ученика (докторска дисертација), Универзитет у Приштини, Филозофски факултет, катедра за педагогију.

104. Korać, I. B. (2014). Different approaches to defining teachers' competencies. *Inovacije u nastavi - Časopis za savremenu nastavu*, 27(4), 63-71.
105. Koster, M., Jan, P. S., Nakken, H&.Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*. 57 (1), 59-75. doi: [https://doi.org/\(...\)80/10349120903537905](https://doi.org/(...)80/10349120903537905)
106. Kostović, S., Milutinović, J., Zuković, S., Borovica, T i Lungulov. B. (2011). Razvoj inkluzivne obrazovne prakse u školskom kontekstu. U *Inkluzivno obrazovanje: od pedagoške koncepcije do prakse*, ur. Mara Đukić, Milka Oljača, Svetlana Kostović, Jelena Đermanov i Marijana Kosanović, 1–17. Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu.
107. Kostović, S., Zuković, S., i Borovica, T. (2011). Inkluzivno obrazovanje i školski kontekst. *Nastava i vaspitanje*, 60(3), 406-418.
108. Kostović-Vranješ, V., & Ljubetić, M. (2008). „Kritične točke “pedagoške kompetencije učitelja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 54(20), 147-162.
109. Ковачевић, Ј. (1995). Допринос професора Миодрага В. Матића у увођењу аналитичко-синтетичке методе у наставу слушно оштећених лица, Београд: Дефектолошки факултет.
110. Ковачевић, Ј. (2000), Облици наставног рада у школовању глуве деце, ДДЦГ, Београд.
111. Kovačević, J. (2007). Dete sa posebnim potrebama u redovnoj školi, *Učiteljski fakultet u Beogradu, Beograd, Srbija*.
112. Kovačević, J.(2007). Dete sa posebnim potrebama u redovnoj školi, *Učiteljski fakultet u Beogradu, Beograd, Srbija*.
113. Kovacevic, J. (2010). Children with special needs in inclusive education, *Didactica Slovenica*, 25. (5), 63-75.
114. Ковачевић, Ј. (2020). Модели организације наставе глувих и наглувих, Београд: Универзитет у Београду - Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
115. Kovačević J. (2014). Special needs children in inclusive education. The paradigm of Inclusive Education in theory and practice, Ed: Zdzislawa Zaclona and Ivica Radovanović, (29-40). State Higher Vocational in Nowy Sącz, Institute of Pedagogy, Poland and University of Belgrade - Teacher Education Faculty.
116. Ковачевић, Ј., Андрејевић, Д., Мешалић, Ш. (2004) Деца са посебним потребама и неке претпоставке за инклузију. *Дефектологија*, 11, 165-171.
117. Ковачевић, Ј., Арсић, Р. (2006). Ученици ометени у развоју у редовној школи, Београд: Заједница Друштва Србије и Црне Горе
118. Ковачевић, Ј., Арсић, Р. (2009).Образовање деце са посебним потребама у редовној школи, Друштво учитеља-Ниш; Учитељски факултет - Призрен.
119. Kovačević, J., Arsić, R. (2017). *Metodika rada sa decom sa smetnjama i teškoćama u razvoju u inkluziji*, *Učiteljski fakultet u Prizrenu-Leposavić*.

120. Kovacevic, J., Macesic-Petrovic, D. (2012.) Inclusive education-Empirical experience from Serbia, *Intertational Journal of Educational Development*, 32 (3), 463-470.
121. Ковачевић, Ј., Радић-Шестић, М. (2014). Приступи у образовању глуве и наглуве деце, Универзитет у Београду - Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд.
122. Kovačević, J., & Radovanović, V. (2020). Social distance towards students with disabilities in inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70 (1), 106-119. doi: 10.1080/1034912X.2020.1856349.
123. Krželj, K., & Polovina, N. (2019). Značaj ključnih kompetencija iz perspektive nastavnika stranih jezika. *Andragoške studije*, (1), 111-134.
124. Lacey, P. (2001). The Role of Learning Support Assistants in the Inclusive Learning of Pupils with Severe and Profound Learning Difficulties, *Educational Review*, 53 (2), 157-167. doi: 10.1080 / 00131910124783.
125. Lalvani, P. (2015). Disability, stigma and otherness: Perspectives of parents and teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(4), 379–393.
126. Lane, K., Carter, E. & Sisco, L. (2012). Paraprofessional involvement in self-determination instruction for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 78(2), 237-251.
127. Lane, K., Menzies, H., Barton-Arwood, S., Doukas, G., & Munton, S. (2005). Designing, implementing, and evaluating social skills interventions for elementary students: step-by-step procedures based on actual school-based investigations. *Preventing School Failure*, 49, 18-26.
128. Lang, N. C. (2010). Group work practice to advance social competence: *A specialized methodology for social work*. New York: Columbia University Press.
129. LaRocque, M., Kleiman, I. & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), 115–122.
130. Lazor, M., Marković S., i Nikolić, S. (2008). *Priručnik za rad sa decom sa smetnjama u razvoju*. Novi Sad: Novosadski humanitarni centar.
131. Lehan, T. (2015). Cooling the mark out: Experienced teaching assistants' perceptions of their work in the inclusion of pupils with special educational needs in mainstream secondary schools, *Educational Review*, <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2015.1058753>
132. Lewis, A. (1995). *Children's Understanding of Disability*. London and New York: Routledge.
133. Leyser, Y. & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271–285.

134. 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.
135. Liston, A. g., Nevin, A. & Malian, I. (2009). What do paraprofessionals in inclusive classrooms say about their work? Analysis of national survey data and follow-up interviews in California. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(5), Article 1. <http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol5/art1>
136. Lloyd, J. W., Nirbhay, S., & Repp, A. (1991). *The Regular Education Initiative: Alternative Perspectives on Concepts, Issues, and Models*. Sycamore, IL: Sycamor.
137. Loeber, R. (1985). Patterns and development of antisocial child behavior. In G. J. Whitehurst (Ed.), *Annals of Child Development*, 2, 77-116.
138. Logan, A., (2006). The role of the special needs assistant supporting pupils with special educational needs in Irish mainstream primary schools. *Support for Learning*, 21(2), 92-99. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9604.2006.00410.x>
139. Lui, M., Yang, L. & Sin, K.F. (2017). Parents' perspective of the impact of school practices on the functioning of students with special educational needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(6), 624–643.
140. Lumley, V. A., McNeil, C. B., Herschell, A. D., & Bahl, A. B. (2002). An examination of gender differences among young children with disruptive behavior disorders. *Child Study Journal*, 32 (2), 89-99.
141. Mann, G., Moni, K. & Cuskelly, M. (2016). Parents' views of an optimal school life: using Social Role Valorization to explore differences in parental perspectives when children have intellectual disability. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(7), 964–97.
142. Mapp, K. L. & Hong, S. (2010). Debunking the myth of the hard to reach parent. In S. L. Christenson & A. L. Reschly, eds. *Handbook of School–Family Partnerships*. New York, NY: Routledge
143. Matson (Ed.), *Social behavior and skills in children* (pp. 23). New York: Springer
144. Мاستило, Р. Б. и Зечевић, С. И. (2019). Детерминанте ставова просветних радника према инклузивном образовању. *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 32(1), 89- 104. <https://doi.org/10.5937/inovacije1901089M>.
145. McConell, S. R. (2002). Interventions to facilitate social interaction for young children with autism: review of available research and recommendations for educational intervention and future research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5), 351-372.
146. McCurdy, E.E. & Cole, C.L. (2014). Use of a peer support intervention for promoting academic engagement of students with autism in general education settings. *Journals of Autism and Developmental Disorders*, 44(4), 883-893. doi: 10.1007/s10803-013-1941-5
147. McDougall, J., DeWit, D. J., King, G., Miller, L. T., & Killip, S. (2004). High school-aged youths' attitudes toward their peers with disabilities: The role of school and student

interpersonal factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 287-313. <https://doi.org/10.1080/1034912042000259242>

150. Meijer, C., Soriano, V., & Watkins, A. (2003). *Special needs education in europe*. Odense Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
151. Memisevic, H., Dizdarevic, A., Mujezinovic, A., & Djordjevic, M. (2021). Factors affecting teachers' attitudes towards inclusion of students with autism spectrum disorder in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1991489>
152. Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
153. Merrell, K. W. (2003). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents*. (2nd ed.) Mahwah, NJ: Erlbaum. 169.
154. Mihić, V. & Mihić, I. (2003). Poznajem, prihvatam, poštujem: Istraživanje etničke distance kod dece i njihovih roditelja. *Psihologija*, 36 (2), 167-182.
155. Milenović, Ž. M. (2009). Didaktičko-metodičke kompetencije nastavnika u inkluzivnoj nastavi. *Curriculum Of Early And Compulsory Education*, 493.
156. МИНРЗС, (2011). *Закон социјалној заштити*. „Службени гласник Републике Србије“, бр. 24/2011 и 117/2022.
157. Министарство просвете, науке и технолошког развоја, Министарство здравља, Министарство за рад, запошљавање, борачка и социјална питања и Министарство државне управе и локалне самоуправе, (2018). *Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету, ученику и одраслом*. "Службени гласник РС", бр. 80.
158. МИНРЗС, (2013). *Pravilnik o bližim uslovima i standardima za pružanje usluga socijalne zaštite*, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 42/2013.god.
159. Mittler, P. (2000). Working towards inclusive education – Social context. London: David Ful Miloradović, S., & Maksimović, B. (2011). Interresorne komisije za procenu dodatne obrazovne, zdravstvene i socijalne podrške detetu i učeniku - Aktuelno stanje i izazovi. Beograd: Ministarstvo prosvete i nauke - DILS projekat.
160. Monje-Amor, A., Vázquez, J. P. A., & Faíña, J. A. (2020). Transformational leadership and work engagement: Exploring the mediating role of structural empowerment. *European Management Journal*, 38(1), 169-178.
161. МПНТР, (2017). *Закон о основама система образовања и васпитања*. Службени гласник Републике Србије, бр.88/2017, 27/2018 - др. закон, 10/2019, 27/2018 - др. закон, 6/2020 и 129/2021).
162. Munday, B. (2007). Integrated social services in Europe. Council of Europe. ton Publisher.
163. Народна Скупштина Републике Србије, (2006). *Закон о спречавању дискриминације особа са инвалидитетом*. Службени гласник републике србије, бр.33/2006 і 13/2016.

164. Народна скупштина Републике Србије, (2010). *Закон о предшколском васпитању и образовању*. Службени гласник Републике Србије, бр.8/2010, 101/2017, 113/2017 - др. закон, 95/2018 - др. закон, 10/2019, 86/2019 - др. закон, 157/2020 - др. закон, 123/2021 - др. закон и 129/2021.
165. Navarro, F.M. (2015). Learning Support Staff: A Literature Review. *OECD Education Working Paper* no. 125. doi:10.1787/5jrnzm39w45l-en.
166. Nel, G. (2018). *Teachers' experiences regarding peer support and coaching in creating an inclusive school environment* (Doctoral dissertation), University of Pretoria.
167. Николић. Г., Лукић.М.,& Јанковић.В. (2010). Ученици са сметњама и тешкоћама у развоју у образовно-васпитним установама Републике Србије, ЗУОВ, Београд.
168. Nirje, B.(1985). The Basis and Logic of the Normalization Principle. Australia and New Zealand *Journal of Developmental Disabilities* 11 (2) 65–68. doi: <https://doi.org/10.3109/13668258509008747>
169. Norwich, B. (2002). Education, inclusion and individual differences: Recognising and resolving dilemmas. *British journal of educational studies*, 50(4), 482-502.
170. Osburn, J. (2006). An Overview of Social Role Valorization Theory. *The SRV Journal*,1 (1), 4–13.
171. Pakaslahti, L. & Keltikangas-Järvinen, L. (2000). Comparison of peer, teacher and self assessments on adolescent direct and indirect aggression. *Educational Psychology*, 20, 177-190.
172. Pantić, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education–Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and teacher education*, 26(3), 694-703.
173. Павковић, И. (2016). Евалуација успеха ученика оштећеног слуха у редовној школи, (докторска дисертација), Универзитет у Београду - Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
174. Pavković, I., & Kovačević, J. (2012). Inclusive education, standpoints of teachers and parents in inclusive education. *Beogradska defektološka škola*, (3), 467-485.
175. Pavković, I., Kovačević, J. (2017). *Od integracije do inkluzije – perspektive i izazovi*. Centar za unapređivanje životnih aktivnosti i Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora, Beograd.
176. Petković, V. (2009). School in the context of inclusion. *Norma*, 14(1), 69-75.
177. Popović, D. (1991). Razvoj, psihološke karakteristike i procena slepe dece. U S. Hrnjica (ur.), *Ometeno dete* (199-234). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
178. Požar, H., & Požar, Č. (2016). Teachers' attitudes toward multiculturalism in Vojvodina. *Zbornik Matice srpske za društvene nauke*, (154), 113-127.
179. Powlishta, K. K., Serbin, L. A., Doyle, A.B. & White, D. R. (1994). Gender, ethnic, and body type biases: *The generality of prejudice in childhood*. *Developmental Psychology*, 30(4), 526-536.

180. Radford, J., Blatchford, P., & Webster, R. (2011). Opening up and closing down: How teachers and TAs manage turn-taking, topic and repair in mathematics lessons. *Learning and Instruction*, 21, 625-635. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.01.004>
181. Radovanović, V. i Kovačević, J. (2021). Pripadnost školi gledana iz ugla učenika sa smetnjama u razvoju. *Inovadžije u nastavi*, 34(2), 44-56. doi:10.5937/inovacije2102044R
182. Rafferty, A. E., Jimmieson, N. L., & Armenakis, A., A.(2013). Change Readiness A Multilevel Review, *Journal of Management* 39(1), 110-135 doi: 10.1177/0149206312457417
183. Rajović, V. (2004). *Psihosocijalne determinante razvoja i učenja mentalno retardirane dece*. Beograd: Institut za psihologiju.
184. Rajović, V. (2011). Ključne promene opštih shvatanja i prakse u radu sa osobama sa potrebom za dodatnom podrškom. *Deca sa smetnjama u razvoju: podrška i potrebe*, ur. Marija Mitić, (38-39). Beograd: Republički zavod za socijalnu zaštitu.
185. Rajović, V. i Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 56(4), 413–435.
186. Ramirez, R. C. (2006). Elementary principals' attitudes towards the inclusion of students with disabilities in the general education setting (doctoral dissertation), Baylor University]Reindal, S. M. (2016). Discussing inclusive education: An inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087123>.
187. Reindal, S. M. (2016). Discussing inclusive education: An inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 1-12.
188. Републички завод за социјалну заштиту (2021). *Деца у систему социјалне заштите*, <http://www.zavodsz.gov.rs/media/2158/deca-u-sistemu-socijalne-zastite-2020.pdf>.
189. Riester-Wood, T. (2015). Peer supporting an inclusive school climate. Inclusive School Network.
190. Rispoli, M., Neely, L., Lang, R., & Ganz, J. (2011). Training paraprofessionals to implement interventions for people autism spectrum disorders: *A systematic review. Developmental Neuropsychology*, 14(6), 378-388. <http://dx.doi.org/10.3109/17518423.2011.620577>
191. Rockwell, R.E., Andre, L.C., Hawley, M.K. (1995): *Parents and Teachers as Partners. Issues and Challenges*. Harcourt Brace College Publshers, New York.
192. Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn*. Merrill/Macmillan College Publishing Co.
193. Romstein, K, Velki, T. (2017), "Pomoćnici u nastavi: problemi u praksi i percepcija vlastite uloge u nastavnom procesu", *Život i škola*, 63(1), 151-158.
194. Rubie-Davies, C. M., Blatchford, P., Webster, R., Koutsoubou, M., & Bassett, P. (2010). Enhancing learning? A comparison of teacher and teaching assistant interactions with

- pupils. *School Effectiveness and School Improvement*, 21, 429-449.
<http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2010.512800>
195. Ryndak, D. L., Downing, J. E., Jacqueline, L. R., & Morrison, A. P. (1995). Parents' perceptions after inclusion of their children with moderate or severe disabilities. *J. Assoc. Persons Severe Handicaps* 20, 147–157.
 196. Saddler, H. (2014). Researching the influence of teaching assistants on the learning of pupils identified with special educational needs in mainstream primary schools: Exploring social inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3), 145-152.
<http://dx.doi.org/10.1111/1471-3802.12019>
 197. Salend, S. J. (1998). *Effective Mainstreaming: Creating inclusive Classrooms*, 3rd Edn. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
 198. Sánchez Gómez, V., López, M., Amor, A. M., & Verdugo, M. Á. (2020). Apoyos para la Calidad de Vida de Escolares con y sin Discapacidad: Revisión de Literatura.
 199. Савић, Љ.(1991). Историја сурдопедагогије Србије, Београд: Савез глувих и наглувих Србије.
 200. Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
 201. Scheef, A. R., Hollingshead, A., & Voss, C. (2019). Peer support arrangements to promote positive post-school outcomes. *Intervention in School and Clinic*, 54(4), 219-224.
<https://doi.org/10.1177/1053451218782430>.
 202. Schweinhart, L. J., Barnes, H. V., Weikart, D. P., Barnett, W., & Epstein, A. (1993). Significant benefits: the High. Scope Perry Preschool study through age, 27, 55.
 203. Sharma, U., & Salend, S. J. (2016). Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.7>
 204. Simek, L., Ledić, J., & Martinac Dorčić, T. (2020). Kompetencije pedagoga za inkluzivnu praksu. Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju, 161(3-4), 291-314.
 205. Slee, R. (2001). Inclusion in practice: does practice make perfect? *Educational Review*, 53(2), 113-123.
 206. Soldo, N. (1985). Povezanost nekih karakteristika redovnih osnovnih škola i stavova nastavnika prema odgojno-obrazovnoj integraciji tjelesno invalidne djece (doktorska disertacija). Zagreb: Fakultet za defektologiju.
 207. Spasenović, V., & Matović, N. (2015). Pripremljenost nastavnika razredne i predmetne nastave za rad s decom sa smetnjama u razvoju. *Nastava i vaspitanje*, 64(2), 207-222.

208. Станковић-Ђорђевић, М. (2013). Карактеристике личности наставника и мајки и њихов однос према инклузији деце са развојним сметњама. (докторска дисертација), Универзитет у Нишу: Филозофски факултет.
209. Stevens, L. & Wurf, G. (2018). Perceptions of inclusive education: A mixed methods investigation of parental attitudes in three Australian primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 1–15.
210. Stewart-Gordon, J. (2013). Is inclusive education a human right? *Journal of Law, Medicine & Ethics*, 41(4), 754-767.
211. Stockall, N. S. (2014). When an aide really becomes an aid: Providing professional development for special education paraprofessionals. *Teaching exceptional children*, 46(6), 197-205. doi: 10.1177/0040059914537202.
212. Stubbs, Sue. (2002). *Inclusive Education: Where there are few Resources*. TheAltas Alliance: Norway.
213. Stump, K. N., Ratliff, J. M., Wu, Y. P., & Hawley, P. H. (2009). Theories of social competence from the Top-Down to the Bottom-up: A case for considering foundational human needs. In J. L.
214. Stump, K.N., Ratliff, J.M., Wu, Y.P., & Hawley, P.H. (2010). Theories of Social Competence from the Top-Down to the Bottom-Up: A Case for Considering Foundational Human Needs. In: Matson, J. (eds) Social Behavior and Skills in Children. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0234-4_2.
215. Sučević, V., Cvjetičanin, S., & Sakač, M. (2011). Obrazovanje nastavnika i učitelja u europskom konceptu kvalitete obrazovanja zasnovanom na kompetencijama. *Zivot i Skola*, (25).
216. Suter, J. C., & Giangreco, M. F. (2009). Numbers that count: Exploring special education and paraprofessional service delivery in inclusion-oriented schools. *Journal of Special Education*, 43(2), 81-93. <http://dx.doi.org/10.1177/0022466907313353>
217. Symes, W. & Humphrey, N. (2012). Including pupils with autisticspectrum disorders in the classroom: the role of teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 27(4), 517-532. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2012.726019>
218. Szivos, S. (2012). The limits to integration?. In Normalisation (pp. 112-133). Routledge.
219. Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). SAS for Windows workbook for Tabachnick and Fidell: using multivariate statistics. (No Title).
220. Taylor, S. (2004). Caught in the Continuum: A Critical Analysis of the Principle of the Least Restrictive Environment. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29 (4) 218–230. doi: <https://doi.org/10.2511/rpsd.29.4.218>
221. Thomas, G, Vaughan, M. (2005), Review: Inclusive Education: Inclusive education: discourse and action, *British Educational Research Journal*, 31(2), 269-275, DOI: [10.1080/0141192052000340251](https://doi.org/10.1080/0141192052000340251)

222. Tews, L., & Lupart, J. (2008). Student with disabilities' perspectives of the role and impact of paraprofessionals in inclusive education settings. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5(1), 39-46. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-1130.2007.00138>
223. Tompkins, R. H., Ratcliff, N., Jones, C., Vaden, S. M., Hunt, G., & Sheehan, H. C. (2012). The myth of the foolproof script: Can paraprofessionals effectively improve kindergarten student achievement using a scripted phonics program? *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 32(3), 313-323. <http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2011.651712>
224. Topping, K.J., & Maloney, S. (2005). *The RoutledgeFalmer reader in inclusive education*. DOI:10.4324/9780203421673
225. Turnbull, A. A., Turnbull, H. R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., & Shogren, K. A. (2015). *Families, Professionals, and Exceptionality: Positive Outcomes through Partnerships and Trust*, 7th Edn. Boston: Pearson.
226. Ujedinjene nacije [UN]. 1948. „Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima.” Poslednji pristup 25 mart 2022. <https://www.poverenik.rs/images/stories/dokumentacija-nova/medjunarodna-dokumenta/UJEDINJENE-NACIJE/univerzalnadeklaracijalat.pdf>
227. Ujedinjene nacije [UN]. 1989. „Konvencija o pravima deteta.” Poslednji pristup 26. mart 2021. <https://www.unicef.org/serbia/media/3186/file/Konvencija%20o%20pravima%20deteta.pdf>.
228. Ujedinjene nacije [UN]. 2006. „Konvencija o pravima osoba sa invaliditetom.” Poslednji pristup 01. april 2022. http://cpd.org.rs/wp-content/uploads/2017/11/004_Microsoft-Word-UN_Medjunarodna-konvencija-o-pravima-osoba-sa-invaliditetom.pdf.
229. UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNES.
230. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. 1994. “The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.” Last access April 03, 2022. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
231. Velišek-Braško, O. (2013). Partnership of parents and pedagogical-educational institutions in inclusive education. *Inovacije u nastavi - Časopis za savremenu nastavu*, 26(2), 136-146.
232. Велишек Брашко, О. (2015). Инклузивно-образовна политика у Европи и региону, *Социолошки преглед*, 49(1) 95–108
233. Видановић, И. (2015). *Социолошки речник*, Удружење стручних радника социјалне заштите Србије.
234. Vislie, L.(2003). From Integration to Inclusion: Focusing Global Trends and Changes in the Western European Societies. *European Journal of Special Needs Education* 18 (1): 17–35. doi:10.1080/ 0885625082000042294.
235. Vrkić Dimić, J. (2013). Kompetencije učenika i nastavnika za 21. stoljeće. Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju.

236. Влада Републике Србије, В. Р. (2003). Стратегија за смањење сиромаштва у Србији.
237. Vujačić, M., & Đević, R. (2013). Stavovsko-vrednosna orijentacija direktora i stručnih saradnika prema inkluziji. *Pedagogija*, 68(2), 257-266.
238. Waitoller, F. & Kozleski, E. B. (2013). Understanding and dismantling barriers for partnerships for inclusive education: A cultural historical activity theory perspective. *International Journal of Whole Schooling*, 9 (1),23-42.
239. Ward, A. (2011). Let's talk about teacher aides. *Kairaranga*, 12(1), 43-50.
240. Walker, H. M., & Hops, H. (1976). Increasing academic achievement by reinforcing direct academic performance and/or facilitating nonacademic responses. *Journal of Educational Psychology*, 68, 218-225.
241. Walker, V. L., & Smith, C. G. (2015). Training professionals to support students with disabilities: A literature review. *Exceptionality*, 23,170-191.
<http://dx.doi.org/10.1080/09362835.2014.986606>
242. Wasburn-Moses, L., Chun, E., & Kaldenberg, E. (2013). Paraprofessional roles in an adolescent reading program: Lessons learned. *American Secondary Education*, 41(3), 34-49
243. Webster, R., & Blatchford, P. (2013). The educational experiences of pupils with a statement for special educational needs in mainstream primary schools: Results from a systematic observation study. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 463-479.
244. Webster, R., & Blatchford, P. (2015). Worlds apart? The nature and quality of theeducational experiences of pupils with a statement for special educational needs inmainstream primary schools. *British Educational Research Journal*, 41(2), 324–342.
<http://dx.doi.org/10.1002/berj.3144>.
245. Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C. & Russell, A. (2010). Double standards and first principles: Framing teaching assistant support for pupils with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 319-336.
<http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2010.513533>.
246. Wilhelmsen, T., & Sørensen, M. (2019). Physical education-related home–school collaboration: the experiences of parents of children with disabilities. *Eur. Phys. Educ. Rev.* 25, 830–846. doi: 10.1080/1356336X18777263
247. Wilhelmsen, T., Sørensen, M. S., Seippel, Ø, & Block, M. E. (2021). Parental satisfaction with inclusion in physical education. *Int. J. Inclusive Educ.* 25, 1061–1078. doi: 10.1080/13603116.2019.1597930
248. Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2000). Comorbidity of reading disability and attention deficit/hyperactivity disorder: Differences by gender and subtype. *Journal of Learning Disabilities*, 33 (2), 179-191.
249. Wilt, C. L., & Morningstar, M. E. (2020). Student Perspectives on Peer Mentoring in an Inclusive Postsecondary Education Context. *Journal of Inclusive Postsecondary Education*, 2(1). <https://doi.org/10.13021/jipe.2020.2461>
250. Executive, S. (2004). Volunteering strategy. Edinburgh: Stationery Office.

251. Winzer, M. A. (2007). Confronting difference: An excursion through the history of special education. In L. Florian (Ed.), *The Sage handbook of special education* (21-33). London: Sage Publications
252. Wisniewski, L., & Gargiulo, R. M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: a review of the literature. *J. Spec. Educ.* 31, 325–346. doi: 10.1177/002246699703100303
253. Wolfensberger, Wolf, Susan Thomas, & Guy Caruso (1996). Some of the Universal „Good Things of Life,, Which the Implementation of Social Role Valorization Can be Expected to Make More Accessible to Devalued People, *The International Social Role Valorization Journal* 2 (2) 12–14.
254. Yell, M. L. (1995). Least Restrictive Environment, Inclusion, and Student with Disabilities: A Legal Analysis. *The Journal of Special Education*, 28 (4) 389–404
255. Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja RS, (2010). Upitnik za učitelje.
256. Zrilić, S., & Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama, *Norma*, 141-153.
257. Zrilić, S., & Jadrijević Tomas, A.(2021). Zadovoljstvo roditelja djece s teškoćama participacijom pomoćnika u nastavi *DHS 1 (14)*, 223-240. doi:10.51558/2490-3647.2021.6.1.223
258. Зуковић, С. (2016). Претпоставке развоја партнерског односа између породице и предшколске установе, *Наше стварање, Зборник радова са Једанаестог симпозијума са међународним учешћем „Васпитач у 21. веку“*, Алексинац 13-23.
259. Župančić, M., & Hasikić, A. (2022). Kompetencije odgojitelja. *Varaždinski učitelj: Digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 5(9), 505-513.

XI ПРИЛОЗИ

УПИТНИК ЗА УЧИТЕЉЕ

У оквиру Пројекта **Подршка инклузивном образовању кроз образовни систем**, који реализује Савез учитеља Републике Србије, спроводи се истраживање о стању и потребама учитеља у области развоја инклузивног образовања. Новим Законом о основама система образовања и васпитања предвиђено је укључивање деце са сметњама у развоју и инвалидитетом у редован образовни систем у већој мери, него што је то било до сада. Од запослених у школама (наставника, васпитача, стручних сарадника и руководица) очекује се да, у оквиру делокруга свога рада, планирају и реализују квалитетно образовање за сву децу.

Основна сврха овог истраживања је прикупљање података о искуствима и потребама учитеља када је у питању инклузивни приступ у образовању, односно примена практичних решења којима се унапређује инклузивно образовање у школама.

Школе и учитељи који учествују у овом истраживању изабрани су случајним избором. Упитник је анониман. Молимо вас да одговорите на сва питања из овог упитника и да будете искрени, јер тако омогућавате уобличавање реалне слике о стању и потребама носилаца развоја инклузивних школа, што је основ за планирање и пружање одговарајуће подршке у овој области.

Највећи број питања у овом упитнику дата су у виду тврдњи/ставова према којима треба да се одредите, односно да заокружите степен слагања са сваком од датих тврдњи/ставова. Мањи број питања захтева да заокружите одговарајући одговор (подаци о испитанику), а у неколико питања се захтева да заокружите, за Вас, најприхватљивији одговор.

ХВАЛА НА САРАДЊИ!

ОСНОВНИ ПОДАЦИ О ИСПИТАНИЦИМА

1. Назив и седиште школе у којој радите:

2. Пол: Ж М (заокружите одговарајуће)

3. Колико дуго радите као учитељ/ица? (заокружите одговарајуће)

- а) ово ми је прва година
- б) 1 - 5 година
- в) 6 - 10 година
- д) 11 - 15 година
- ђ) 16 - 20 година
- е) преко 20 година

4. Укупан број ученика у школи у којој радите је _____.

5. Укупан број ученика у одељењу које водите је _____.

6. Према Вашој процени, колико има ученика са сметњама у развоју у одељењу које водите (изразите процентом у односу на укупан број ученика у одељењу) _____.

7. Да ли Вам је познато да постоји мрежа инклузивног образовања (МИО) и МИО сервиси?

да не

8. Да ли сте до сада имали стручну, односно колегијалну помоћ у раду са ученицима са сметњама у развоју и/или инвалидитетом?

да не

9. Ако је одговор на претходно питање «да», одговорите у чему се састојала стручна, односно колегијална помоћ. (заокружите одговоре који представљају Ваше лично искуство)

- а) пружање помоћи у успостављању сарадње са породицом ученика
- б) пружање помоћи у планирању рада са ученицима са сметњама у развоју
- в) пружање помоћи у успостављању контакта са одговарајућим службама Министарства просвете
- г) пружање помоћи у успостављању контакта са одговарајућим стручним институцијама и стручњацима
- д) давање конкретних савета о томе како поступати у одређеним ситуацијама у вези са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом
- ђ) пружање информација о семинарима/курсевима који се односе на инклузивно образовање
- е) пружање информација о литератури која може помоћи у раду са ученицима са сметњама у развоју

10. Колико пута сте учествовали на семинарима/конференцијама о инклузији у образовању, од како радите као учитељ/ица? (заокружите одговарајуће)

- а) ниједном
- б) једном
- в) до 5 пута
- г) од 6 до 10 пута
- д) више од 10 пута

11. Колико програма стручног усавршавања, који се директно односе на инклузивно образовање, сте похађали? Овде се мисли искључиво на програме из каталога одобрених програма који су објављени од 2003. године (заокружите одговарајуће)

- а) ниједан програм
- б) један програм
- в) до 5 програма
- г) више од 5 програма

ВРСТЕ И ОБЛИЦИ ПОСТОЈЕЋЕ ПОДРШКЕ ЗА РАЗВОЈ ИНКЛУЗИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ

	Уопште се не слажем	Не слажем се	Неодлучан/на сам	Слажем се	У потпуности се слажем
1.1. Нови Закон о основама система образовања и васпитања поставио је добре основе за развој инклузивног образовања у Републици Србији.					
1.2. Из новог Закона о основама система образовања и васпитања јасно ми је шта се очекује од учитеља када је у питању развој инклузивности у школи.					
1.3. Министарство просвете нас благовремено упознаје са активностима које треба да предузмемо у примени инклузивног приступа у раду школе.					
1.4. Школска управа Министарства просвете нам пружа стручну помоћ у примени инклузивног приступа у раду школе.					
1.5. Савез учитеља Републике Србије нам пружа стручну помоћ у примени инклузивног приступа у раду школе.					
1.6. Невладине организације нам пружају стручну помоћ у реализацији активности за инклузивни приступ у раду школе.					
1.7. Позната ми је литература на коју се могу ослонити у планирању и примени инклузивног приступа у раду.					
1.8. Доступна ми је литература на коју се могу ослонити у планирању и примени инклузивног приступа у раду.					
1.9. Школски лекар/лекари из дома здравља помажу ми у планирању и примени инклузивног приступа у раду.					
1.10. Стручњаци из Центра за социјални рад помажу ми у планирању и примени инклузивног приступа у раду.					
1.11. Упознат сам са активностима и мандатом развојног саветовалишта из дома здравља.					
1.12. На састанцима стручних органа у школи често размењујемо искуства у вези инклузивним приступом у раду са ученицима.					
1.13. У неформалним разговорима са колегама често размењујемо искуства у вези са инклузивним приступом у раду са ученицима.					
1.14. Родитељи ученика помажу ми у планирању и примени инклузивног приступа у раду.					

**ПОСТОЈЕЋИ УСЛОВИ И КАПАЦИТЕТИ ШКОЛА У ФУНКЦИЈИ
РАЗВОЈА ИНКЛУЗИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ**

	Уопште се не слажем	Не слажем се	Неодлучан/ на сам	Слажем се	У потпуности се слажем
2.1. Већина мојих колега у школи има позитивно мишљење о потреби развоја инклузивног друштва.					
2.2. Већина мојих колега у школи има позитивно мишљење о потреби развоја инклузивних школа.					
2.2. Руководство моје школе има позитивно мишљење о покрету развоја инклузивних школа.					
2.3. Опрема (наставна средства, потрошни материјал) која ми је на располагању, у великој мери задовољава моје потребе за изођењем квалитетне наставе.					
2.4. Опрема (наставна средства, потрошни материјал) која ми је на располагању, у великој мери може бити у функцији унапређивања учења ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом.					
2.5. Школски простор адаптиран је тако да омогућава квалитетно учење у раду ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом.					
2.6. У комуникацији која постоји између ученика у нашој школи, ученици са сметњама у развоју и инвалидитетом ретко доживљавају омаловажавање и искључивање.					
2.7. Ученици у школи радо укључују ученике са сметњама у развоју и инвалидитетом у групне активности/игру.					
2.8. У Годишњем програму рада школе за 2009/2010. годину планиране су конкретне активности на повећању инклузивности школе.					
2.9. У Развојном плану наше школе постоје активности које се односе на развој инклузивности школе.					
2.10. Наша школа реализује пројекат/те чији циљеви се односе на развој инклузивности школе.					
2.11. Наша школа сарађује са невладиним организацијама које се баве унапређивањем живота и рада ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом.					
2.12. У нашој школи се трудимо да се сви ученици и запослени осећају прихваћено и уважено.					
2.13. Већина наставника у нашој школи је важно да сва деца буду успешна у учењу.					
2.14. У нашој школи се води прецизна евиденција о напредовању ученика са сметњама у развоју.					
2.15. У нашој школи постоји посебан тим који се бави питањима обезбеђивања адекватне подршке ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом.					
2.16. При уписивању ученика са сметњама у развоју у нашу школу, у избору учитеља први приоритет је интерес детета.					
2.17. У свом раду користим материјале са сајта www.inkluzija.org					
2.18. У свом раду користим информације/материјале о инклузији у образовању, које се презентују на сајту СУРС.					

2.19. Да ли у Вашој школи имате или сте имали искуства у раду са педагошким асистентима (ромским асистентима, пратиоцима ученика и сл.) који помажу ученицима?

да не

2.20. Ако је одговор на претходно питање «да», заокружите све одговоре који се односе на Ваше искуство у раду са педагошким асистентима.

- а) један асистент је радио само са једним учеником
- б) асистент је помагао у наставном раду само у посебним одељењима (један асистент – једно одељење)
- в) један асистент је помагао у наставном раду у више одељења
- г) асистенти су били ангажовани у ваннаставном раду школе
- д) асистенти су били ангажовани у обезбеђивању obroka/odeће/обуће/прибора за ученике
- ђ) асистенти су били задужени само за развој сарадње са родитељима ученика
- е) асистенти су били задужени за успостављање сарадње школе са службама из локалне управе ради обезбеђивања различитих права/давања за ученике

2.21. Према Вашем мишљењу, који је најприхватљиви начин ангажовања педагошких асистената у пружању подршке ученицима са сметњама у развоју? (заокружити један, за Вас најприхватљиви начин)

- а) пружање помоћи ученицима у учењу на редовним часовима
- б) пружање помоћи ученицима у учењу након редовне наставе
- в) пружање помоћи ученицима у учењу у кућним условима
- г) пружање помоћи ученицима у укључивању у све одељенске и школске активности (област ваннаставног рада школе)
- д) пружање помоћи породицама ученика у обезбеђивању социјалних и здравствених давања и права
- ђ) пружање помоћи родитељима ученика у сарадњи са школом
- е) нешто друго (овде напишите шта је Ваш предлог)

ИНИЦИЈАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА И РАЗВОЈ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА

	Уопште се не слажем	Не слажем се	Неодлучан/на сам	Слажем се	У потпуности се слажем
3.1. Кроз иницијално образовање за учитељски позив стекао/ла сам довољно знања и вештина за квалитетан рад у школи.					
3.2. Кроз иницијално образовање за учитељски позив стекао/ла сам квалитетна педагошко-психолошка и дидактичко-методичка знања.					
3.3. Кроз иницијално образовање за учитељски позив имао/ла сам квалитетно <u>практично оспособљавање</u> за рад у школи.					

	Уопште се не слажем	Не слажем се	Неодлучан/ на сам	Слажем се	У потпуности се слажем
3.4. У иницијалном образовању за учитељски позив имао/ла сам бар један курс/модул/испит који се директно односио на инклузивно образовање/рад са ученицима а са сметњама у развоју/инвалидитетом.					
3.5. У току иницијалног образовања за учитељски позив, професори и предавачи су своје часове обликовали у складу са савременим дидактичким и методичким захтевима.					
3.6. У току иницијалног образовања за учитељски позив, добио/ла сам знања која ми омогућавају да квалитетно радим са ученицима са сметњама у развоју.					
3.7. Учитељски факултети треба да имају <u>обавезне</u> наставне предмете/модуле кроз које ће се будући учитељи обучавати за рад са ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом.					
3.8. Учитељи-приправници треба обавезно да похађају програме стручног усавршавања за рад са ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом.					
3.9. Учитељи-ментори у школама треба обавезно да положи испит/модул који се односи на рад са децом са сметњама у развоју/инвалидитетом.					

СТАВОВИ О ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ

- 4.1. За мене је најприхватљивија следећа дефиниција инклузије у образовању:
(заокружите **само једну** дефиницију)

Инклузија у образовању је:

- Једнако уважавање свих ученика и запослених у школи.
- Повећање учешћа ученика у школском програму и активностима школе, ваншколским активностима и смањивање њиховог искључивања из истих.
- Промена школске културе, политике и праксе како би се одговорило на разлике које постоје међу ученицима и њихове индивидуалне потребе.
- Смањивање препрека за учење и учешће свих ученика, а не само оних са сметњама у развоју или са посебним образовним потребама.
- Гледање на разлике међу ученицима као на ресурсе за подршку учењу, а не као на проблеме који се морају решавати.
- Признавање права ученика на образовање у њима доступној локалној заједници.
- Унапређење рада школе у циљу унапређивања статуса како ученика, тако и запослених.
- Истицање улоге школе у изградњи заједнице и стварању вредности, као и у повећању образовних постигнућа ученика.
- Неговање односа узајамне подршке између школа, с једне стране и служби, институција и удружења из локалне заједнице, с друге стране.
- Прихватање да је инклузија у образовању један од услова активног укључивања деце и лица са сметњама у развоју и инвалидитетом у друштво.

Напомена: Уколико ни једну од датих дефиниција не сматрате најприхватљивијом, овде је простор да упишете ВАШУ дефиницију инклузије у образовању.

4.2. Према мом мишљењу, деца/ученици са сметњама у развоју су:
(заокружите све категорије које одражавају Ваше мишљење)

- а) ученици са смањеним интелектуалним способностима
- б) ученици са отежаним кретањем и/или инвалидитетом
- в) ученици са проблемима у емотивном развоју
- г) ученици са оштећењима слуха (глувоћа и наглувост)
- д) ученици са оштећењима вида (слепило и слабовидост)
- ђ) ученици са психијатријским болестима
- е) ученици који долазе из депривираног окружења (сиромаштво и ускраћеност услова и подстицаја за развој)
- ж) ученици ромске националне мањине
- з) ученици који се суочавају са језичким баријерама (депортоване породице из земаља Европе, матерњи језик различит од званичног школског)
- и) ученици из породица које су интерно расељене
- ј) ученици који се после дужег болничког лечења укључују у школе (потпуно или периодично)

	Уопште се не слажем	Не слажем се	Неодлучан/на сам	Слажем се	У потпуности се слажем
4.3. Покрет за развој инклузивног друштва се односи на децу/особе са сметњама и инвалидитетом.					
4.4. У инклузивном развоју школе највећу пажњу треба посветити ученицима са сметњама/инвалидитетом.					
4.5. Инклузивни развој школе обухвата активности којима се унапређује учење и учешће у раду свих ученика.					
4.6. Деца са сметњама у развоју и инвалидитетом треба да уче у посебним образовно-васпитним установама.					
4.7. У редовним образовно-васпитним установама ученици са сметњама у развоју/инвалидитетом више добијају него што губе у образовном смислу.					
4.8. Са ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом у школама треба да раде само стручњаци који су се образовали за пружање стручне помоћи код одређене врсте сметње.					
4.9. За социјални развој ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом боље је да буду у окружењу деце са сличним проблемима.					
4.10. Родитељи ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом треба да буду партнери школе у планирању и пружању подршке овим ученицима.					

	Уопште се не слажем	Не слажем се	Неодлучан/на сам	Слажем се	У потпуности се слажем
4.11. У редовним одељењима ученици са сметњама у развоју/инвалидитетом отежавају реализацију планираних активности.					
4.12. Због потреба ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом у редовним одељењима, наставник мање пажње посвећује осталим ученицима.					
4.13. Родитељи ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом често имају нереална очекивања од наставника.					
4.14. Ученици са мањим интелектуалним сметњама могу успешно учити у редовним школама.					
4.15. Учитељи су оспособљени да пруже одговарајућу подршку у учењу и учешћу у раду ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом.					

**ПОСТОЈЕЋА НАСТАВНА ПРАКСА – ЗНАЊА И ВЕШТИНЕ
ЗА РАЗВОЈ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА**

	Уопште се не слажем	Не слажем се	Неодлучан/на сам	Слажем се	У потпуности се слажем
5.1.Током школовања стекао/ла сам довољно стручних знања за рад са ученицима са сметњама у развоју/ инвалидитетом.					
5.2. Током стручног усавршавања уз рад, кроз семинаре и литературу стекао/ла сам додатна знања и вештине за рад са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом.					
5.3. Кроз свакодневну наставну праксу и размену са колегама стекао/ла сам додатна знања и вештине за рад са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом.					
5.4. Поседујем довољно знања и вештина да направим индивидуални образовни план за ученика/е.					
5.5. Поседујем довољно знања и вештина да дефинишем посебне образовне станадарде за ученике са сметњама у развоју / инвалидитетом.					
5.6. Имам довољно знања и вештина потребних за вредновање и оцењивање постигнућа ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом.					
5.7. Уколико ми је потребна помоћ/консултација/савет у раду са ученицима са сметњама у развоју могу је добити у школи.					
5.8. Уколико ми је потребна помоћ/консултација/савет у раду са ученицима са сметњама у развоју, знам коме се ван школе могу обратити.					
5.9. Добрим планирањем и комбинацијом облика метода и средстава рада успевам да остварим планиране исходе учења за СВЕ ученике.					
5.10. У одељењу имам више ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом него друге колеге у школи.					

**ПОТРЕБЕ ЗА СТРУЧНИМ УСАВРШАВАЊЕМ УЧИТЕЉА
У ОБЛАСТИ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА**

	Уопште се не слажем	Не слажем се	Неодлучан/ на сам	Слажем се	У потпуности се слажем
6.1. Позната ми је понуда програма стручног усавршавања у области инклузије у Каталогу програма стручног усавршавања запослених у образовању за ову годину.					
6.2. Потребно ми је стручно усавршавање у области индивидуализације наставног рада.					
6.3. Потребно ми је стручно усавршавање у области иновативних модела наставе (хеуристичка, интегративна, проблемска, тимска, егземпларна, програмирана, модулarna, пројектна настава и др.)					
6.4. Потребно ми је стручно усавршавање у области савремених облика наставног рада.					
6.5. Потребно ми је стручно усавршавање у области савремених наставних метода.					
6.6. Потребно ми је стручно усавршавање у области примене савремених наставних средстава и образовне технологије.					
6.7. Потребно ми је стручно усавршавање у области праћења, вредновања и оцењивања рада ученика.					
6.8. Потребно ми је стручно усавршавање да унапредим своја знања о развојним карактеристикама ученика са сметњама у развоју.					
6.9. Потребно ми је стручно усавршавање у области савременог планирања и програмирања наставног рада (тематско, модулarno...).					
6.10. Потребно ми је стручно усавршавање за израду индивидуалног образовног плана за ученика/е.					
6.11. Потребно ми је стручно усавршавање у области сарадње са родитељима ученика.					
6.12. Потребно ми је стручно усавршавање у области васпитног рада са ученицима.					
6.13. Потребно ми је стручно усавршавање у области управљања разредом.					
6.14. Стручно усавршавање у области инклузивног образовања потребно је организовати као континуирани, вишегодишњи процес тј. као циклус семинара, са сталним конултацијама.					
6.15. Непходно је да се прати и подржава примена знања и вештина стечених током стручног усавршавања.					
6.16. Потребно је да наставници добију плаћено одсуство за стручно усавршавање.					
6.17. Потребно је да свака школа планира програм стручног усавршавања у области инклузивног образовања на годишњем нивоу, којим ће бити обухваћени сви запослени.					
6.18. Потребно је да свака школа припрема и реализује програме стручног усавршавања у области инклузивног образовања, чији ће аутори бити практичари из школа.					

**ВРСТЕ И ОБЛИЦИ ПОТРЕБНЕ ПОДРШКЕ У ОБЛАСТИ
РАЗВОЈА ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА**

	Уопште се не слажем	Не слажем се	Неодлучан/на сам	Слажем се	У потпуности се слажем
7.1. Правце развоја инклузивног образовања потребно је прецизније регулисати посебним правилницима и упутствима за рад.					
7.2. За стицање знања и вештина за рад са ученицима са сметњама у развоју/инвалидитетом потребно је обезбедити стручну литературу у којој се могу наћи одговори на бројна питања (доступна на сајту МП, стручног друштва и сл.).					
7.3. Потребно је да просветни саветници из школских управа у већој мери пружају подршку наставницима у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом.					
7.4. Мрежом стручњака и практичара за подршку наставницима у развоју инклузивности школа треба обухватити све општине у Републици Србији.					
7.5. Неопходно је да наставници који имају највише искуства у раду са ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом буду укључени у мрежу подршке.					
7.6. Потребна је размена искустава са колегама из земаља у којима се инклузивни приступ реализује дуже него код нас.					
7.7. Потребно је да се за сваку школу у којој уче ученици са сметњама у развоју обезбеде специјализована наставна средства (асистивна технологија).					

Лични пратилац

Искуство у раду са личним пратиоцем

Упитник за наставнике

Начини ангажовања личних пратилаца (тебела за редовну школу, табела за специјалну школу)

Начини ангажовања	Да	Не	Без одговора
један лични пратилац је радио само са једним учеником			
лични пратилац је помагао у наставном раду само у посебним одељењима (један пратилац-једно одељење)			
један лични пратилац је помагао у наставном раду у више одељења			
у одељењу је било више личних пратилаца у односу на број деце са сметњама и поремећајима			
Један лични пратилац је радио са више ученика са сметњама у одељењу			
лп је ангажован само у ваннаставним активностима			
лп је ангажован само у наставним активностима			
лп је ангажован у наставним и ваннаставним активностима			

Облици подршке личних пратилаца (табела редовне школе, табела специјалне)

Облици подршке ЛП	Да	Не	Без одговора
само довођење и одвођење из школе			
помоћ при храњењу и облачењу			
пружање помоћи у настави (вођење бележака, записивање задатака које наставник даје за учење и домаћи задатак....			
Помоћ при учењу и решавању задатака на часу			
помоћ при кретању на школском одмору и у ваннаставним активностима			
помоћ у успостављању комуникације са наставником и вршњацима из разреда и школе уопште			
обезбеђивање оброка за ужину или рукак (доручак)			
пружање помоћи у учењу након редовне наставе			
пружање помоћи у учењу у кућним условима			

Пожељни облици подршке ЛП према мишљењу наставника

Учесталост подршке ЛП	Пол	Свакодневно		Повремено		Није потребна подршка			
Помоћ у изради домаћих задатака	Наставници мушког пола								
	Наставници женског пола								
Помоћ при храњењу и облачењу	Наставници мушког пола								
	Наставници женског пола								

Помоћ у вођењу бележака, записивање задатака које наставник даје за учење и домаћи задатак	Наставници мушког пола								
	Наставници женског пола								
Помоћ при учењу и решавању задатака на часу	Наставници мушког пола								
	Наставници женског пола								
Помоћ при кретању на школском одмору и у ваннаставним активностима	Наставници мушког пола								
	Наставници женског пола								
Помоћ у успостављању комуникације са наставником и вршњацима из разреда и школе уопште	Наставници мушког пола								
	Наставници женског пола								
Обезбеђивање obroka за ужину или ручак (доручак)	Наставници мушког пола								
	Наставници женског пола								
Пружање помоћи у учењу након редовне наставе	Наставници мушког пола								
	Наставници женског пола								
Пружање помоћи у учењу у кућним условима	Наставници мушког пола								
	Наставници женског пола								
Помоћ у довођењу у школу и одвођењу из школе	Наставници мушког пола								
	Наставници женског пола								

Мере подршке у циљу ефикаснијег укључивања деце у инклузивно образовање (стручна служба)

Мере подршке	ЈЛС	ЈЛС	ЈЛС	ЈЛС	ЈЛС	ЈЛС	ЈЛС	ЈЛС	ЈЛС	ЈЛС
Једнократне и додатне новчане помоћи										
Бесплатне екскурзије и летовања, рекреативна настава										
Стипендирање										
Бесплатни уџбеници од 1-8 разреда										
бесплатне ужине										
Бесплатан превоз од куће до школе и од школе до куће са пратњом										
Продужени боравак у школи										
Дневни боравак										
Помоћ у кући за децу са сметњама у развоју										
Обезбеђивање дидактичких и наставних средстава										
Обезбеђивање прилагођених уџбеника										
Обезбеђивање асистивних технологија										
Обезбеђивање подршке стручњака из одређене области										
Обезбеђивање приоритета у остваривању специјалистичког прегледа или третмана										

Ред.бр	Скала А	Никад	Понекад	Учестало
1.	Сарађује са другим ученицима	1	2 3 4	5
2.	Нематешкоће при преласку са једне на другу активност	1	2 3 4	5
3.	Извршава школске задатке без потребе да га на то подсећају	1	2 3 4	5
4.	Нуди помоћ другим ученицима када им је потребна	1	2 3 4	5
5.	Ефикасно учествује у групним дискусијама и активностима	1	2 3 4	5
6.	Разуме проблеме и потребе других ученика	1	2 3 4	5
7.	Остаје прибран када искрсну проблеми	1	2 3 4	5
8.	Пажљиво слуша и извршава упутства наставника	1	2 3 4	5
9.	Позива друге ученике да учествују у активностима СА АП VI	1	2 3 4	5
10.	На примерен начин тражи појашњење да тих упутстава	1	2 3 4	5
11.	Има вештине или способности које његови вршњаци високо цене СА АП VI	1	2 3 4	5
12.	Прихвата ње од стране других ученика ОВ АП VI	1	2 3 4	5
13.	Самостално извршава школске обавезе и друге задатке	1	2 3 4	5
14.	Школске задатке извршава на време	1	2 3 4	5
15.	Спреман је да попусти и направи компромис са вршњацима када је то примерено ситуацији	1	2 3 4	5
16.	Поштује правила која важе у школи и у разреду	1	2 3 4	5
17.	У школи се понаша примерено	1	2 3 4	5
18.	Тражи помоћ на одговарајући начин	1	2 3 4	5
19.	Ступа у контакт са широким кругом вршњак	1	2 3 4	5
20.	Резултати његовог рада су у складу са његовим способностима	1	2 3 4	5
21.	Успешно започиње или се укључује у разговор са вршњацима	1	2 3 4	5
22.	Показује осетљивост за емоције других ученика	1	2 3 4	5
23.	Примерено реагује када га	1	2 3 4	5

Ред.бр	Скала -Б	Никад	Понекад			Учестало
1.	Другекриви за своје проблеме	1	2	3	4	5
2.	Узиматуђествари без питања	1	2	3	4	5
3.	Пркоси наставницима и другом школском особљу	1	2	3	4	5
4.	Варауизради школских задатака или играма са вршњацима	1	2	3	4	5
5.	Упадау туче	1	2	3	4	5
6.	Неискренје; лаже	1	2	3	4	5
7.	Задиркује и исмева друге ученике	1	2	3	4	5
8.	Неучтив је или безобразан» (дрзак)	1	2	3	4	5
9.	Лако га је испровоцирати; има "кратак фитиљ"	1	2	3	4	5
10.	Игнорише наставнике или другог школско особље	1	2	3	4	5
11.	Понаша се као да је бољи/боља од осталих	1	2	3	4	5
12.	Уништава или оштећује школски инвентар	1	2	3	4	5
13.	Не дели ствари са другим ученицима	1	2	3	4	5
14.	Склонје "праскању" или нападама беса	1	2	3	4	5
15.	Занемарује осећања или потребе других ученика	1	2	3	4	5
16.	Претерано захтева пажњу	1	2	3	4	5
17.	Прети другим ученицима; вербално је агресиван	1	2	3	4	5
18.	Псује или користи увредљиве речи	1	2	3	4	5
19.	Физички је агресиван/а	1	2	3	4	5
20.	Вређа вршњаке	1	2	3	4	5
21.	Гунђа и жали се	1	2	3	4	5
22.	Препире се или свађа са вршњацима	1	2	3	4	5
23.	Тешко га је контролисати	1	2	3	4	5
24.	Омета и узнемирава друге ученике	1	2	3	4	5
25.	Упадау неприлике у школи	1	2	3	4	5
26.	Омета активности којесу у току	1	2	3	4	5
27.	Воли се хвалити	1	2	3	4	5
28.	Непоуздан је	1	2	3	4	5
29.	Окрутан је према другим ученицима	1	2	3	4	5

30.	Реагујеимпульсивно, без размишљања	1	2	3	4	5
31.	Лако сеизнервира	1	2	3	4	5
32.	Захтевапомоћ других ученика	1	2	3	4	5

Задовољство родитеља деце са сметњама у развоју ЛПД-а

УПИТНИК ЗА РОДИТЕЉЕ (ОДГОВОРИ СЕ ДАЈУ ЗАОКРУЖИВАЊЕМ ЈЕДНОГ ИЛИ ВИШЕ ПОНУЂЕНИХ ОДГОВОРА)

1. Да ли сматрате да је корисно да ваше дете има ЛП?
 - Да
 - Не
 - Делимично
2. Који су најчешћи разлози за ангажовање ЛП
 - интеграција детета у редовну школу и у разред је боља
 - видљиви су помаци у учењу
 - рад у и свладавању наставних садржаја и одговарајућег програма је бољи
 - дете у континуитету прати градиво и мање је оптерећено викендом јер све стигне у школи
 - дете је самосталније и прати наставу
 - дете је мотивисаније и задовољно собом
 - самопоуздање му је јаче јер је увек неко уз њега коме може да се обрати за помоћ
 - има адекватну помоћ у кретању и прилагођавању условима у разреду/школи
 - Лични пратиоц је од велике помоћи учитељима/наставницима тако да сву пажњу могу једнако да посвете учрницима
 - дете проводи време са својим вршњацима, а и родитељи су сигурнији када знају да дете има подршку у разреду
 - свака помоћ добро дође
3. Колико дуго ваше дете има помоћ у виду ЛП у настави?
 - Од 1 до 2 године
 - Од 3 до 5 година
 - Од 6 до 8 година
 - Преко 8 година
4. Колико времена ваше дете проводи са ЛП?
 - Од 1 до 2 сата
 - Од 3 до 6 часова
 - Преко 6 часова
5. Како је изгледао први сусрет вашег детета са ЛП?
 - Упознавање и прилагођавање је прошло без проблема
 - Постојало је обострано прихватање
 - Дете је било суздржано
 - Дете је било не поверљиво
 - Морали смо да променимо ЛП јер га дете није прихватило

- Нешто друго_____

6. Заокружите предности ЛП у настави

- растерећење родитеља
- рестерећеност наставника
- приступачност
- озбиљност
- поузданост
- осјећај сигурности и заштите детета од околине јер је друкчије од остале деце
- Нешто друго_____

7. Заокружите недостатке ЛП у настави

- Понекада се на дете врши притисак када није заинтересовано за рад и има недостатак концентрације
- Незаинтересованост ЛП за свој посао и налази се уз ученика само да одради свој радни дан
- Не дају упутства детету за време наставе (не воде белешке, не запамте задатке за домаћи)
- Не остарују добру и потпуну комуникацију са родитељима
- Не остарују добру и потпуну комуникацију са наставницима
- Не помажу детету у интеракцији са другом децом
- Недовољно су едуковани за рад са дететом
- Нешто друго_____

8. Ваше задовољство радом ЛП

- Одлична сарадња и комуникација на релацији наставник –ЛП-родитељ
- Велика помоћ у савладавању градива
- Велика помоћ у успостављању комуникације са вршњацима
- Помоћ при одласку и повратку из школе
- Подстицање самосталности и самопоуздања код детета

9. Ваше незадовољство радом ЛП

Недовољно знање за рад са децом са сетњама у развоју

Недостатак сарадње и комуникације са родитељима

Недостатак сарадње и комуникације са учитељима/наставницима

Нема струпљења у раду са дететом

Рад се своди само на одвођење и довођење из школе

10. У којим областима видите напредак свог детета

- У савладавању наставног градива
- У комуникацији са наставником
- У комуникацији са другом децом
- У самосталности у школском раду и кућним активностима
- У понашању
- У већој мотивацији и самопоуздању
- У социјализацији
- Нешто друго_____

11. Области у којима нема напретка

- У социјализацији
- У савладавању наставног градива
- У интеракцији са другом децом
- У комуникацији са наставником
- У понашању
- Нешто друго _____

12. Да ли Вас ЛП обавештава о напретку вашег детета

- ДА
- НЕ

13. Ако је одговор ДА колико често

- Свакодневно након доласка из школе
- Два пута недељно
- Након завршетка радне недеље
- Нешто друго _____

14. Да ли Ваше дете сарађује са ЛП и у ваншколским активностима

- ДА
- НЕ

15. Ако је одговор ДА у којим активностима

- Кратки сусрети викендом
- Заједничко дружење током ненаставних дана
- Волонтерски рад
- Нешто друго _____

16. Шта би сте Ви као родитељ променили у раду ЛП

Скала социјалне дистанце

Тврдња	Слажем се у потпуности	Углавном се слажем	Не слажем се
Не желим да за блиског пријатеља имам вршњака са сметњама и поремећајима у развоју.			
Не желим да седим у клупи са вршњаком који има неку сметњу или поремећај у развоју.			
Не желим да у мом одељуну буду ученици са сметњама и поремећајима у развоју.			

Не желим да идем у школу са децом која имају неку сметњу или поремећај у развоју.			
Сметало би ми да похађам ваншколске активности са децом која имају неку сметњу или поремећај у развоју.			
Не желим да се у граду срећем са децом која имају неку сметњу или поремећај у развоју.			

Биографија

Главинић Р. Светлана рођена је 2.3.1976. године у Ивањици. Основну школу и Гимназију завршила је у Ивањици. Дипломирала на Дефектолошком факултет Универзитета у Београду 2001. године на смеру олигофренологија и стекла звање дипломирани дефектолог - олигофренолог. Магистарске студије завршила је на ФАСПЕР-у 2016. године и стекла академско звање Магистар дефектолошких наука. Докторске академске студије уписала је школ. 2016/2017. године на студијском програму Дефектологија.

Запослена је од 2001. године у ОШ“Милинко Кушић“ у Ивањици, а од 2003. године води организацију цивилног друштва као председник - Удружење за церебралну и дечију парализу општине Ивањица.

Написала је и реализовала преко 90 пројеката у цивилном сектору.

Аутор је великог броја едукација и обука у социјалној заштити и образовању.

Члан је Друштва дефектолога Србије.

Судски вештак за област медицина, ужа специјалност дефектологија.

Педагошки саветник је од 2019. године.

Стручни радник је са лиценцом за основне стручне послове у социјалној заштити и лиценцом за супервизију основних стручних послова.

Стални члан ИРК општине Ивањица.

Подпредседник Црвеног крста Ивањица.

Члан Пороте за малолетнике при Општинском суду Ивањица (од 2005 - 2010).

Добитник је награде (2015). „Лидерство у хуманитарном раду и волонтеризму“ ЈЦИ ТОУП Србија, Нови Сад. Захвалница, (2016).

Похађала је бројне едукације, курсеве, специјалистичке семинаре и стручне скупове у оквиру програма сталног стручног усавршавања дефектолога и наставника. Учествовала је на већем броју међународних конференција и научних скупова из области специјалне едукације и рехабилитације, цивилног сектора, као и из области здравља и публиковала научне и стручне чланке у националним часописима и зборницима од међународног значаја.

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора Главинић Р. Светлана

Број индекса 2015 / 5028

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Социјалне услуге као додатна подршка инклузивном образовању

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација у целини ни у деловима није била предложена за стицање друге

дипломе према студијским програмима других високошколских установа;

- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршила ауторска права и користила интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, 29.9.2023. године

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Светлана Главинић

Број индекса 2015 / 5028

Студијски програм Дефектологија

Наслов рада **Социјалне услуге као додатна подршка инклузивном образовању**

Ментор Др Јасмина Ковачевић, редовни професор, Универзитет у Београду -Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предала ради похрањивања у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду.

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

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

Потпис аутора

У Београду, 29. 9. 2023. године

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Социјалне услуге као додатна подршка инклузивном образовању

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предала сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучила.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци. Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

Потпис аутора

У Београду, 29. 9. 2023. године
