

UNIVERZITET U BEOGRADU
FILOZOFSKI FAKULTET

Natalija M. Gojak

**KOMPETENCIJE UNIVERZITETSKIH NASTAVNIKA
ZA PODUČAVANJE STUDENATA SA
INVALIDITETOM**

doktorska disertacija

Beograd, 2025

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOSOPHY

Natalija M. Gojak

**UNIVERSITY TEACHERS' COMPETENCIES FOR
TEACHING STUDENTS WITH DISABILITIES**

Doctoral thesis

Belgrade, 2025

Mentor:

Doc. dr Zorica Milošević

Docent

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Komisija:

Prof. dr Violeta Orlović Lovren

Redovni profesor

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Prof. dr Zorica Šaljić

Vanredni profesor

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Prof. dr Dragana Štekel (Stöckel)

Vanredni profesor

Fakultet političkih nauka Univerziteta u Beogradu

Datum odbrane doktorske disertacije:

*Hvala mojoj porodici, prijateljima, kolegama, Darku i Bubiju na strpljenju i što su učinili da
u ovom procesu ne budem sama.*

Sažetak

U Republici Srbiji se od 2009. godine podstiču mere inkluzivne obrazovne politike koje omogućavaju obrazovanje osoba sa invaliditetom u redovnom sistemu obrazovanja. Na univerzitetima je i dalje niska zastupljenost studenata sa invaliditetom, čije obrazovno iskustvo ostaje nedovoljno istraženo. Istraživanja ukazuju da niska kompetentnost nastavnika predstavlja jednu od ključnih barijera kvalitetnom obrazovanju ove populacije studenata.

Sprovedeno je kombinovano istraživanje sa ciljem ispitivanja kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom, na osnovu procena nastavnika i samih studenata sa invaliditetom. Istraživanje je obuhvatilo tri segmenta: (1) procenu relevantnosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom; (2) procenu razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom; (3) mogućnost kreiranja empirijski zasnovanog modela kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom.

Analiza odnosa između procena relevantnosti i razvijenosti kompetencija je omogućila identifikovanje oblasti u kojima je potrebno usavršavanje univerzitetskih nastavnika. Nalazi potvrđuju da univerzitetski nastavnici nemaju dovoljno sistematskih prilika za razvoj potrebnih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom, kao i da je potreban holistički, dugoročno orijentisan pristup profesionalnom razvoju nastavnika, koji bi obuhvatio sve dimenzije kompetentnosti i time unapredio inkluzivno univerzitetsko obrazovanje. Na osnovu rezultata, ponuđene su preporuke za osmišljavanje obrazovnih programa usmerenih na razvoj kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom.

Ključne reči: obrazovanje osoba sa invaliditetom; obrazovanje i usavršavanje nastavnika; kompetencije univerzitetskih nastavnika; podučavanje studenata sa invaliditetom.

Naučna oblast: Andragogija

Uža naučna oblast: Socijalna andragogija

UDK: 378.091.12:005.963]:376-056.26+376-056.36-057.875(043.3)

Summary

Since 2009, the Republic of Serbia has been promoting inclusive education policies that enable persons with disabilities to be educated within the regular education system. At universities, the representation of students with disabilities remains low, and their educational experience is still insufficiently explored. Research indicates that the low level of teacher competence is one of the key barriers to providing quality education for this group of students.

A mixed-method study was conducted to examine university teachers' competencies for teaching students with disabilities, based on assessments made by both teachers and the students with disabilities themselves. The research covered three segments: (1) assessing the relevance of university teachers' competencies for teaching students with disabilities; (2) assessing the development level of university teachers' competencies for teaching students with disabilities; and (3) the possibility of creating an empirically based model of university teachers' competencies for teaching students with disabilities.

The analysis of the relationship between the perceived relevance and the development of competencies enabled the identification of areas in which university teachers require further training. The findings confirm that university teachers lack sufficient systematic opportunities to develop the necessary competencies for teaching students with disabilities, and highlight the need for a holistic, long-term approach to professional development that encompasses all dimensions of competence, thereby improving inclusive higher education. Based on the results, recommendations were proposed for designing educational programs aimed at developing university teachers' competencies for teaching students with disabilities.

Key words: education of people with disabilities; teacher education and professional development; university teachers' competencies; teaching students with disabilities

Scientific field: Andragogy

Narrow scientific field: Social andragogy

UDK: 378.091.12:005.963]:376-056.26+376-056.36-057.875(043.3)

SADRŽAJ

1. TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA.....	1
1.1. Razvoj shvatanja fenomena invaliditeta	2
1.1.1. Medicinski model invaliditeta.....	3
1.1.2. Socijalni model invaliditeta.....	5
1.1.3. Biopsihosocijalni model invaliditeta	10
1.2. Obrazovanje osoba sa invaliditetom	12
1.2.1. Razvoj ideje i prakse obrazovanja osoba sa invaliditetom.....	12
1.2.1.1. Legislativni aspekti obrazovanja osoba sa invaliditetom.....	19
1.2.2. Douniverzitetsko obrazovanje osoba sa invaliditetom.....	22
1.2.2.1. Individualni obrazovni plan – IOP	30
1.2.3. Univerzitetsko obrazovanje studenata sa invaliditetom.....	37
1.2.3.1. Zastupljenost studenata sa invaliditetom u visokom obrazovanju u Republici Srbiji	38
1.2.3.2. Kvalitet obrazovnog iskustva studenata sa invaliditetom u Republici Srbiji	43
1.3. Kompetencije univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom.....	46
1.3.1. Univerzitetski nastavnik u centru inkluzivnih obrazovnih politika	46
1.3.2. Nastavničke kompetencije za podučavanje studenata sa invaliditetom.....	54
1.3.3. Obrazovni programi za razvoj kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom	62
2. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA.....	70
2.1. Problem i predmet istraživanja.....	71
2.2. Definisanje osnovnih pojmova istraživanja	72
2.3. Cilj i zadaci istraživanja.....	72
2.4. Pilot studija – kreiranje instrumenta istraživanja	73
2.5. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja	83
2.6. Hipoteze istraživanja	85
2.7. Varijable istraživanja.....	86
2.8. Uzorak istraživanja.....	87
2.8.1. Uzorak univerzitetskih nastavnika.....	87
2.8.2. Uzorak studenata sa invaliditetom.....	92
2.9. Organizacija i tok istraživanja.....	94
2.10. Obrada i analiza podataka	95
3. PRIKAZ, ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA.....	96
3.1. Procena relevantnosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom	98
3.1.1. Procena relevantnosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom – univerzitetski nastavnici	101
3.1.1.1. Pol univerzitetskih nastavnika i procena relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom.....	105
3.1.1.2. Starost univerzitetskih nastavnika i procena relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom.....	107
3.1.1.3. Dužina nastavnog angažovanja i procena relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom.....	110
3.1.1.4. Nastavno zvanje i procena relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom.....	113

3.1.1.5. Grupacija fakulteta univerzitetskih nastavnika i procena relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom.....	116
3.1.1.6. Obrazovno usavršavanje nastavničkih kompetencija i procena relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom	120
3.1.1.7. Iskustvo profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom i procena relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom	123
3.1.1.8. Privatna interakcija sa studentima sa invaliditetom i procena relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom	130
3.1.2. Procena relevantnosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom – studenti sa invaliditetom.....	136
3.1.3. Razlike u procenama univerzitetskih nastavnika i studenata sa invaliditetom o relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom.....	139
3.2. Procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom	141
3.2.1. Procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom – univerzitetski nastavnici.....	144
3.2.1.1. Pol univerzitetskih nastavnika i procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom	148
3.2.1.2. Starost univerzitetskih nastavnika i procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom.....	150
3.2.1.3. Dužina nastavnog angažovanja i procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom	153
3.2.1.4. Nastavno zvanje i procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom.....	157
3.2.1.5. Grupacija fakulteta i procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom.....	161
3.2.1.6. Obrazovno usavršavanje nastavničkih kompetencija i procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom	165
3.2.1.7. Iskustvo profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom i procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom.....	167
3.2.1.8. Privatna interakcija sa studentima sa invaliditetom i procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom	173
3.2.2. Procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom – studenti sa invaliditetom	180
3.2.3. Razlike u procenama univerzitetskih nastavnika i studenata sa invaliditetom o razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom	183
3.3. Model kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom – faktorska struktura	188
4. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA I PREPORUKE.....	198
5. KORIŠĆENA LITERATURA.....	214
6. PRILOZI.....	228
BIOGRAFIJA.....	256

1. TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

1.1. Razvoj shvatanja fenomena invaliditeta

Arheologija invaliditeta seže sve do doba postanka čoveka, a ukoliko postojanje ovog fenomena ne rezervišemo isključivo za čoveka kao forme živog bića, arheologija invaliditeta dosegla bi vremena postanka prvih oblika života na našoj planeti. Oduvek postoje oblici života koji odudaraju od „standardne“ forme, od onoga što bismo u terminima statistike nazvali prosekom. Arheološka istraživanja empirijski potkrepljuju ovakvu tezu: istraživanja fosilnih ostataka iz doba pleistocena beleže postojanje ljudi sa skeletnim deformitetima, koji su uspevali da dožive detinjstvo, a ponekad i ono što bismo danas označili kao „zrelo“ doba (Petrović, 2012). Ono što istraživanja dalje beleže jeste da je društveni odnos prema svima onima koji invaliditet imaju po varijablama vremena i kulture varirao. Položaj osoba sa invaliditetom i značenje koje se fenomenu invaliditeta pridaje su se tokom istorije menjali i razlikovali se među kulturama (Lynn, 2005, prema: Petrović, 2012; Milošević, 2015). Odnos društva prema „drugosti“ možda više govori o samom društvu, nego o „drugome“: prostor u koji su demarkirani svi oni označeni kao „drugi“ predstavlja refleksiju društvenih vrednosti i shvatanja i projekciju onoga što „mi“ kao društvo želimo da budemo.

Iz razvoja društvenog odnosa prema osobama sa invaliditetom možemo da čitamo razvoj samih društava i njihovih dominantnih ideala. Antropološka istraživanja su pokazala da su u periodu pre pojave institucije države osobama sa invaliditetom pripisivana magijska svojstva, verovalo se da imaju sposobnost komunikacije sa bogovima, te su zajednice prema njima gajile posebno poštovanje (Jeremić i Stanojlović, 2013; Milošević, 2015; Vigotski, 1987). Odjeke ovakvih stanovišta možemo pronaći u našem jeziku, mada datiraju iz kasnijeg doba: za imenovanje osoba sa invaliditetom koristio se i termin *bogom obeležen*, kako bi se označilo da je osobama sa invaliditetom dato od Boga da budu drugačiji (Rajkov, 2000, prema: Petrović, 2007). Međutim, vremenom „drugost“ dobija negativnu konotaciju i pogrdni prizvuk i ljudi sa invaliditetom bivaju skrajnuti na margine društvene vidljivosti. Fuko u svojoj *Istoriji ludila* citira reči Dostojevskog: „Ne dokazuje se sebi sopstveni zdrav razum tako što se sused zatvara u ludnicu“ (Fuko, 1980: 9). Ali, kako studija kasnije pokazuje, upravo se to tokom istorije radilo. Društva su sebi dokazivala ideale razuma i zdravlja odbacujući na svoje rubove sve ono što je od tih konstrukata odudaralo. Hegemonija razuma i zdravlja presudila je ljudima sa invaliditetom utamničenje u društvene prostore „posebnog“, a neretko i „bolesnog“.

U drugoj polovini XX veka položaj osoba sa invaliditetom sve učestalije biva tema društvenih preispitivanja, te u javnoj sferi osobe sa invaliditetom postaju sve vidljivije. Od 80-ih godina XX veka, sve do današnjeg dana, progresivno se razvija pravni okvir i preduzima

niz mera za prepoznavanje osoba sa invaliditetom i unapređenje njihovog društvenog položaja (Petrović, 2012). Zato danas znamo da je prevalenca osoba sa invaliditetom na globalnom nivou oko 15% ukupne populacije, tj. da na globalnom nivou živi preko milijardu ljudi sa nekim oblikom invaliditeta (WHO & WB, 2011). Domaća slika je nešto drugačija: u Republici Srbiji je *Popisom stanovništva, domaćinstava i stanova* iz 2011. godine utvrđeno da oko 8% ukupne populacije Republike Srbije čine osobe sa invaliditetom (Marković, 2014). Dominantne društvene pretpostavke se oslikavaju na to kako shvatamo invaliditet, kako doživljavamo ljude sa invaliditetom, koji odnos prema njima negujemo, pa i na koji način ih operacionalizujemo, sa ciljem njihovog popisa i prebrojavanja i na globalnom i na nacionalnom nivou. Iz društvenih pretpostavki o invaliditetu i opisanog odnosa društva prema osobama sa invaliditetom su se ekstrahovali i razvili različiti teorijski okviri za razumevanje invaliditeta, koji se u naučnoj misli artikulišu kao medicinski, socijalni i biopsihosocijalni modeli invaliditeta.

Raspravu o različitim teorijskim okvirima za razumevanje invaliditeta možemo smestiti i u prostor šire rasprave različitih teorija o prirodi čoveka i poreklu njegovog razvoja. Na ontološkom planu možemo izdvojiti dva najvažnija aspekta čovekovog postojanja: biologiju i kulturu, tj. društvo. Odvajkada teoretičare „muči“ pitanje koji je od navedenih aspekata u čovekovoj prirodi dominantniji i šta je čovek od ova dva aspekta svog postojanja „više“: da li je više biološko, ili je više društveno biće. Naučnici raznih disciplina artikulišu raznovrsne odgovore na navedena pitanja, koje možemo pozicionirati na različitim koordinatama duž čitavog kontinuuma čiji su polovi biologija – kultura. Iz različitih razumevanja međusobnog odnosa i „prioriteta“ ovih ontoloških planova čovekovog postojanja su nastale različite teorije o ljudskoj prirodi, koje svoju refleksiju imaju i na razvoj shvatanja invaliditeta. Iz naturalističkih teorija, koje poreklo čovekove prirode i njegovog razvoja pronalaze u biologiji, proističe medicinski model invaliditeta; utemeljenje socijalnog modela invaliditeta možemo pronaći u teorijama koje poreklo čovekove prirode i njegovog razvoja pronalaze u kulturi i društvenoj sredini, a iz nastojanja da se prethodno razvijeni modeli invaliditeta pomire i objedine u jedno, integrativno razumevanje, nastaje biopsihosocijalni model invaliditeta.

1.1.1. Medicinski model invaliditeta

Razvoj medicinskog modela invaliditeta iniciran je razvojem medicine, kako mu i samo ime govori, a svoje teorijsko utemeljenje pronalazi u onim sociološkim teorijama koje principe biologije preslikavaju na funkcionisanje društva, tj. koje smatraju da društvo funkcioniše po

identičnim pravilima i načelima koji vladaju u biološkom svetu. To su, pre svega, funkcionalističke i pozitivističke društvene teorije, u okviru kojih se poreklo čovekove prirode i individualnog i društvenog razvoja pronalazi u biologiji. Biološki procesi su ti koji određuju granice našeg razvoja i načine njegovog aktualizovanja.

Iz ugla medicinskog modela invaliditet je viđen kao biološki fenomen, nedostatak pojedinca i patološko stanje (Clough & Corbett, 2000; Milošević, 2015; Petrović, 2007), čiju materijalnu osnovu možemo pronaći u fiziološkim procesima endogenog porekla. Invalidnost se izjednačava sa bolešću i individualnom nesrećom pojedinca, zbog čega se o ovom modelu u literaturi često piše kao o *individualnom* modelu (Oliver, 1986, prema: Dewsbury et al., 2004; Petrović, 2016). Vigotski ovaj model naziva *matematička koncepcija hendikepiranosti*, jer se invaliditet shvata kao kvantitativno ograničenje razvoja i umanjenje onoga što osobe tipičnog razvoja mogu (Vigotski, 1987). Slepá osoba predstavlja „normalnu“ osobu minus vid, gluva – „normalnu“ osobu minus sluh, a ova se formula može primeniti na svaku vrstu invaliditeta. U fokusu ovog modela je sam invaliditet, osoba se posmatra kroz prizmu medicinske etikete (Vujačić, 2009).

Medikalizacija invalidnosti značila je isticanje medicinskih tretmana kao oblika brige o osobama sa invaliditetom, te je akcenat medicinskog pristupa na procedurama rehabilitacije i adekvatnom lečenju (Petrović, 2007). Osoba sa invaliditetom mora da prihvati svoju realnost i da se u najvećoj mogućoj meri, pomoću metoda lečenja, rehabilitacije i farmakoterapije, adaptira na stanje bolesti i dostigne ideal „normalnosti“. Na koji način će to postići i šta je tokom datog procesa za osobu sa invaliditetom dobro, najbolje znaju – medicinski stručnjaci. Naime, u okviru medicinskog modela se gaji paternalistički odnos prema osobama sa invaliditetom, one se nalaze u pasivnoj poziciji deteta i posmatraju se kao objekat stručnjačkih procena i brige, kao objekat medicinskih etiketa (Mihanović, 2011; Milošević, 2015). Medicinski stručnjaci su ti koji poseduju ekspertsko znanje i moć, u ulozi su procenjivača najboljeg interesa osoba sa invaliditetom, usled čega njihov odnos poprima karakteristike ekspert-klijent odnosa (Dewsbury et al., 2004).

Iz opisanog medicinskog pogleda na fenomen invaliditeta proističe različita terminologija korišćena za imenovanje osoba sa invaliditetom. Kako se iz terminološkog markiranja društvenih grupa može čitati sveukupan stav društva prema toj grupi (Petrović, 2007), za terminologiju proisteklu iz medicinskog pristupa je karakteristično izjednačavanje osobe sa vrstom invaliditeta koju ima, kao i isticanje „drugosti“ u neretko pogrdnom tonu. Tako se osobe sa invaliditetom često nazivaju gluvima, slepima, itd., implicitno podrazumevajući na taj način da invaliditet čini centralni deo identiteta osobe. U javnom i

naučnom prostoru često se može čuti i termin osoba sa *posebnim* potrebama, naglašavajući tako razliku od svih onih sa „normalnim“ potrebama. Mnogi termini karakteristični za medicinski model su „uvezeni“ iz drugih jezika, uglavnom iz jezika sa anglosaksonskog govornog područja (Petrović, 2007), poput često korišćenog termina *invalid*, koji je izveden od prideva validan, vredan (engl. *valid*) da označi nekoga koje nevalidan, tj. bezvredan. Nije nam cilj da pružimo iscrpnu i konačnu listu termina korišćenih za imenovanje osoba sa invaliditetom, već da istaknemo vezu između verbalnog označavanja i modela invaliditeta kojim se prilikom takvog verbalnog označavanja povodi, a koja sugerise određeni društveni stav i odnos prema osobama sa invaliditetom.

Teorijska polazišta na kojima počiva medicinski okvir za objašnjenje fenomena invaliditeta su dominirala do 80-ih (Cerić, 2008) ili 90-ih godina (Petrović, 2016) XX veka, kada bivaju podvgnuta oštroj kritici i zamenjena kvalitativno novim teorijskim premisama o invaliditetu. Kritike modela bile su usmerene na njegovu restriktivnu prirodu, jer se u okviru medicinskog modela očuvani kapaciteti, sposobnosti i talenti osobe u potpunosti zanemaruju (Vujačić, 2009), kao i karakteristike okruženja u kojem osoba sa invaliditetom živi (Petrović, 2007). Izjednačavanje ljudi sa onim što ne mogu vodi njihovom negativnom određenju, koje nije u skladu sa celovitošću ljudskih bića (Hrnjica, 2004). Iako je fokusiran na individuu, medicinskom modelu je zamereno da zanemaruje individualnost, što može da implicira da osobe sa istom vrstom invaliditeta imaju iste potrebe (Matthews, 2009, prema: Šaljić, 2023). Medicinski tretman u za to specijalizovanim institucijama često je značio odvajanje osoba sa invaliditetom iz njihovog prirodnog okruženja i lokalne zajednice, što je doprinelo segregaciji i društvenoj marginalizaciji osoba sa invaliditetom (Petrović, 2016).

1.1.2. Socijalni model invaliditeta

Za razliku od biljnog i životinjskog sveta, koji funkcionišu po principima evolucije, društvo ima mogućnost sopstvenog uređenja i kreiranja raznih artefakta kojima može u potpunosti menjati okolinu i prilagođavati je svojim vizijama i potrebama. Čovekovo okruženje nije samo biološka sredina, već je naše „prirodno“ okruženje i društvo. Civilizacija je stvorila kulturu kao svoj artefakt, koji joj je omogućio da utiče na svoju okolinu i podstiče razvoj svojih članova. Društveno okruženje i kultura čoveku pružaju mogućnost razvoja, ali istovremeno, svojom strukturom i organizacijom, taj razvoj u određeni pravac usmeravaju i ograničavaju. Upravo je teza da je društvo to koje ograničava razvoj osoba sa invaliditetom premisa na kojoj se socijalni model invaliditeta zasniva. Socijalni model invaliditeta svoje poreklo ima u

teorijama koje naglašavaju formativni značaj društvene sredine za razvoj individua i konstruisanje značenja u kontekstu i interakcijama. Mnoge teorije možemo svrstati u okvir socijalnog modela invaliditeta, poput socijal-konstruktivizma, istorijskog-materijalizma, kritičke teorije društva i socijal-interakcionizma, a sve one na različit način interpretiraju i definišu fenomen invalidnosti i u svojim shvatanjima se neretko i razilaze. Ono što im je zajedničko je to da slede nakon pozitivističkog medicinskog modela invaliditeta, zbog čega ih neki autori nazivaju i *post-pozitivističkom* paradigmom (Clark et al., 2002, prema: Cerić, 2008) – obuhvata sve one teorije koje se razvijaju kao reakcija na pozitivističke misli o invalidnosti, a invaliditet objašnjava u terminima socijalnih procesa i društvene pravde.

Socijalni model invaliditeta živopisno opisuje rečenica da se invaliditet više ne posmatra kao lična tragedija, već kao socijalna nepravda (Petrović, 2016): teoretičari socijalnog modela invaliditeta naglašavaju da invaliditet nije „deficit“ pojedinca i njegova sudbina, već je neuspeh društva da pojedincu omogući jednako učešće u društvenim procesima kao i osobama bez invaliditeta, on je neuspeh društva da obezbedi da su specifičnosti zadovoljenja potreba ljudi sa invaliditetom uzete u obzir u organizaciji društva (Oliver, 1996, prema: Dewsbury et al., 2004; Petrović, 2012), te je fokus modela na nepravednim društvenim okolnostima (Vujačić i Đević, 2013). Invaliditet je socijalno determinisan, on nastaje u kontekstu, on „...jeste arbitrarna socijalna tvorevina, koja varira u vremenu i prostoru, direktno zaviseći od vrednosti i kulturnih pretpostavki“ (Petrović, 2016: 49). Neadekvatno i na različitosti neosetljivo okruženje stvara barijere osobama sa invaliditetom, usled čega ne mogu ravnopravno kao i ljudi bez invaliditeta da participiraju u životu zajednice. Okolina je dizajnirana od strane ljudi bez invaliditeta, za ljude bez invaliditeta (Mihanović, 2011), a takva neusklađenost društvene arhitekture, i fizičke i simboličke, načinima zadovoljenja potreba ljudi sa invaliditetom proizvodi prepreke njihovom ravnopravnom učešću u društvenim procesima. Zbog toga što se poreklo invaliditeta identifikuje u egzogenim procesima i društvenim interakcijama, ovaj model se označava i kao *socijalno-relacioni model invaliditeta* (Thomas, 1999, 2001, 2007, prema: Owens, 2015).

Društveni model invaliditet artikuliše kao političko pitanje, pa akcenat više nije na zdravstvenom stanju pojedinca, merama lečenja i rehabilitacije, već je na identifikovanju svih onih barijera koje ograničavaju društveno-političku participaciju ljudi sa invaliditetom, na razvoju socijalnih intervencija koje će takvu participaciju da im omoguće i na razvoju socijalnih usluga u lokalnoj zajednici. Osobe sa invaliditetom imaju aktivnu ulogu u odlučivanju, osmišljavanju i implementaciji društvenih intervencija, jer najbolje znaju šta im je potrebno. Takođe, u okviru ovog modela, invaliditet se ne izjednačava sa celokupnom

ličnošću osobe, već predstavlja samo jedan aspekt njene ličnosti: osoba se posmatra holistički, sa svim svojim talentima i potencijalima koji se mogu aktualizovati (Milošević, 2015; Petrović, 2007, 2016). Društveni model invaliditeta nudi i drugačiji pogled na razvoj osoba sa invaliditetom, prevazilazeći na taj način restriktivnu prirodu medicinskog pristupa. Vigotski piše da razvoj osoba sa invaliditetom nije kvantitativno manji razvoj u odnosu na ono što se u datoj zajednici smatra „normalnim“, već je to kvalitativno drugačiji proces. Kada osoba sa invaliditetom postigne isto što i osoba bez invaliditeta, ona to uvek čini na kvalitativno drugačiji način, drugim putem i drugim sredstvima (Vigotski, 1987).

S obzirom na to da socijalni model nastaje kao reakcija na medicinski model invaliditeta, oba modela najbolje možemo razumeti kroz uporedni pregled njihovih ključnih karakteristika, koji pružamo u Tabeli 1.

Tabela 1. *Uporedni pregled ključnih karakteristika medicinskog i socijalnog modela invaliditeta*

Od medicinskog	→	ka socijalnom modelu
Individualni problem	→	Problem je u društvu
Razlike u sposobnostima čine osobu izolovanom i neadekvatnom	→	Razlike u sposobnostima čine resurs i potencijal koji teži uključenju
Procena nesposobnosti	→	Usmerenost na sposobnosti
Mi i oni: isključivanje - (ne tolerancija)	→	Svi mi zajedno: uključenost i vrednovanje
Društvo bira za „njih“	→	Osobe sa invaliditetom odlučuju o sebi
Profesionalci znaju najbolje	→	Ljudi poseduju različite vrste znanja
Model invalidnosti koji teži izolaciji, sa ciljem kontrole ili izlečenja - zaceljenja	→	Model invalidnosti koji traži učešće u životu, zahteva promene u okruženju i ponašanju odnosno pristupu
Orijentisanost na institucije	→	Orijentisanost na zajednicu
Bazirano na milosrđu	→	Bazirano na ljudskim pravima
Pacijent odnosno korisnik	→	Građanin

Napomena. Prilagođeno prema Ministry of Social Development, New Zealand, 2002 (prema: Šušnjević, 2015: 5)

Razvoj medicine prouzrokovao je razvoj medicinskog modela invaliditeta, a čitav niz društvenih događaja i naučnih tendencija je stvorio pogodan društveni kontekst za razvoj socijalnog modela invaliditeta i paradigmatiku promenu od medicinskog ka socijalnom modelu. Presudan naučni uticaj imali su razvoj društvene teorije i socio-konstruktivističke misli, razvoj novih razumevanja inteligencije i individualnih razlika, poput Gardnerove teorije višestrukih inteligencija i Stenbergove teorije kognitivnih stilova, kao i razvoj humanističkih teorija učenja (Cerić, 2008; Petrović, 2012; Vujačić, 2009). Naučni uticaj na razvoj društvenog modela imala je i primena sledećih principa u promišljanju invalidnosti:

- *Princip najmanje restriktivnog okruženja*: ovaj princip ističe važnost deinstitucionalizacije osoba sa invaliditetom i promoviše njihov ostanak u neposrednoj zajednici i porodici kao njihovim prirodnim, najmanje restriktivnom okruženju;
- *Razvojni princip, tj. princip razvojnog optimizma*: naglašava razvojne potencijale individue kao inherentnu karakteristiku svih živih bića, pa tako i osoba sa invaliditetom, i ističe odgovornost društva i neposredne sredine da razvoj potencijala podstiču;
- *Princip normalizacije*: upozorava na neophodnost kreiranja društvenih uslova koji će osobama sa invaliditetom u najvećoj mogućoj meri omogućiti život sličan onom koji vodi većina ljudi u društvu, te koji će da im omoguće ostvarivanje njihovih društvenih uloga (Rajović, 2011).

Šezdesetih godina XX veka osobe sa invaliditetom se organizuju u prepoznat društveni pokret, koji se zalaže za prava ljudi sa invaliditetom, pre svega u SAD i Velikoj Britaniji. Suočavanje sa posledicama svetskih ratova značilo je veliki broj ranjenih ljudi, za koje je trebalo organizovati društvenu brigu, što je podstaklo uvažavanje problema i barijera sa kojima se ljudi sa invaliditetom svakodnevno susreću (Petrović, 2012, 2016). Jedan od najvidljivijih i uticajnijih pokreta, koji se razvija u sklopu šireg pokreta ljudi sa invaliditetom, je antipsihijatrijski pokret. Antipsihijatrijski pokret razvija Dejvid Kuper, objašnjavajući da psihijatrija medikalizuje pacijente sa ciljem njihovog konformizma na postojeći društveni poredak i norme (Nasser, 1995). On uzroke psihijatrijskih poteškoća pronalazi u političkom kontekstu i društvenim odnosima i zastupa tezu da je politička transformacija društva, koja bi podrazumevala ukidanje psihijatrije i psihijatrijskih institucija, put za njihovo razrešenje. Jedno od značajnijih postignuća antipsihijatrijskog pokreta jeste promena fokusa savremene psihijatrije od institucionalizacije ka pružanju nege u zajednici (Nasser, 1995). Aktivističko delovanje društvenog pokreta osoba sa invaliditetom dovodi do niza reformi, koje za cilj imaju unapređenje društvenog položaja ljudi sa invaliditetom, i do usvajanja normativnih dokumenata koja jamče njihova prava i koja doprinose razvoju socijalnog modela invaliditeta.

Socijal-konstruktivističke teorije, koje čine ideološko uporište društvenog shvatanja invaliditeta, posebno ukazuju na formativnu funkciju jezika, te se naročita pažnja obraća na korišćenje adekvatne terminologije za imenovanje osoba sa invaliditetom kao društvene grupe, sa ciljem kreiranja pravednije realnosti i unapređenja njihove socijalne pozicioniranosti. Tako je, na primer, stav autora zastupnika socijalnog modela invaliditeta da ne postoje posebne potrebe, već da postoje samo posebni, specifični načini zadovoljenja potreba koje su *iste* kod svih ljudi (Medić i sar., 2010; Milošević, 2015; Petrović, 2007). Maslovljeva hijerarhija potreba, kao jedna od najpoznatijih teorija ljudskih potreba, predočava da svi ljudi nastoje da

zadovolje svoje fiziološke potrebe, da budu sigurni, voljeni, poštovani i da ostvare svoje potencijale (Maslow, 1943). Ove potrebe su svojstvene svakom ljudskom biću, a ono po čemu se međusobno razlikujemo jesu (samo) načini njihovog zadovoljenja. Kod ljudi sa invaliditetom zadovoljenje ovih potreba je specifično, potrebno je na drugačiji način organizovati okruženje kako bi navedene potrebe mogli da zadovolje. Stoga, neopravdano je korišćenje termina „osoba sa posebnim potrebama“, jer posebne potrebe ne postoje. Iz socijalnog modela invaliditeta se oformio termin „osoba sa invaliditetom“, koji u fokus stavlja celokupnu osobu, sa svim vrlinama i manama, i čiji je invaliditet samo jedan aspekt. Ovaj izraz se danas koristi u većini međunarodnih i domaćih dokumenata (Milošević, 2015). Potragu za terminom koji će da predvodi kreiranje realnosti u kojoj biti osoba sa invaliditetom nema pogrdan prizvuk karakterišu učestale zamene termina, zbog koje se danas možemo susreti sa terminološkim obiljem i svojevrsnom terminološkom „zbrkom“. Praksa je pokazala da je ova potraga često bezuspešna, jer novi termini niti menjaju stav društva prema osobama sa invaliditetom, niti rešavaju problem njihovog položaja, već, usled vladajućeg društvenog stava prema osobama sa invaliditetom, vremenom i oni dobijaju uvredljiv ton (Petrović, 2007).

I društveni model invaliditeta biva „meta“ kritike iz ugla različitih teorijskih polazišta. Jedna grupa autora ga je kritikovala da fenomen invaliditeta sagledava nezavisno od telesne, senzorne ili mentalne disfunkcije (Petrović, 2016). Ovi autori tvrde da je „sociološki lek“ koji ovaj model nudi doveo do ignorisanja pravog problema invaliditeta i svakodnevnog iskustva ljudi sa invaliditetom (Dewsbury et al., 2004). Ovakvo gledište se argumentuje hipotezom da ni uklanjanje svih društvenih barijera sa kojima se osobe sa invaliditetom susreću ne bi promenilo njihovo zdravstveno stanje, da socijalna intervencija nije dovoljan uslov (ne)postojanja invaliditeta (Petrović, 2016). Jedna od većih debata koju je socijalni model invaliditeta pokrenuo je o značaju i neophodnosti iskustva imanja invaliditeta za mogućnost definisanja ovog fenomena: zastupnici postmoderne epistemologije stanovišta (engl. *standpoint epistemology*) zagovaraju tezu da je „istina“ o invaliditetu ukorenjena u iskustvu ljudi koji sa invaliditetom žive, te da svi koji o invaliditetu pišu, a takvo iskustvo nemaju, nastupaju sa privilegovane pozicije ekspertskog znanja (Dewsbury et al., 2004). Ovakav stav je provocirao brojne reakcije, a Šerok i Anderson ga kritikuju da meša iskustvo sa razumevanjem (Sharrock & Anderson, 1982, prema: Dewsbury et al., 2004). Viđenja smo da bi prihvatanje ovakve teze vodilo potpunoj parcijalizaciji fenomena invaliditeta, kao i međusobnom nerazumevanju ljudi sa različitim vrstama invaliditeta. Osobe sa različitim vrstama invaliditeta u različitim društvenim kontekstima mogu imati drugačije iskustvo, ali to

iskustvo može biti podstaknuto istom društvenom barijerom, za čiju nam identifikaciju socijalni model pruža valjan okvir.

Socijalni model invaliditeta je viđen i kao nedovoljno teorijski utemeljen. Autori koji ističu nedovoljno teorijsko utemeljenje modela smatraju da ovaj model predstavlja izuzetno koristan politički alat za unapređenje društvenog položaja osoba sa invaliditetom, ali da mora dodatno da razradi svoju moć objašnjavanja (Corker, 1999, Finklestein, 2001, prema: Owens, 2015). Ne slažemo se sa kritikom da je model teorijski neutemeljen, već smo mišljenja da je preciznije reći da je teorijski neujednačen: socijalni model invaliditeta kao pristup „okuplja“ čitavu paletu teorijskih opredeljenja, koji konstrukt invalidnosti definišu na drugačiji način i koji, posledično, na druge aspekte ovog konstrukta usmeravaju svoju pažnju. Oni autori koji zastupaju stanovišta kritičke teorije i istorijskog materijalizma su koncentrisani na ideološku analizu strukturnih okolnosti koje stvaraju i reprodukuju društvene nejednakosti i koje onemogućavaju osobe sa invaliditetom suočavajući ih sa različitim vrstama vidljivih i nevidljivih barijera; antropolozi su usredsređeni na razumevanje kulturnih faktora koji oblikuju ovaj fenomen, a teoretičari kojima su bliske teorijske tradicije socijal-konstruktivizma i interakcionizma – na analizu društvenih interakcija u kojima nastaju konstrukti realnosti i invalidnosti. Ovakvu raznovrsnost teorijskih misli ne možemo kategorisati kao teorijsko neutemeljenje, ali vodi fragmentaciji fenomena invaliditeta, koja je predmet kritike svih onih autora koji su pristalice univerzalnih i sveobuhvatno primenljivih definicija, kakvu socijalni model invaliditeta ne nudi. Ono što je svim teorijama koje pripadaju socijalnom modelu invaliditeta zajedničko jeste insistiranje na socijalnom aspektu invaliditeta, često pri tome zanemarujući individualne razlike u doživljaju invaliditeta i proživljenom iskustvu, kao i specifičnosti različitih vrsta invaliditeta (Šaljić, 2023).

1.1.3. Biopsihosocijalni model invaliditeta

Kritika jednostranosti medicinskog i socijalnog modela rezultirala je u potrebi da se definiše novo razumevanje invaliditeta i da se navedeni modeli „pomire“ i objedine u jedan, integrativni model razumevanja invaliditeta (Petrović, 2016; Šušnjević, 2015). Biospihosocijalni model invaliditeta predstavlja sintezu medicinskog i društvenog pristupa, i o njemu se mahom piše kao o kompromisu prethodno razvijenih modela (Petasis, 2019). Niti isključivo biološke, niti isključivo socijalne dimenzije invaliditeta u potpunosti objašnjavaju svu kompleksnost ovog fenomena. Osnovna je premisa biopsihosocijalnog modela da se invaliditet mora posmatrati multidimenzionalno i holistički, uz svu kompleksnost interakcije

bioloških, psiholoških i socijalnih faktora koji modeliraju ovaj fenomen. Biopsihosocijalni model prvobitno razvija Džordž Engel u oblasti medicine (Wade & Halligan, 2017). On je u časopisu *Nauka* 1977. godine upozoravao na krizu biomedicinskog pristupa razumevanju zdravlja i bolesti i predlagao je biopsihosocijalni model kao moguću alternativu (Wade & Halligan, 2017). Ovaj model dalje razvija i u domen promišljanja invalidnosti primenjuje Svetska zdravstvena organizacija, promovišući ga u Internacionalnoj klasifikaciji funkcionisanja, invalidnosti i zdravlja (engl. *International Classification of Functioning, Disability and Health*), koju razvija sa ciljem standardizacije terminologije, prikupljanja podataka i procene stanja (Mihanović, 2011; WHO & WB, 2011).

Predstavnici biopsihosocijalnog modela zastupaju stav da invaliditet nastaje u interakciji između zdravstvenog stanja, tj. poteškoće osobe, socijalnog okruženja i njenog ličnog doživljaja, i vide invaliditet i kao zdravstvenu i kao psihološku i kao socijalnu disfunkcionalnost: „...iz raznih razloga narušeno zdravstveno stanje sa posledicama u vidu oštećenja dovodi do niza promena u aktivnostima osobe, što rezultira promenom u participaciji u različitim aspektima života, pogotovo ukoliko ne postoji adekvatna adaptacija sredinskih faktora“ (Petrović, 2016: 50). Međudelovanje disfunkcionalnosti organizma, psihologije osobe i sredinskih faktora (uža i šira sredina) je to koje određuje stepen i karakteristike invaliditeta i položaj osobe u društvu. Biopsihosocijalni model ne zanemaruje premise prethodno razvijenih modela, već ih proširuje, dalje razrađuje i objedinjuje u novi pristup (Wade & Halligan, 2017).

Biološko i društveno u čoveku možemo razdvojiti samo na ontološkom planu, sa ciljem misaonog eksperimenta, jer su u čoveku duboko i neraskidivo međusobno isprepletani. Medicinski i socijalni model invaliditeta akcenat stavljaju na jedan od ovih aspekata čoveka, a biopsihosocijalni model predlaže holističko razumevanje čoveka, u kome invaliditet nastaje u interakciji njegovog biološkog, psihološkog i društvenog aspekta, kako i samo ime modela kazuje. Biopsihosocijalni model se uglavnom objašnjava u terminima *pomirenja* i *kompromisa* prethodno razvijenih modela, jer nastaje kao produkt njihove sinteze. Mišljenja smo da razvoj holističkog objašnjenja ne može da bude puko pomirenje i proširivanje dva modela koji počivaju na drugačijim ontološko-epistemološkim premisama, u kontekstu u kojem se jedan model razvija kao reakcija na drugi, te zastupnicima biopsihosocijalnog modela ostaje zadatak da ga dalje teorijski razrade i dodatno usaglasе naizgled oštре dihotomije i suprotnosti koje diferenciraju do sada razvijene modele.

Zbog formativne uloge koju jezik ima u oblikovanju stavova i razumevanja društvenih pojava, u radu koji se bavi pojedinim aspektima fenomena invaliditeta neizostavno je osvrnuti se na terminologiju kojom se osobe sa invaliditetom imenuju. Tokom vremena, upotrebljavani su brojni termini koji, s jedne strane, odražavaju razvoj društvenog odnosa prema osobama sa invaliditetom, a s druge, predstavljaju pokušaj da se promenom jezičkih oznaka utiče na promenu tog odnosa. Dodatnu složenost ovom pitanju unosi uvođenje stranih izraza u domaći jezik, bilo u njihovom izvornom obliku, bilo u prevedenoj formi. Iako bi evolucija terminologije mogla biti predmet zasebnog istraživanja, u ovom radu fokus nije na istorijskom pregledu, već na argumentovanju odabira termina *osoba sa invaliditetom*. Ovaj termin se u naučnoj literaturi često prepoznaje kao najadekvatniji (Petrović, 2007), a ujedno je i najšire prihvaćen na međunarodnom nivou, kao i u okviru nacionalne legislative. Njegova prednost ogleda se u tome što u fokus stavlja osobu, dok je invaliditet prikazan kao samo jedan od njenih aspekata (Hrnjica, 2004). Ipak, sama činjenica da društvo kontinuirano traži za najprimerenijim terminom ukazuje na tendenciju kategorizacije, čime se implicitno osoba već smešta u domen drugosti. Invaliditet ne determiniše identitet osobe, ali boji njeno funkcionisanje u različitim sferama društvenog i privatnog života, pri čemu njegovo značenje i posledice postaju vidljivi tek u interakciji sa socijalnim okruženjem. U tom smislu, različite dimenzije društvenog konteksta – razvijenost sistema podrške, dostupnost resursa, organizacija društvenih struktura i vrednosti koje zajednica neguje – imaju ključnu ulogu u oblikovanju načina na koji se invaliditet manifestuje. Interakcija između osobe i okruženja stvara jedinstveni životni kontekst svake individue, pa se ne mogu identifikovati dve potpuno iste realnosti osoba sa invaliditetom. U kontekstu obrazovanja, razumevanje ovog međusobnog delovanja od suštinske je važnosti, zbog čega u ovom radu ističemo značaj socijalnog modela invaliditeta kao referentnog okvira koji smatramo najadekvatnijim za razumevanje ovog fenomena.

1.2. Obrazovanje osoba sa invaliditetom

1.2.1. Razvoj ideje i prakse obrazovanja osoba sa invaliditetom

Iz različitih modela razumevanja fenomena invaliditeta proističu različite koncepcije i prakse obrazovanja osoba sa invaliditetom, koje počivaju i razvijaju se na premisama predstavljenih modela. Medicinski i socijalni model invaliditeta, kao teorijski najzastupljeniji

modeli, impliciraju različit odnos društva prema osobama sa invaliditetom, a posledično i različite koncepcije obrazovanja koje je njima namenjeno. Iz filozofije medicinskog modela proističe koncepcija specijalnog obrazovanja, a iz filozofije socijalnog modela proističe koncepcija inkluzivnog obrazovanja. Kako biopsihosocijalni model invaliditeta predstavlja sintezu i kompromis medicinskog i društvenog pristupa (Petasis, 2019) teško je precizno identifikovati aspekte u kojima se odrazio na razvoj ideje i prakse obrazovanja studenata sa invaliditetom. Razrada opozitnih premisa medicinskog i društvenog pristupa invaliditetu se može sa lakoćom prepoznati u praksi obrazovanja osoba sa invaliditetom, dok se premise biopsihosocijalnog modela prožimaju u različitim koncepcijama obrazovanja osoba sa invaliditetom.

Na premisama medicinskog modela invaliditeta se razvija ideja odvojenog, segregiranog obrazovanja osoba sa invaliditetom, koja svoje praktične obrise dobija u praksi *specijalnog* obrazovanja. Specijalno obrazovanje predstavlja zaseban sistem, po svojim ciljevima, legislativi, programu i metodama rada potpuno odvojen od regularnog sistema obrazovanja. Iz ideologije *patologizacije* razlike (Clough & Corbett, 2000), koja je karakteristična za medicinski pogled na invaliditet, proističe ideologija razvrstavanja, klasifikacije i segregacije, u skladu sa tipom razlike, tj. patologije koju osoba ima. Ovakva formula primenjena na sistem obrazovanja znači razvrstavanje i kategorizaciju učenika prema tipu invaliditeta i na osnovu rezultata kategorizacije upisa u prigodne, tzv. specijalne škole, namenjene datoj vrsti invaliditeta. Prve organizovane institucije namenjene školovanju učenika sa invaliditetom nastaju u drugoj polovini XVIII veka, primarno u Francuskoj. U Jugoslaviji razvijanje sistema specijalnog obrazovanja započinje nakon završetka II svetskog rata, 1945. godine (Branković, 2011).

Sistem specijalnog obrazovanja osoba sa invaliditetom ima izvesne benefite: plan i program obrazovanja su prilagođeni tipu poteškoća sa kojima se učenici susreću, odeljenja broje manji broj učenika, kadrovi koji rade i podučavaju u specijalnim školama su za to posebno pripremani i obrazovani (Hrnjica, 2004), a učionice opremljene potrebnom asistivnom tehnologijom (Rajović & Jovanović, 2013). Iako mu se pripisuju navedeni benefiti, sistem specijalnog obrazovanja je kritikovan da se povodi *negativnim određenjem čoveka* (Hrnjica, 2004), jer je vodeći kriterijum za upis i razvrstavanje učenika u ovaj sistem ono što učenik *ne može*. U fokusu specijalnog sistema obrazovanja je invaliditet učenika, a njegovi očuvani potencijali i talenti se zanemaruju. Ovakvo školovanje, osim što u fokusu svoje organizacije ima invaliditet učenika, često podrazumeva njegovu segregaciju od porodice i lokalne zajednice (Rapačić i sar., 2008; Vujačić, 2009). U praksi specijalnog obrazovanja socijalni

kontakt učenika sa invaliditetom je usmeren isključivo na vršnjake sa istim oblikom invaliditeta (Vujačić i Đević, 2022), što limitira mogućnosti njihovog socijalnog, mentalnog i emotivnog razvoja.

Hrnjica sistematizovano prikazuje zamerke koje su upućene koncepciji i praksi specijalnog obrazovanja:

- Odluke o obrazovanju učenika se donose na osnovu dijagnoze invaliditeta, a ne na osnovu celovite procene ličnosti, očuvanih kapaciteta učenika, niti analize socijalnih uslova u kojima učenik živi. U ovakvoj praksi je u fokusu sve ono što učenik ne može ili ne ume, čime se ne podstiče razvoj njegovih očuvanih kapaciteta i talenata;
- Odluke o školovanju učenika sa invaliditetom donose eksperti;
- U praksi specijalnog obrazovanja roditelji imaju pasivnu ulogu, nemaju pravo da donose odluke koje se tiču obrazovanja njihove dece. Pasivna je uloga i samih učenika, jer odluke o njihovom školovanju donose eksperti, na osnovu dijagnoze invaliditeta;
- Kategorizacija učenika u sistem specijalnog obrazovanja ima za posledicu etiketiranje i stigmatizaciju osoba sa invaliditetom;
- Kategorizacija osoba sa invaliditetom u sistem specijalnog obrazovanja umanjuje mogućnosti učenika za razvoj očuvanih potencijala (Hrnjica, 2004).

Sa prihvatanjem socijalnog modela kao dominantnog referentnog okvira za razumevanje invaliditeta i sa posledičnom promenom odnosa društva prema osobama sa invaliditetom razvijaju se ideja i praksa njihovog školovanja u redovnom sistemu obrazovanja. Uključivanje osoba sa invaliditetom u redovan sistem obrazovanja isprva se događalo u formi *integracije*. Integracija učenika sa invaliditetom u redovan sistem obrazovanja podrazumeva isključivo adaptaciju učenika na postojeće obrazovno okruženje i celokupan život škole, bez promene sistema obrazovanja, koji je neosetljiv na specifične načine zadovoljavanja potreba učenika sa invaliditetom (Lindsay, 2007; Šaljić, 2023). Ideja integracije značila je učenika po meri škole i nedostatak reforme obrazovanja koja bi menjala takvu školsku realnost (Hrnjica, 2004). U integrisanoj obrazovnoj praksi učenik se posmatra kao „problem“ koji treba da se adaptira na nepromenjenu obrazovnu realnost (Đević, 2015). Iako pristup integracije podrazumeva *prisustvo* učenika sa invaliditetom u sistemu redovnog obrazovanja, implicitna pretpostavka na kojoj ovakva koncepcija počiva je ta da problem počiva u pojedincu/učeniku, zbog čega se pristup integracije povezuje sa medicinskim modelom invaliditeta (Šaljić, 2023).

Pristup integracije učenika sa invaliditetom u redovan sistem obrazovanja zamenjuje pristup *inkluzije*, koja podrazumeva reformu okruženja i sistema obrazovanja sa vizijom nesmetanog uključivanja učenika sa invaliditetom u taj sistem (Lindsay, 2007; Vujačić, 2009).

Pristup inkluzije proizilazi iz socijalnog modela invaliditeta – osnovna premisa je ta da nije zadatak učenika da se adaptira na obrazovno okruženje, već da je okruženje to koje onemogućava ljude sa invaliditetom da se uključe i obrazuju jednako kvalitetno kao i ljudi bez invaliditeta. Inkluzija i inkluzivno obrazovanje znače zadatak zajednice i sistema obrazovanja da identifikuju i uklone barijere koje onemogućavaju punu participaciju ljudi sa invaliditetom u obrazovanju, da omoguće njihovo učestvovanje u životu škole i kreiraju uslove koji će podsticati i podržavati njihov celokupan razvoj.

Inkluzivno obrazovanje danas predstavlja jedan od zastupljenijih pojmova/termina u teoriji i (posebno) politici obrazovanja. Inkluzivno obrazovanje je tema mnogih naučnih konferencija, radova i izlaganja, ali i vrednosno i strateško opredeljenje nacionalnih obrazovnih politika i međunarodnih legislativnih dokumenata. Uprkos ovakvoj realnosti, i dalje ostaje nejasno šta se pod ovim pojmom precizno podrazumeva i na koga se sve odnosi (Leijen et al., 2022; Vujačić i Đević, 2022). Ne postoji saglasnost oko određenja inkluzivnog obrazovanja, već mu različiti autori na različit način pristupaju i, shodno tome, ga na različit način definišu. Neki autori inkluzivno obrazovanje definišu preko pojedinca, neki autori preko institucije škole, a neki preko obaveza sistema obrazovanja (Jovanović i sar., 2019). Neujednačeno definisanje i razumevanje inkluzivnog obrazovanja stvaraju teškoće za dalji konceptualni i praktični razvoj ovog fenomena, zbog čega se javlja potreba za njegovim usaglašenim definisanjem (Ainscow, 2020, prema: Šaljić, 2023).

Najopštija distinkcija različitih definisanja je na *uže* i *šire* razumevanje pojma inkluzije u obrazovanju, a osnovni kriterijum razvrstavanja u navedene kategorije je obuhvat, tj. obim definicije. Uže definisanje inkluzivnog obrazovanja se odnosi na pojedine grupe učenika. Fokus definicija koje možemo okarakterisati kao „uže shvatanje“ inkluzivnog obrazovanja je na učenicima sa različitim oblicima invaliditeta i razvojnih smetnji, jer su oni najpodložniji isključivanju u obrazovanju (Šaljić, 2023), zbog čega ideja inkluzivnog obrazovanja inicijalno nastaje kao nastojanje da se odgovori na specifičnosti zadovoljenja obrazovnih potreba učenika sa invaliditetom. Vremenom se fokus inkluzivnog obrazovanja „širi“ na način da obuhvati čitav spektar različitih marginalizovanih društvenih grupa kojima je potrebna podrška u obrazovanju (Forlin, 2010; Symeonidou, 2017). U ovakvom „proširenom“ shvatanju inkluzivnog obrazovanja vodeće pitanje više nije kako adekvatno odgovoriti na potrebe učenika sa invaliditetom, već kako napraviti dovoljno otvoren i fleksibilan sistem obrazovanja, koji omogućava kvalitetno obrazovno iskustvo za sve učenike (Vujačić i Đević, 2013). U ovako zamišljenom poretku inkluzivno obrazovanje predstavlja mogućnost škole da obezbedi kvalitetno obrazovanje svoj deci (Vujačić i Đević, 2022).

Ližen i saradnici pišu da možemo razlikovati dva diskursa inkluzije u obrazovanju: inkluziju za neke i inkluziju za sve (Leijen et al., 2022). Parcijalna (inkluzija za neke) i holistička (inkluzija za sve) određenja inkluzivnog obrazovanja na različit način artikuliraju željene reforme obrazovanja. Ona određenja koja se svojim obuhvatom odnose na pojedine grupe učenika, mahom na učenike sa invaliditetom, podrazumevaju parcijalne reforme obrazovanja, koje za cilj imaju da podrže pojedine grupe učenika na koje se određenje odnosi. Šira shvatanja inkluzivnog obrazovanja podrazumevaju holističke reforme obrazovanja i posvećenost celokupnog sistema viziji inkluzivne škole i inkluzivnog društva i odnose se na sve učenike i celokupnu zajednicu (Đević, 2015; Šaljić, 2023).

Najopštiju distinkciju inkluzivnog obrazovanja, onu „užeg“ i „šireg“ obima, autori usložnjavaju i dodatno je seciraju sa ciljem razlikovanja načina na koje o inkluzivnom obrazovanju možemo misliti i primenjivati ga u praksi. Goranson i Nilholm, na osnovu analize definicija inkluzije u obrazovanju, izdvajaju 4 različita određenja inkluzije, koja se ujedno mogu posmatrati i kao njeni razvojni nivoi (Goransson & Nilholm, 2014, prema: Šaljić, 2023). Rezultati analize pokazuju da se inkluzija u obrazovanju može posmatrati kao:

1. „Fizičko uključivanje učenika sa potrebom za dodatnom podrškom u sistem redovnog obrazovanja;
2. Uvažavanje obrazovnih i socijalnih potreba učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju;
3. Uvažavanje obrazovnih i socijalnih potreba svih učenika;
4. Stvaranje zajednice različitosti u školi“ (Goransson & Nilholm, 2014, prema: Šaljić, 2023: 56).

Einskou, But i Dajson (Ainscow et al., 2006, prema: Messiou, 2016) dodatno razrađuju prethodnu kategorizaciju narativa o inkluzivnom obrazovanju i predlažu tipologiju šest načina na koje se inkluzija u obrazovanju na internacionalnom nivou razume, u zavisnosti od specifičnosti socijalnog konteksta:

1. *Inkluzija kao odgovor na invaliditet i „specijalne obrazovne potrebe“*: inkluzija u obrazovanju se u sklopu ovog narativa razume kao reforma namenjena učenicima sa invaliditetom. Autori ističu da je na internacionalnom nivou ovo dominantno razumevanje inkluzije u obrazovanju;
2. *Inkluzija kao odgovor na disciplinska isključenja*: u ovom narativu inkluzija u obrazovanju se razume kao podrška učenicima sa problemima u ponašanju, sa ciljem prevencije i sprečavanja njihovog isključivanja iz sistema obrazovanja;

3. *Inkluzija svih grupa koje su u riziku da budu isključene*: inkluzija u obrazovanju se u okviru ovog narativa shvata kao podrška svim grupama učenika koje su u riziku da budu isključene iz sistema obrazovanja po bilo kojem osnovu;
4. *Inkluzija kao promocija škole za sve*: ovaj narativ inkluziju u obrazovanju promovise kroz ideju škole kao mesta za obrazovanje svih grupa učenika, umesto školovanja učenika u zasebnim i odvojenim sistemima obrazovanja;
5. *Inkluzija kao „Obrazovanje za sve“*: ovaj narativ inkluzije u obrazovanju referiše na UNESCO-vu agendu *Obrazovanje za sve*, koja za cilj ima povećanje dostupnosti i participacije u obrazovanju;
6. *Inkluzija kao fundamentalni pristup obrazovanju i društvu*: artikulacija inkluzije u obrazovanju u sklopu ovog narativa znači isticanje vrednosti jednakosti, participacije, zajedništva i poštovanja različitosti kao vodiča za donošenje obrazovnih politika i osmišljavanje celokupnog sistema obrazovanja. U ovom kontekstu inkluzivno obrazovanje se vidi kao način za izgradnju demokratije u društvu i kao strategija razvoja zajednice (Velišek-Braško, 2015). Pristalice ovakvog shvatanja inkluzivno obrazovanje doživljavaju i kao društveni pokret, jer se zalaže za sistem obrazovanja u koji su dobrodošli svi učenici i prepoznaje marginalizaciju učenika kao društveni problem (Mišković, 2013, prema: Velišek-Braško, 2015). U ovom narativu inkluzivno obrazovanje se definiše kao kvalitetno obrazovanje za sve učenike, koje promovise i u zajednici podstiče vrednosti jednakosti, poštovanja različitosti, solidarnosti i participacije (Ainscow & Miles, 2008, prema: Jokić, 2021). Takođe, ističe se uloga obrazovanja u kreiranju i menjanju društvene realnosti (Radivojević i sar., 2010, prema: Jokić, 2021). Cilj inkluzivne obrazovne reforme je povećanje pravednosti obrazovanja i celokupnog društva (Waitoller & Artiles, 2013, prema: Jokić, 2021).

Predstavljene tipologije načina na koje možemo razumeti inkluzivno obrazovanje, i shodno tome ga razvijati u praksi, nam pružaju značajan misaoni model i uče nas da o inkluzivnom obrazovanju možemo misliti na raznovrsne načine, koje ujedno možemo posmatrati kao etape razvoja inkluzije u obrazovanju. Ove etape razvoja kreću se od razumevanja inkluzije u obrazovanju kao parcijalne reforme obrazovanja koja je namenjena specifičnoj grupi učenika i njihovo uključivanje u redovan sistem obrazovanja se podstiče u formi pukog prisustva. U kompleksnijim etapama razvoja inkluzivno obrazovanje se razume kao holistička reforma obrazovanja, čiji je cilj kvalitetno obrazovanje za sve učenike i koja ohrabruje razvoj zajednice i inkluzivnog, demokratskog društva. Ovakav konceptualni okvir, koji inkluzivno obrazovanje sagledava kao razvojni proces, u okviru kojeg možemo

identifikovati osobene etape razvoja, predstavlja koristan misaoni model za analizu pojmovnog određenja i prakse obrazovanja učenika sa invaliditetom. Razvojno razumevanje inkluzivnog obrazovanja nam omogućava da obrazovanje učenika sa invaliditetom interpretiramo u širem kontekstu i da sistematizujemo modalitete kroz koje mu se može i teorijski i praktično pristupiti. Važno je da iz ovih modaliteta razumemo da se, kako kaže Šaljić, o inkluziji u obrazovanju ne može govoriti kao o dostignutom stanju, već kao o neprekidnom razvojnom procesu (2023), a različita određenja inkluzije u obrazovanju se mogu interpretirati kao kvalitativne etape tog razvojnog procesa. Od definisanja inkluzivnog obrazovanja pomoću kategorije učenika kojima je namenjeno do definisanja inkluzivnog obrazovanja pomoću kriterijuma vrednosti koje se odnose na celokupnu zajednicu postoji čitav kontinuum mogućih razumevanja inkluzivnog obrazovanja, koja se, potom, preslikavaju i na razumevanje i razvoj prakse obrazovanja osoba sa invaliditetom.

Inkluzija i inkluzivno obrazovanje na opštem, idejnom planu, ne predstavljaju isključivo obrazovanje za one kojima je potreban neki vid dodatne podrške kako bi ostvarili željene ili definisane ciljeve obrazovanja i kako bi aktualizovali svoje razvojne kapacitete, niti su rezervisani za pojedine grupe učenika. Inkluzija i inkluzivno obrazovanje tiču se svih nas, jer je ideja oko koje se razvijaju ideja dostupnog i kvalitetnog obrazovanja za sve ljude. Ideja oko koje se razvija filozofija inkluzije i inkluzivnog obrazovanja je ideja jednakih mogućnosti da se obrazujemo (ali ne i jednako obrazovanje) i ideja da svaki član zajednice ima prava da aktualizuje svoje potencijale, a da je sistem obrazovanja tu da tu aktualizaciju podstiče i podrži na individualizovan i jedinstven način. Zato se u političkom diskursu o inkluzivnom obrazovanju razmišlja kroz terminologiju kvalitetnog obrazovanja za sve i razvoja humanog i demokratskog društva (Warming, 2011, prema: Stančić i Stanisavljević Petrović, 2013), jer je ideja inkluzivnog obrazovanja samo jedan aspekt šire ideje o inkluzivnom i demokratskom društvu, koje različitost neguje kao vrednost.

U praksi, ipak, neki imaju dostupnije i kvalitetnije obrazovanje od drugih, a takva praksa je uslovlila da se u sklopu studija inkluzije i inkluzivnog obrazovanja bavimo onima kojima obrazovanje nije dovoljno dostupno i nije dovoljno kvalitetno. Zato ne čudi što se koncepcija i praksa inkluzivnog obrazovanja razvijaju upravo na primeru obrazovanja ljudi sa invaliditetom, kao društvenoj grupi koja je dugo iz sistema redovnog obrazovanja bila isključena i odbačena. Vremenom se, kako se uvidelo da se princip inkluzivnosti i osobenosti podučavanja učenika sa invaliditetom mogu koristiti i u radu sa drugim marginalizovanim društvenim grupama, koncepcija inkluzivnog obrazovanja „širi“ i u njen obuhvat ulaze svi oni učenici kojima je potrebna dodatna podrška za aktualizovanje svojih potencijala. Svaka

reforma obrazovanja iziskuje niz godina kako bismo mogli da uočimo prve efekte zamišljene promene, tako je i sa reformom inkluzivnog obrazovanja. Iako u razvoju, današnja praksa je još uvek daleko od oličenja principa inkluzivnosti. Obrazovanje je i dalje za neke dostupnije i kvalitetnije, što za posledicu ima da na praktičnom nivou o inkluzivnom obrazovanju mislimo kao o obrazovanju učenika kojima je potreban neki vid dodatne podrške. Sama činjenica da govorimo o inkluzivnom obrazovanju dovoljno govori o društvu u kojem živimo – da živimo u pravednom, inkluzivnom društvu, ne bismo razvijali ideju inkluzivnog obrazovanja. Stoga se i istraživanja iz ove oblasti bave konkretnim aspektima obrazovanja pojedinih, osetljivih društvenih grupa, sa vizijom unapređenja trenutnog društvenog poretka i obrazovne realnosti učenika. I ova disertacija proučava inkluzivno obrazovanje u kontekstu obrazovanja studenata sa invaliditetom, ali zastupamo stav da je inkluzivno obrazovanje pitanje celokupne zajednice: samo ono obrazovanje koje je dovoljno osetljivo i fleksibilno da odgovori na specifičnosti zadovoljenja svih naših potreba i da odgovori na sve različitosti, čiji dijapazon verovatno ne možemo ni da predvidimo, možemo označiti i imenovati kao inkluzivno obrazovanje. Uprkos ovakvom stavu, u nastavku rada ćemo pod inkluzivnim obrazovanjem podrazumevati obrazovanje studenata sa invaliditetom, s obzirom na fokus našeg istraživanja.

Kao što smo iz predstavljenih tipologija načina na koji možemo misliti inkluzivno obrazovanje mogli videti, definisanje inkluzivnog obrazovanja preko kategorije učenika kojima je namenjeno predstavlja razvojno manje složenu koncepciju inkluzivnog obrazovanja i sa sobom može nositi poteškoće stigmatizacije grupe učenika preko kojih se definiše, kao i zanemarivanja drugih grupa učenika i individua koji mogu biti u potrebi za dodatnom podrškom u obrazovanju (Messiou, 2016). U Republici Srbiji osobe sa invaliditetom imaju autentično iskustvo školovanja i susreću se sa poteškoćama osobenim takvom iskustvu. Razvoj ideje i prakse obrazovanja učenika sa invaliditetom se u Republici Srbiji odvija u sklopu šire koncepcije inkluzivnog obrazovanja, te je zato važno i neophodno razvojem shvatanja ove koncepcije se i u ovom radu baviti, sa posebnim fokusom na obrazovanje osoba sa invaliditetom.

1.2.1.1. Legislativni aspekti obrazovanja osoba sa invaliditetom

Čitav niz legislativnih propisa i političkih preporuka i dokumenata, donetih na međunarodnom i na nacionalnom planu, podstakao je i omogućio obrazovanje osoba sa invaliditetom u redovnom sistemu obrazovanja i konceptualni razvoj inkluzivnog obrazovanja. Pionirski dokument u oblasti prava osoba sa invaliditetom predstavlja *Univerzalna deklaracija*

o ljudskim pravima iz 1948. godine, nakon koje se na globalnom nivou donosi pregršt novih dokumenata koja jamče prava osoba sa invaliditetom u specifičnim kontekstima, poput obrazovanja. Jedan od takvih dokumenata predstavlja *Saopštenje iz Salamanke*, koje je usvojeno 1994. godine na Svetskoj konferenciji o posebnim obrazovnim potrebama. Saopštenje ističe jedinstvenost i osobenost svakog deteta, te značaj obrazovanja osoba sa invaliditetom u redovnom sistemu obrazovanja i ulogu koju škole imaju u razvoju inkluzivnih društava (Šaljić, 2023). Neke od najznačajnijih preporuka ovog dokumenta su:

- Aktivna uloga roditelja, koji imaju pravo da budu donosioci odluka o razvoju i obrazovanju svoje dece;
- Klasifikacija učenika u sistem specijalnog obrazovanja mora predstavljati izuzetak i opravdana je isključivo onda kada je u najboljem interesu deteta;
- Razvoj učenika treba podsticati otkrivanjem očuvanih potencijala (Hrnjica, 2004).

Na ovim preporukama se gradio kvalitativni pristup svih daljih političkih dokumenata, a prvi koji je stekao status pravne obaveznosti je *Konvencija o pravima osoba sa invaliditetom*, koju donosi generalna skupština UN 2006. godine (Stubbs, 2008, prema: Šaljić, 2023). Konvencija ističe inkluzivno obrazovanje kao obavezujuće pravo osoba sa invaliditetom i naglašava neophodnost njihovog ravnopravnog učešća u životu zajednice. Sa ciljem poboljšanja društvenog položaja i kvaliteta života osoba sa invaliditetom Evropski parlament je 2000. godinu nazvao „*Za Evropu bez barijera*“, u čast ljudi sa invaliditetom, a 2003. godina je proglašena *Godinom osoba sa smetnjama u razvoju i sa invaliditetom* (Dimitriou, 2008, prema: Velišek-Braško, 2015). Ovakvi pravno-politički koraci na globalnom i evropskom nivou su motivisali društvene promene i na „domaćem terenu“, te se u Republici Srbiji inkluzivno obrazovanje kao sistemsko rešenje nalaže od 2009. godine u *Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. Iste godine Republika Srbija donosi i *Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba sa invaliditetom*, u kojem prevodi pravno obavezujući sadržaj konvencije (Šaljić, 2023). I pre 2009. godine niz institucionalnih struktura, legislativnih dokumenata, društvenih zbivanja i implementiranih projekata kreira pogodnu atmosferu za uvođenje koncepta inkluzivnog obrazovanja kao sistemskog rešenja (Kovač Cerović i sar., 2014).

Inkluzivno obrazovanje ima mnogostruke benefite za sve svoje aktere. U heterogenom okruženju, kao što su inkluzivne škole, učenici sa invaliditetom imaju više prilika da ostvare svoje kapacitete i potencijale, da razviju pozitivnu sliku o sebi i da napreduju u kognitivnom, emocionalnom i socijalnom aspektu svoje ličnosti. Učenici tipičnog razvoja će u kontaktu sa vršnjacima sa invaliditetom razvijati svoje socijalne veštine. Nastavnici u ovakvoj koncepciji

imaju priliku da razviju svoje profesionalne kompetencije koje su im potrebne za kreiranje okruženja koje odgovara na čitav dijapazon specifičnosti zadovoljenja potreba učenika. Ovakva koncepcija predstavlja izazov i za same škole, kako ih motiviše da... „podižu nivo svoje inkluzivnosti i pripremljenosti za rad sa različitim učenicima, te da unapređuju socijalnu klimu i kulturu svog okruženja, čime podižu nivo kompetencija zaposlenih i stvaraju uslove za kvalitetnije obrazovanje svih učenika“ (Vujačić i Đević, 2022: 66), a ovakve škole predstavljaju jedan od ključnih inicijatora pravednog društva (Ainscow, 2020, prema: Šaljić, 2023).

Upravo se zbog ovih (mogućih) benefita u svim političkim dokumentima i strategijama na međunarodnom nivou inkluzivno obrazovanje ističe, kako kaže Forlinova, kao panacea obrazovanja za sve učenike, dok roditelji i različiti stejkholderi ističu mnoge izazove i brige u svom delovanju, trudeći se da inkluzija ne bude prosta retorika (Forlin, 2013). Činjenica da se ciljevi i preporuke ranije donešenih dokumenata verno preslikavaju u one novijeg datuma, upućuje na zaključak o stepenu razvoja inkluzivnog obrazovanja u praksi. Inkluzivno obrazovanje uglavnom predstavljamo u narativnom tonu pravednosti i socijalne promene, zaboravljajući da i ovaj koncept može biti faktor reprodukcije trenutnog društvenog poretka, ukoliko nije sproveden adekvatno i podržan od strane drugih društvenih sistema i celokupne zajednice. Nije dovoljno samo „premestiti“ učenike sa invaliditetom iz sistema specijalnog obrazovanja u sistem redovnog obrazovanja, i za to (oskudno) pripremiti nastavnike. Za uspešnu realizaciju reformi inkluzivnog obrazovanja neophodno je u svakom aspektu sistema obrazovanja obezbediti uslove koji će realizaciju reformskih mera da podrže (Anderson et al., 2014, prema: Jokić, 2021), neophodno je da se svaki deo sistema rukovodi principom inkluzije.

Ali, takođe, neophodno je i da celokupan širi društveni sistem podržava realizaciju zamišljenih reformi inkluzivnog obrazovanja, jer će, u suprotnom, domašaj željenih promena biti ograničenog karaktera. Šta je postigla inkluzivna škola, ukoliko učenici sa invaliditetom nakon završetka iste nemaju gde da se zaposle, imaju otežan pristup kulturnim sadržajima, društvo nema adekvatnu infrastrukturu da im omogući jednaku participaciju u društvenim procesima i ne pruža potrebnu pomoć za ostvarivanje autonomnog života nakon završetka školovanja? Možemo se zapitati koji su dometi inkluzivne škole u društvenom kontekstu koji se odlikuje izobiljem nejednakosti i u kojem mnogim članovima društva sistem redovnog obrazovanja i dalje nije u dovoljnoj meri dostupan. Upravo smo zato stali da je, kada pričamo o inkluzivnom obrazovanju, neophodno pričati o inkluzivnom društvu. Tek kada inkluzivno obrazovanje bude prevazišlo okvire međunarodnih projekata i parcijalnih reformi obrazovanja i kada bude deo sveobuhvatnih društvenih stremljenja ka inkluzivnom društvu i strategija za

njihovo ostvarenje, moći ćemo da vidimo rezultate reformi inkluzivnog obrazovanja i da poboljšamo i realnost i budućnost ljudi sa invaliditetom.

1.2.2. Douniverzitetsko obrazovanje osoba sa invaliditetom

Različiti aspekti douniverzitetskog obrazovanja učenika sa invaliditetom postaju učestala „meta“ brojnih analiza i proučavanja i artikulisana društveno-obrazovna tema sa donošenjem *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* 2009. godine, koji inkluzivno obrazovanje, a samim tim i obrazovanje učenika sa invaliditetom, nalaže kao zakonsku obavezu i sistemsko opredeljenje. Ovakvu političku odluku podsticao je i pripremao niz ranije donešenih legislativnih dokumenata, navedenih u prethodnom poglavlju, kao i međunarodni i nacionalni projekti koji su promovisali inkluziju u obrazovanju kao željenu vrednost (Rajović & Jovanović, 2013), poput projekta Instituta za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu *Škola po meri deteta* (Hrnjica, 2004).

Pre uvođenja inkluzivnog obrazovanja kao zakonske obaveze, učenici sa invaliditetom su se dominantno školovali u sistemu specijalnog obrazovanja, a rezultati sprovedenih istraživanja pokazuju da su učenici sa invaliditetom uključivani u redovan sistem obrazovanja i pre uvođenja inkluzivnog obrazovanja kao zakonske obaveze (Vujačić i sar., 2015). Uključivanje učenika sa invaliditetom u redovan sistem obrazovanja se posebno događalo u manjim mestima i seoskim školama, usled nerazvijene infrastrukture specijalnog obrazovanja u pojedinim manjim i seoskim sredinama (Rajović & Jovanović, 2013). Ipak, opšti je prikaz da veliki broj dece sa invaliditetom nije imao pristup obrazovanju. Studija UNICEF-a iz 2001. godine procenjuje da čak 85% dece sa invaliditetom nije imalo pristup obrazovanju. Takođe, studija pokazuje da se preko 90% dece sa invaliditetom koja su imala pristup obrazovanju školovala u specijalnim školama ili specijalnim odeljenjima redovnih škola (UNICEF, 2001, prema: Rajović & Jovanović, 2013).

Uspostavljanje inkluzivnog obrazovanja kao sistemskog opredeljenja vodilo je većem obuhvatu učenika sa invaliditetom u sistemu redovnog obrazovanja. Prema izveštaju Republičkog zavoda za statistiku Republike Srbije broj učenika koji pohađa škole ili odeljenja za učenike sa smetnjama u razvoju se od uvođenja inkluzivnog obrazovanja smanjio za čak 25,3% (Nacionalni izveštaj o inkluzivnom obrazovanju u Republici Srbiji za period 2015. do 2018. godine, 2020, prema: Šaljić, 2023). Svakako, prilikom tumačenja ovakvog podatka se treba prisetiti činjenice da ove škole i odeljenja ne pohađaju isključivo učenici sa invaliditetom, već i učenici romske nacionalnosti i učenici iz socijalno depriviranih sredina. U prilog većem

obuhvatu učenika sa invaliditetom u sistemu redovnog obrazovanja govore i podaci PISA testiranja. U izveštaju za Republiku Srbiju iz 2018. godine je naveden podatak da je specijalne škole pohađalo svega 0,72% učenika od ukupnog broja učenika douniverzitetskog obrazovanja (PISA 2018 – *Izveštaj za Republiku Srbiju*, 2020, prema: Šaljić, 2023).

Iako veća uključenost učenika sa invaliditetom u sistem redovnog obrazovanja predstavlja kvalitativno veliki razvojni pomak, ne treba zaboraviti na činjenicu da puko prisustvo učenika sa invaliditetom u redovnim školama ne znači i njihovu inkluziju. Kako smo prikazali u prethodnom poglavlju, fizičko smeštanje učenika sa invaliditetom u sistem redovnog obrazovanja predstavlja neophodnu, ali nedovoljnu fazu razvoja inkluzije učenika sa invaliditetom i inkluzivnog obrazovanja, koja tek uz potrebne reforme obrazovanja može progresirati u više, kompleksnije razvojne etape. Kvantitativni izveštaji o učestalijoj zastupljenosti učenika sa invaliditetom u sistemu redovnog obrazovanja predstavljaju indikator kvalitativnog razvoja prakse inkluzivnog obrazovanja, ali i dalje nedovoljnog za uočavanje željenih promena. U poslednjem *Izveštaju o inkluzivnom obrazovanju* Ministarstva prosvete Republike Srbije navedeni podaci spoljašnjeg vrednovanja kvaliteta rada obrazovnih ustanova pokazuju da se među najlošijim pokazateljima kvaliteta obrazovanja nalaze upravo oni koji direktno ili indirektno govore o stepenu inkluzivnosti škola (Ministarstvo prosvete Republike Srbije, 2022: 12).

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja iz 2009. godine, uz konceptualizaciju inkluzivnog obrazovanja kao sistemskog rešenja i obaveze, nalaže i niz specifičnijih politika i mera sa ciljem da planski uredi različite aspekte inkluzivnih škola i omogući implementaciju koncepta inkluzivnog obrazovanja u praksi. Novine koje Zakon uvodi su:

- *Nova upisna politika*: umesto testiranja učenika pred upis u školu, ohrabruje i promoviše ispitivanje već upisanih učenika sa ciljem identifikacije onih učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju;
- *Nova programska politika*: omogućava školovanje na osnovu individualnih planova obrazovanja (IOP1, IOP2 i IOP3);
- *Nova politika u oblasti ocenjivanja i vrednovanja*: omogućava praćenje razvoja i evaluaciju postignuća učenika na način koji je predviđen individualnim planom obrazovanja (IOP) i polaganje i ocenjivanje završnog ispita po proceduri prilagođenoj osobenostima učenika;
- *Nova kadrovska politika*: podrazumeva uvođenje pedagoških asistenata koji će učenicima sa invaliditetom pružati dodatnu podršku u obrazovanju, postavljanje

standarda kompetencija za profesiju nastavnika i direktora i formulisanje inkluzivnog obrazovanja kao prioriteta stručnog usavršavanja;

- *Nova politika upravljanja školama*: podrazumeva formiranje stručnih timova za inkluzivno obrazovanje i lokalne interresorne komisije, kao i uključivanje predstavnika roditelja učenika iz osetljivih grupa u Savet roditelja;
- *Nova uloga specijalnih škola*: obuhvata pretvaranje specijalnih škola u resurs centre, čija je uloga pružanje podrške školama iz sistema redovnog obrazovanja i obuka nastavnika;
- *Nova finansijska politika*: prilikom finansiranja škola se uvodi dodatan koeficijent za učenike iz osetljivih društvenih grupa (Kovač Cerović i sar., 2014).

Uključivanje učenika sa invaliditetom u sistem redovnog obrazovanja nije tekao bez otpora i poteškoća: u javnom diskursu su prisutni mnogi kontraargumenti ideji zajedničkog školovanja učenika sa invaliditetom i učenika tipičnog razvoja. Jedan od učestalijih je taj da je obrazovanje učenika sa invaliditetom u sistemu specijalnog obrazovanja bolje za njihova obrazovna postignuća, jer je sistem specijalnog obrazovanja osmišljen da odgovori na specifičnosti zadovoljenja obrazovnih potreba učenika sa invaliditetom. Kako navodi Hrnjica, sistem specijalnog obrazovanja ima izvesnih benefita za školovanje učenika sa invaliditetom: obrazovni planovi i programi su prilagođeni tipu poteškoća sa kojima se učenici susreću, odeljenja broje manji broj učenika i kadrovi koji rade i podučavaju u specijalnim školama su za to posebno pripremljeni i obrazovani (Hrnjica, 2004). Ovakvi benefiti sistema specijalnog obrazovanja, ipak, ne znače da sistem redovnog obrazovanja ne može imati podjednake ili veće potencijale da podstiče razvoj učenika sa invaliditetom, niti da u sistemu redovnog obrazovanja ne mogu postići podjednako dobra obrazovna postignuća.

Rezultati do sada sprovedenih istraživanja i analiza o obrazovnom postignuću učenika sa invaliditetom koji se školuju u sistemu redovnog obrazovanja pokazuju različite podatke i ne potkrepljuju konsenzualno i empirijski ni jedan od prethodno navedenih stavova. Rezultati dostupnog istraživanja „razbijaju“ ovakav kontraargument, i pokazuju da obrazovanje učenika sa invaliditetom u sistemu redovnog obrazovanja doprinosi obrazovnom postignuću učenika sa invaliditetom. U istraživanju su učestvovala 122 učenika IV razreda i VII razreda iz sistema specijalnog obrazovanja i iz sistema redovnog obrazovanja, sa ciljem poređenja njihovih obrazovnih postignuća. Analizirana su obrazovna postignuća učenika iz srpskog jezika i matematike, prilikom čega su autori došli do uvida da su učenici specijalnih škola (škole za učenike sa telesnim poteškoćama, škole za učenike sa oštećenjem sluha i škole za učenike sa lakšim intelektualnim smetnjama) imali znatno niža obrazovna postignuća od učenika iz

sistema redovnog obrazovanja i škola za decu sa oštećenjem vida (Nikolić i Popović, 2013, prema: Jovanović i sar., 2019). Suprotno, rezultati istraživanja koje su sprovedi Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, UNICEF i Fond za otvoreno društvo potkrepljuju stav o boljem postignuću učenika sa invaliditetom u sistemu specijalnog obrazovanja, i pokazuje da je prosečna ocena učenika sa invaliditetom u sistemu redovnog obrazovanja (u trenutku analize) bila 2,03 (Institut za psihologiju i sar., 2015, prema: Jovanović, 2018).

U javnom diskursu je prisutan i stav da je zajedničko školovanje učenika sa invaliditetom i učenika tipičnog razvoja, osim za obrazovna postignuća samih učenika sa invaliditetom, nepovoljno i za obrazovna postignuća njihovih vršnjaka tipičnog razvoja. Argumentacija kojom se brani ovakav stav je ta da će nastavnici morati više vremena da posvete učenicima sa invaliditetom kako bi im pružili neophodnu podršku, usled čega neće imati dovoljno vremena i kapaciteta da se podjednako posvete njihovim vršnjacima tipičnog razvoja, a sa ovakvom tvrdnjom su saglasni i mnogi nastavnici iz domena douniverzitetskog obrazovanja (Đević, 2008). Rezultati statističke analize, koju su sprovedi Jovanovićeva i saradnici, opovrgavaju ovakav stav i pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u obrazovnom postignuću na završnom ispitu između odeljenja koja imaju učenike koji pohađaju nastavu po IOP-u i odeljenja koja ovakve učenike nemaju. Autori su analizu sprovedi na uzorku od 462 odeljenja, tj. 9761 učenika osnovnoškolskog uzrasta, kako bi poredili akademska prosečna postignuća onih odeljenja u kojima se školuju učenici po IOP-u, uključujući i učenike sa invaliditetom, i onih odeljenja u kojima svi učenici nastavu pohađaju po redovnom nastavnom planu. Analiza je pokazala da je prosečno akademsko postignuće odeljenja koja imaju učenike koji nastavu pohađaju po IOP-u na završnom ispitu 36.16, dok je prosečno akademsko postignuće odeljenja u kojima svi učenici nastavu pohađaju po redovnom nastavnom planu 36.04. Data razlika u akademskim postignućima odeljenja nije statistički značajna, te je zaključak da prisustvo učenika koji se školuju na osnovu IOP-a u odeljenju nema sistematski efekat na akademsko postignuće učenika tipičnog razvoja (Jovanović i sar., 2019: 19-21). Autori su sprovedi posebnu analizu sa ciljem proveriti da li odeljenja sa učenicima koji se školuju po IOP-u sa izmenjenim programom (IOP2) imaju manji rezultat postignuća na završnim testovima od odeljenja u kojima se svi učenici školuju po redovnom programu obrazovanja. Ni prilikom ove analize nije dobijena statistički značajna razlika obrazovnog postignuća ovih odeljenja. Realizacija IOP-a nije statistički značajno povezana sa obrazovnim postignućem odeljenja kao celine, što znači da prisustvo učenika sa invaliditetom u instituciji redovnog obrazovanja nema sistematskog efekta na obrazovno postignuće učenika tipičnog

razvoja. Empirijski podaci pokazuju da su kontraargumenti školovanju učenika sa invaliditetom u sistemu redovnog obrazovanja mahom odraz otpora ideji inkluzivnog obrazovanja i premisa karakterističnih za medicinski model invaliditeta.

Iako nam empirijski podaci o obrazovnom postignuću učenika sa invaliditetom mogu puno kazati o različitim aspektima douniverzitetskog obrazovanja učenika sa invaliditetom, i zasigurno su jedan od najznačajnijih pokazatelja njegovog kvaliteta, ne treba zaboraviti da škole imaju i vaspitnu funkciju socijalizacije, razvoja vrednosti zajedništva, empatije i solidarnosti kod učenika, te da se prilikom evaluacije ideje i realizacije inkluzivnog obrazovanja u praksi ne treba povoditi isključivo kvantitativnim pokazateljima obrazovnog postignuća. Kvantitativni pokazatelj obrazovnog postignuća je nedovoljan pokazatelj celokupnog obrazovnog iskustva i učenika sa invaliditetom i učenika tipičnog razvoja. Uloga inkluzivne škole nije isključivo da podstiče intelektualni razvoj učenika, već je uloga inkluzivne škole i da kreira pravedn(ij)u realnost i da učenicima pošalje poruku da su prihvaćeni članovi zajednice. Inkluzivno obrazovanje unapređuje socio-emocionalne kompetencije učenika sa invaliditetom i doprinosi razvoju njihove samostalnosti (Milošević i Maksimović, 2022). Učenici tipičnog razvoja se, takođe, razvijaju u inkluzivnim praksama: ovakve prakse kod učenika razvijaju empatiju, uče ih da prihvataju i poštuju drugosti i podstiču dekonstrukciju stereotipa o osobama sa invaliditetom. U inkluzivnoj učionici učenici tipičnog razvoja uče kako da podrže učenike sa invaliditetom, kako i kada da im pomognu (Kusuma & Ramadevi, 2013, prema: Milošević i Maksimović, 2022; Rajović i Jovanović, 2013).

Istovremeno, podaci o obrazovnom iskustvu učenika sa invaliditetom pokazuju da su učenici iz osetljivih društvenih grupa mišljenja da nastavnici imaju manja očekivanja od njih u domenu obrazovnih postignuća, što može voditi aktualizaciji takvih očekivanja, a roditelji ovih učenika izveštavaju da su njihova deca u školi diskriminisana i da se ne osećaju dobro (Kovač-Cerović et al., 2016, prema: Šaljić, 2023). Autorka Đević je sprovedla sociometrijsko ispitivanje i sistematsko posmatranje socijalnih interakcija učenika sa invaliditetom i njihovih vršnjaka u 30 odeljenja redovnih osnovnih škola u Republici Srbiji. Prikupljeni empirijski podaci pokazuju da učenici sa invaliditetom ostvaruju manji broj prijateljstava u poređenju sa njihovim vršnjacima tipičnog razvoja, kao i veći stepen odbačenosti u socijalnim interakcijama (Đević, 2015). Učenje u ovakvoj socijalnoj atmosferi može učenicima sa invaliditetom da pošalje poruku da su drugačiji, da kao takvi nisu prihvaćeni i nisu dovoljno vredni, a takvo obrazovno iskustvo ne možemo označiti kao inkluzivno. Ponavljamo, fizičko uključivanje učenika sa invaliditetom predstavlja neophodnu i početnu kvalitativnu fazu konceptualnog i praktičnog razvoja inkluzivnog obrazovanja (Goransson & Nilholm, 2014, prema: Šaljić,

2023), ali je neophodno i koncepciju i njenu praktičnu implementaciju kontinuirano sistemski usavršavati, kako bismo bili sigurni da svi učenici imaju osnažujuće i pozitivno iskustvo školovanja. U suprotnom, „inkluzivna“ škola može biti samo još jedan segment društvene reprodukcije nejednakosti i nepovoljne pozicije osoba sa invaliditetom.

Sistemska implementacija koncepcije inkluzivnog obrazovanja u Republici Srbiji je započeta bez planske pripreme ključnih aktera koji ideju inkluzivnog obrazovanja sprovede u realnost. Uvođenje inkluzije u sistem redovnog obrazovanja za nastavnike je značilo nove uloge i odgovornosti, za koje se nisu osećali spremno, što je kod nekih vodilo otporu ideji inkluzivnog obrazovanja i razvilo negativne stavove prema njoj. Kontraargumenti zajedničkom školovanju učenika sa invaliditetom i učenika tipičnog razvoja došli su i od samih nastavnika (Đević, 2008). Percepcije i stavovi nastavnika prema obrazovanju učenika sa invaliditetom i inkluzivnom obrazovanju predstavljaju najučestalije istraživani aspekt inkluzivnog obrazovanja. Kako na međunarodnom, tako i na nacionalnom nivou, postoji obilje istraživanja sprovedenih sa ciljem merenja stavova nastavnika prema obrazovanju učenika sa invaliditetom i razumevanja svih onih varijabli koje na razvoj i održavanje ili menjanje ovih stavova deluju, kao i sa ciljem saznavanja i razumevanja iskustva nastavnika i izazova sa kojima se u inkluzivnim učionicama susreću. Ovakva istraživačka radoznalost ne čudi, s obzirom na to da pozitivni stavovi nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju predstavljaju jedan od neophodnih uslova uspešne implementacije inkluzije u obrazovanju (Avramidis & Norwich, 2002). Neophodno je da nastavnici imaju pozitivan stav prema obrazovanju učenika sa invaliditetom u sistemu redovnog obrazovanja i da veruju da svi učenici imaju sposobnost da se razvijaju i da uče. U suprotnom, pošto su uverenja i stavovi nastavnika utkani u proces učenja/nastave, željenog razvoja učenika neće biti. Baš zato rezultati istraživanja sprovedenih u „domaćem“ kontekstu upućuju na zaključak da se još mnogo mora raditi na razvoju kadrova, kako bi se željene promene realizovale u praksi.

Iako se sprovedena israživanja stavova douniverzitetskih nastavnika u Republici Srbiji prema inkluzivnom obrazovanju i učenicima sa invaliditetom veoma razlikuju u pogledu korišćenih istraživačkih metodologija, korišćenih instrumenata, uzorka na kojem je istraživanje sprovedeno, kao i u pogledu osobenosti trenutka u kojem je istraživanje realizovano i aktuelnih društveno-političkih zbivanja, mnoga istraživanja beleže skromno prihvatanje ideje inkluzivnog obrazovanja među nastavnicima, a često i negativne stavove prema školovanju učenika sa invaliditetom u sistemu redovnog obrazovanja. Analiza naučnih radova o stavovima douniverzitetskih nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju iz perioda uvođenja reforme pokazuje slabo prihvatanje inkluzivnog obrazovanja među douniverzitetskim nastavnicima u

periodu pripreme i početka implementacije reforme, kao i stabilnost ovakvih stavova u narednom periodu, uprkos uvedenim reformama. Nastavnici su se inicijalno osećali anksiozno, usled osećaja nedovoljne pripremljenosti da sprovedu reforme inkluzivnog obrazovanja (Rajović i Jovanović, 2013). U prvim godinama implementacije reformi nastavnici su bili skloni da ih negativno percipiraju i naglašavali su da inkluzivno obrazovanje znači njihovu veću opterećenost administrativnim poslovima (Ratković i Hebib, 2018). I novija istraživanja o stavovima douniverzitetskih nastavnika u Republici Srbiji prema inkluzivnom obrazovanju i učenicima sa invaliditetom beleže neprihvatanje ideje inkluzivnog obrazovanja među nastavnicima (Japundža-Milisavljević i sar., 2022; Milošević i Maksimović, 2022; Vujačić i sar., 2018, prema: Vujačić i Đević, 2022). Mnogi nastavnici ne uviđaju prednosti inkluzivnog obrazovanja, posebno za učenike sa potrebom za dodatnom podrškom, i mišljenja su da će ova populacija učenika najbolje obrazovne rezultate postići u specijalnim školama (Japundža-Milisavljević i sar., 2022; Milošević i Maksimović, 2022).

Autorke Đević, Malinić i Vujačić su analizirale naučne radove (N = 22) izdate u časopisima kategorisanim od strane Ministarstva obrazovanja, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije sa ciljem sticanja uvida o iskustvima nastavnika i izazovima sa kojima se susreću tokom rada u inkluzivnim školama (Đević i sar., 2023). Rezultati analize pokazuju da nastavnici imaju tendenciju da podržavaju ideju parcijalne inkluzije i da njihovi stavovi zavise od tipa poteškoće sa kojima se učenici suočavaju. Nastavnicima je najizazovnije da podučavaju učenike iz spektra autizma i učenike sa poteškoćama u ponašanju i emocionalnom funkcionisanju (Đević i sar., 2023). Činjenica je da uzroci sprovedenih istraživanja nisu reprezentativnog karaktera i da dobijene rezultate ne možemo generalizovati na celokupnu populaciju nastavnika, niti rezultate različitih istraživanja međusobno porediti. Ipak, ovi rezultati razotkrivaju doslednu tendenciju slabog prihvatanja ideje inkluzivnog obrazovanja među populacijom douniverzitetskih nastavnika.

Ovakva tendencija nas motiviše da postavimo pitanje o kvalitetu iskustva nastavnika, kao i o podsticajima i sistemskim naporima da to iskustvo bude podržavajuće i da se na razvoju pozitivnih uverenja i stavova nastavnika radi. Za navedene rezultate istraživanja ne možemo odgovornost smestiti (isključivo) na same nastavnike, koji su od početka realizacije inkluzivnog obrazovanja kao sistemskog rešenja bili prepušteni sami sebi. Mere obrazovne politike nisu bile praćene adekvatnim promenama u obrazovanju i usavršavanju nastavnika (Ratković i Hebib, 2018), usled čega douniverzitetski nastavnici kontinuirano izveštavaju nedovoljnu pripremljenost za podučavanje učenika sa invaliditetom kroz inicijalno obrazovanje i programe stručnog usavršavanja (Đević i sar., 2023; Spasenović i Matović, 2015;

Vujačić i Đević, 2022). Nastavnici percipiraju da nisu dovoljno kompetentni za sprovođenje zamišljenih reformi, što i jeste jedan od razloga slabog prihvatanja filozofije inkluzije među populacijom douniverzitetskih nastavnika (Rajović i Jovanović, 2013). Nastavnici ističu nedostatak podrške i potrebnih resursa kao jedan od najvećih izazova sa kojima se suočavaju u implementaciji inkluzivnog obrazovanja (Đević i sar., 2023; Spasenović i Matović, 2015).

U uslovima izostanka sistemske podrške i potrebnih ljudskih i materijalnih resursa, nastavnici su morali sami da pronalaze oslonce i načine da steknu potrebna znanja za podučavanje učenika sa invaliditetom. Ali, upravo su ovakvi uslovi u mnogim nastavnicima podsticali otpor prema ideji inkluzivnog obrazovanja. Obrazovna priprema nastavnika za inkluzivnu obrazovnu praksu, putem inicijalnog obrazovanja i programa stručnog usavršavanja, mogu se pozitivno reflektovati na stavove nastavnika prema obrazovanju učenika sa invaliditetom (Forlin et al., 2009, prema: Matić et al., 2022). Oni nastavnici koji su putem obrazovanja imali priliku da razviju potrebne kompetencije i samopouzdanje da mogu uspešno da podučavaju učenike sa invaliditetom i da se ostvare u novoj ulozi, verovatno će imati i pozitivnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju. Oni nastavnici koji ovakvu priliku nisu imali i koji su u učionicama i u komunikaciji sa učenicima sa invaliditetom prepušteni sebi, mogu se osećati neadekvatno i neuspešno i sa animozitetom pristupiti svojoj novoj ulozi. Upravo ovakva osećanja mogu biti osnova za kreiranje i/ili učvršćivanje negativnih stavova prema inkluzivnom obrazovanju i uverenja da je za razvoj učenika sa invaliditetom najefektivnije školovanje u sistemu specijalnog obrazovanja. A stavovi nastavnika se dalje reflektuju na postizanje kvalitetnog obrazovanja za sve učenike (Šaljić, 2023). Zato je neophodno sistemski, osmišljeno i planski razvijati potrebne kompetencije nastavnika za podučavanje učenika sa invaliditetom, unapređivati i uslove u kojima nastavnici delaju i rade i dostupne sisteme podrške, kako bi nastavnici prihvatili vrednosti inkluzivnog obrazovanja i za njihovu realizaciju se osetili osnaženo, podržano i kompetentno. Ukoliko želimo uspešnu implementaciju obrazovnih reformi, traganje za efektivnim obrazovnim rešenjima i usavršavanje nastavnika ne možemo prepustiti individualnoj volji nastavnika, već se moraju podsticati i negovati na nivou sistema.

Jedan od ključnih izazova douniverzitetskog inkluzivnog obrazovanja predstavlja i izostanak njegovog sistematičnog praćenja. Sistematično praćenje različitih aspekata inkluzivnog obrazovanja je neophodno kako za analizu i evaluaciju dosadašnje implementacije, tako i za planiranje i projektovanje budućeg razvoja. Nedostatak preciznih podataka o broju učenika sa invaliditetom i njihovoj zastupljenosti u sistemu redovnog obrazovanja jedna je od početnih poteškoća promišljanja inkluzivnog obrazovanja (Vujačić i

Đević, 2022). Ne postoji niti precizan izveštaj o broju učenika sa invaliditetom koji se školuju u sistemu redovnog obrazovanja, niti redovno praćenje njihovog razvoja, a ovakva praksa je karakteristična i za nacionalnu i za međunarodnu praksu (Ministarstvo prosvete Republike Srbije, 2022). O različitim aspektima obrazovanja učenika sa invaliditetom često se zaključuje posredno, pomoću dostupnih podataka o učenicima koji se školuju po IOP-u. Dokumentacija koju izrada i vođenje IOP-a podrazumeva omogućava podatke o razvoju učenika, pogodne za dalju analizu. Poteškoću zaključivanja na osnovu ovih podataka kreira činjenica da se po IOP-u ne školuju isključivo učenici sa invaliditetom. Kako uvođenje IOP-a predstavlja jednu od najznačajnijih novina koju je doneo *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* iz 2009. godine, i kako se mnogi učenici sa invaliditetom školuju po IOP-u na osnovu čega se o kvalitetu njihovog obrazovanja pomoću ove mere može zaključivati, u nastavku ćemo se detaljnije osvrnuti na IOP kao meru obrazovanja učenika sa invaliditetom.

1.2.2.1. Individualni obrazovni plan – IOP

Individualni obrazovni plan predstavlja poseban obrazovni dokument, čiji je cilj optimalan i celovit razvoj učenika i zadovoljavanje njegovih obrazovno-vaspitnih potreba (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2017, član. 76). Nakon procene da je učeniku potreban određeni vid pomoći i podrške kako bi postigao propisane ciljeve obrazovanja i kako bi ostvario svoje pune potencijale, izrađuje se pedagoški profil učenika, profil aktuelnih sposobnosti, interesovanja i potencijala učenika, na osnovu kojeg se potom projektuje potrebna struktura podrške u okviru individualnog obrazovnog plana (IOP). IOP je plan svih aktivnosti i sadržaja koji će da podstiču razvoj učenika, a kako je cilj IOP-a optimalan i celovit razvoj učenika mogu se projektovati kako obrazovni sadržaji i nastavne aktivnosti, tako i raznovrstan dijapazon nenastavnih aktivnosti (Maksimović i sar., 2015, prema: Matić i sar., 2021). Kreiranje IOP-a ne znači potenciranje i planiranje individualnog rada sa učenikom, već znači izradu plana njegovog individualnog razvoja, koji bi u najvećoj mogućoj meri trebalo da se ostvaruje kroz interakciju sa vršnjacima i grupne aktivnosti učenika (Vujačić i Đević, 2022).

Referentni normativni okvir koji reguliše izradu i implementaciju IOP-a čine *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* i *Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje* (Matić i sar., 2021). Navedeni normativni okvir razlikuje tri vrste individualnog obrazovnog plana, u zavisnosti od toga koji je vid podrške u obrazovanju učeniku potreban, tj. koju je meru individualizacije

procesa obrazovanja potrebno preduzeti: IOP1, IOP2 i IOP3. IOP1 predstavlja prilagođavanje implementacije programa obrazovanja osobenostima učenika, bez promene sadržaja programa, tj. predviđa prilagođavanje načina rada, prostora i uslova u kojima se odvija vaspitno-obrazovni proces, i/ili jezika na kojem se odvija vaspitno-obrazovni proces. IOP2 predstavlja prilagođavanje sadržaja programa obrazovanja osobenostima učenika i izradom ovog obrazovnog plana se predviđa prilagođavanje ciljeva i sadržaja vaspitno-obrazovnog procesa i načina ostvarivanja definisanih ishoda učenja (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2017, član 76). Dakle, ukoliko se proceni da je učeniku sa invaliditetom potreban neki vid podrške i pomoći kako bi postigao definisane ciljeve obrazovanja, izrađuje se IOP1, u okviru kojeg se planira adaptacija uslova i metoda rada pedagoškom profilu učenika, ali se ne menjaju ciljevi obrazovanja. Ukoliko se proceni da mere podrške predviđene IOP-om1 ne pružaju željene rezultate, za učenika se izrađuje IOP2, u okviru kojeg se učeniku prilagođavaju i ciljevi vaspitno-obrazovnog procesa, kao i načini njihovog ostvarenja (Matić i sar., 2021). Izrada IOP1 i IOP2 se često vezuje za učenike sa invaliditetom, ali treba imati na umu da se ne sastavlja isključivo za njih, već za sve učenike kojima je potreban neki vid pomoći i podrške u postizanju ciljeva obrazovanja. IOP3 predstavlja prošireni program obrazovanja koji se izrađuje za darovite učenike, kojima je, takođe, potrebna dodatna podrška kako bi aktualizovali svoje pune potencijale u obrazovanju. Ukoliko obrazovni rezultati i kapaciteti učenika prevazilaze očekivani nivo obrazovnih postignuća, pristupa se izradi IOP3, sa ciljem podsticanja daljeg razvoja učenika.

U osmišljavanju i praktičnoj realizaciji individualnog obrazovnog plana učestvuje čitav tim za pružanje podrške učeniku, sačinjen od nastavnika razredne/predmetne nastave, stručnog saradnika i roditelja učenika. Članovi tima, ukoliko za to postoji potreba, mogu biti i pedagoški asistent i stručnjak van ustanove, koji poznaje učenika (Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje, 2018). Svako od navedenih članova tima poznaje jedan aspekt aktuelnog pedagoškog profila učenika i njegovih potreba, ima svoj udeo odgovornosti i delokrug mogućeg delovanja u zadovoljavanju tih potreba i pružanju potrebne podrške. Jedino se komunikacijom, koordiniranim i sinergičnim delovanjem članova tima za pružanje podrške učeniku mogu postići projektovani ciljevi IOP-a i podstaći razvoj učenika u željenom smeru. Neophodno je da svi navedeni akteri budu partneri sa zajedničkim ciljem najboljeg interesa i razvoja učenika.

Odnos porodice i škole u ovakvoj praksi posebno dobija na važnosti, jer je njihova saradnja na zajedničkom zadatku neophodna za željeni razvoj učenika. Obrazovanje učenika sa invaliditetom potvrđuje da je o obrazovanju učenika kojima je potreban neki vid podrške i

pomoći neophodno misliti sistemski, u skladu sa pretpostavkama integralnog modela socijalne zaštite u kontekstu obrazovanja (Medić i sar., 2010). U SAD i zemljama Zapadne Evrope postoji tendencija da se na sastanke koji se organizuju sa ciljem kreiranja, revidiranja i sprovođenja IOP-a, uključuju i sami učenici sa invaliditetom (Mason et al., 2004, prema: Pantović i sar., 2016). Uključivanje učenika sa invaliditetom u proces kreiranja, revidiranja i sprovođenja IOP-a može podsticati i jačati autonomiju učenika: učestvovanje u sastancima stavlja pred učenike sa invaliditetom zadatak da identifikuju i iskažu poteškoće sa kojima se susreću i iskažu koji im je vid podrške i pomoći potreban. Na ovaj način učenici sa invaliditetom mogu razvijati metakognitivne veštine praćenja i evaluacije sopstvenog razvoja i obrazovnih postignuća. Rezultati istraživanja sprovedenog na uzorku od 43 učenika sa intelektualnim poteškoćama pokazuju da učenici koji su uključeni u IOP sastanke bolje poznaju svoja prava i imaju razvijenije veštine zastupanja svojih prava. Takođe, ovi učenici su imali viši nivo samopoštovanja, pozitivnije interakcije sa odraslim osobama, preuzimali su više odgovornosti i bili su svesniji svojih ograničenja i resursa (Mason et al., 2004, prema: Pantović i sar., 2016). Rezultati istraživanja takođe pokazuju da: aktivna participacija učenika u IOP sastancima pozitivno korelira sa njihovim boljim obrazovnim postignućima (Barnard-Brak & Lechtenberger, 2010); ovi učenici pokazuju veću motivisanost i sposobnost da postignu definisane ciljeve od učenika koji nisu učestvovali u IOP sastancima (Benz et al., 2000, prema: Barnard-Brak & Lechtenberger, 2010); imaju razvijenije veštine samoopredeljenja, koje pozitivno koreliraju sa uspesima i ishodima nakon školovanja (Stodden & Conway, 2002, prema: Barnard-Brak & Lechtenberger, 2010). Sve navedene veštine i identifikovane prednosti učestvovanja učenika u IOP sastancima su izuzetno važne za podsticanje samostalnosti učenika izvan sveta obrazovanja i sazrevanje u odraslo doba.

Kao konkretna mera, osmišljena sa ciljem praktične realizacije željene koncepcije inkluzivnog obrazovanja na sistemskom nivou, individualni obrazovni planovi se u Republici Srbiji sprovode od 2009. godine. U kojoj meri se u sistemu redovnog obrazovanja pribegava izradi IOP-a za učenike kojima je potreban neki vid dodatne podrške i pomoći možemo videti u narednim tabelama. U Tabeli 2 pružamo pregled o broju i udelu učenika koji se školuju na osnovu IOP-a u ukupnoj populaciji učenika na nivou redovnog osnovnog obrazovanja za period od 2019. do 2024. godine.

Tabela 2. Broj i udeo učenika koji se školuju na osnovu IOP-a u redovnim osnovnim školama (2019-2024)

Godina	IOP1		IOP2	
	Ukupan broj učenika koji se školuju na osnovu IOP1	Udeo učenika koji se školuju na osnovu IOP1 u ukupnoj populaciji učenika ¹	Ukupan broj učenika koji se školuju na osnovu IOP2	Udeo učenika koji se školuju na osnovu IOP2 u ukupnoj populaciji učenika
2019	8.335	1.57%	5.025	0.95%
2020	8.400	1.62%	5.469	1.06%
2021	8.890	1.74%	5.435	1.06%
2023	9.811	1.95%	10.432	2.07%
2024	10.966	2.19%	9.630	1.92%

Napomena. Prilagođeno prema: Ministarstvo prosvete Republike Srbije (2022: 138); Republički zavod za statistiku (2024, 2025).

Iz prikazanih podataka možemo videti da je broj učenika koji se školuju na osnovu IOP-a u osnovnom redovnom obrazovanju od 2019. do 2024. godine (isključujući 2022. godinu za koju nismo pronašli dostupne podatke) u konstantnom blagom porastu, i za IOP1 i za IOP2. Tendencija konstantnog porasta je prisutna i u udelu učenika koji se školuju na osnovu IOP-a u ukupnoj populaciji učenika redovnog osnovnog obrazovanja. U podacima prikazanim u Tabeli 2 uočavamo tendenciju veće zastupljenosti učenika koji se školuju po IOP1, nego na osnovu IOP2. Podaci istraživanja o upotrebi IOP-a kao alata za unapređenje inkluzivnog pokazuju veću zastupljenost IOP-a u predmetnim razredima u odnosu na razrednu nastavu, kao i da je najveći udeo učenika koji se školuju po IOP-u u ukupnoj populaciji učenika u V razredu, prilikom prelaska na predmetnu nastavu (Jovanović i sar., 2019). Rezultat se objašnjava složenijim obrazovnim okruženjem u višim razredima, koje za rezultat ima veću potrebu za podrškom kod učenika (Jovanović i sar., 2019).

Ovakve tranzicije na kvalitativno drugačije nivoe obrazovanja sa složenijim obrazovnim okruženjem u stručnoj literaturi važe za kritične periode za učenike sa invaliditetom (Forlin, 2013; Rodriquez et al., 2017). Promena obrazovnog okruženja, i fizičkog i socijalnog, i kvalitativno nov način rada pred učenike nameću povećane zahteve za adaptacijom. Efektivne tranzicije učenika sa invaliditetom ne mogu biti sprovedene bez adekvatnog i blagovremenog planiranja i kreiranja kolaborativnih struktura koje će ovakvu tranziciju isplanirati i implementirati (Forlin, 2013). Otuda se, sa ciljem pružanja podrške koja je učeniku potrebna i zadovoljavanja njegovih obrazovnih potreba koje proizilaze iz osobnosti

¹ Udeo učenika koji se školuju na osnovu IOP1 I IOP2 u ukupnoj populaciji učenika smo računali na osnovu izveštaja Republičkog zavoda za statistiku o broju učenika u redovnim srednjim školama na početku školske godine.

tranzicionog perioda, u sklopu individualnih obrazovnih planova izrađuje i plan tranzicije. Individualni tranzicioni plan može planirati kretanje učenika kroz sistem obrazovanja, ali i njegovu mobilnost iz sveta obrazovanja u svet rada, kao i druge aspekte sveta odraslih, poput samostalnog života (Odović i Milanović Dobrota, 2019). *Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje* predviđa da IOP **može** (istaknuto od strane autora) da sadrži i plan tranzicije, koji bi obuhvatao plan podrške učeniku prilikom prelaska na drugi nivo obrazovanja, ili u drugu vaspitno-obrazovnu ustanovu (2018). Bilo bi značajno videti koliko se često i u kojim tranzicionim periodima u Republici Srbiji izrađuje plan tranzicije za učenike kojima je potreban neki vid dodatne podrške i pomoći.

U Tabeli 3 pružamo pregled o broju i udelu učenika koji se školuju na osnovu IOP-a u ukupnoj populaciji učenika na nivou redovnog srednjeg obrazovanja za period od 2019. do 2021. godine. U trenutku istraživanja i pisanja rada nismo pronašli dostupne podatke za period nakon 2021. godine, koji bi nam pružili sveobuhvatniju sliku zastupljenosti učenika koji se školuju na osnovu IOP-a u sistemu redovnog srednjoškolskog obrazovanja.

Tabela 3. Broj i udeo učenika koji se školuju na osnovu IOP-a u redovnim srednjim školama (2019-2021)

Godina	IOP1		IOP2	
	Ukupan broj učenika koji se školuju na osnovu IOP1	Udeo učenika koji se školuju na osnovu IOP1 u ukupnoj populaciji učenika ²	Ukupan broj učenika koji se školuju na osnovu IOP2	Udeo učenika koji se školuju na osnovu IOP2 u ukupnoj populaciji učenika
2018/19	597	0.24%	1.051	0.42%
2019/20	551	0.22%	1.428	0.57%
2020/21	494	0.20%	1.699	0.68%

Napomena. Prilagođeno prema: Ministarstvo prosvete Republike Srbije (2022: 143); Republički zavod za statistiku, 2023.

Iz priloženih podataka možemo videti da broj učenika koji se školuje po IOP1, kao i udeo učenika koji se školuju po IOP1 u ukupnoj populaciji učenika srednjeg redovnog obrazovanja u periodu od 2019. godine do 2021. godine ima tendenciju kontinuiranog, blagog opadanja. Sa druge strane, broj učenika koji se školuje po IOP2, kao i udeo učenika koji se školuju po IOP2 u ukupnoj populaciji učenika srednjeg redovnog obrazovanja ima tendenciju kontinuiranog, blagog rasta. Primećujemo da je na nivou redovnog srednjoškolskog obrazovanja veća

² Udeo učenika koji se školuju na osnovu IOP1 i IOP2 u ukupnoj populaciji učenika smo računali na osnovu izveštaja Republičkog zavoda za statistiku o broju učenika u redovnim srednjim školama na početku školske godine.

zastupljenost IOP2 nego IOP1. Takođe, uočavamo da se i IOP1 i IOP2 ređe koriste na nivou redovnog srednjoškolskog obrazovanja, nego na nivou redovnog osnovnoškolskog obrazovanja.

Možemo da zaključimo da je za period od 2019. do 2024. godine, za koji smo pronašli dostupne podatke, karakterističan trend povećanja broja i udela učenika koji se školuju po individualnim obrazovnim planovima IOP1 i IOP2 u redovnim osnovnim školama u Republici Srbiji, dok se istovremeno smanjio broj učenika koji pohađaju nastavu u odeljenjima za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju ili u školama specijalizovanim za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju (MPRS, 2022). Trend povećanja broja učenika koji se školuju po individualnom obrazovnom planu IOP2 je prisutan i na nivou sistema redovnog srednjeg obrazovanja, dok se istovremeno povećava i broj učenika koji pohađaju nastavu u odeljenjima za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju ili u školama specijalizovanim za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju (MPRS, 2022).

Ovakvu tendenciju povećanja u domenu srednjeg obrazovanja možda možemo objasniti kompleksnijim obrazovnim okruženjem i povećanim zahtevima sa kojima se učenik susreće, koji sa potencijalnim izostankom adekvatne podrške može rezultirati u povećanom broju učenika koji nastavu pohađaju sa izmenjenim ciljevima i programom obrazovanja, kao i povećanom broju učenika koji nastavu pohađaju u specijalnim odeljenjima i u sistemu specijalnog obrazovanja. Takođe, tendencija porasta broja učenika koji se školuju na osnovu IOP-a ne mora da bude pokazatelj veće uključenosti učenika kojima je potrebna dodatna podrška u sistem redovnog obrazovanja, već može biti pokazatelj veće učestalosti korišćenja IOP-a (Kovač Cerović et al., 2016). Uprkos ovakvoj tendenciji, nalaz istraživanja koje su sprovedli Jovanović i saradnici sugerise da se značajan broj dece kojima je potreban neki vid dodatne podrške i dalje ne školuje na osnovu IOP-a (Jovanović i sar., 2019). Podsećamo da se navedeni podaci ne odnose isključivo na učenike sa invaliditetom, već opisuju širu populaciju učenika kojima je potreban neki vid podrške i pomoći i koji se školuju na osnovu IOP-a. Za preciznija zaključivanja bi bile značajne egzaktnije brojke o udelu učenika sa invaliditetom u populaciji učenika koji se školuju na osnovu IOP-a i u ukupnoj populaciji učenika. Okvirna brojka koja može poslužiti za kreiranje opšteg pregleda je da je u svakoj generaciji učenika približno sličan broj učenika sa teškoćama u razvoju: oko 12% do 13% (Pecelj i Hrnjica, 1988, prema: Jovanović i sar., 2019), što je u skladu sa zaključkom da se značajan broj dece kojima je potreban neki vid dodatne podrške i dalje ne školuje na osnovu IOP-a (Jovanović i sar., 2019).

Stručna literatura mahom je usmerena na detektovanje poteškoća u praktičnoj realizaciji IOP-a, dok je pažnja u manjoj meri usmerena na detekciju i analizu svih prednosti koje realizacija nastave po IOP-u može imati. Individualni obrazovni plan predstavlja važnu meru obrazovne reforme, koja ima mnogostruke benefite kako za same učenike sa invaliditetom, tako i za njihove roditelje i nastavnike koji ih podučavaju. IOP upravo predstavlja plan podsticanja celovitog razvoja učenika kojima je potreban neki vid dodatne podrške i predviđa koordinisano i komplementarno delovanje različitih aktera koji će učenikov razvoj podržavati. Implementacija ovakvog obrazovnog dokumenta je moćan alat za unapređivanje obrazovnih postignuća učenika koji se školuju na osnovu IOP-a, ali i svih drugih znanja i veština koji su mu neophodni za kvalitetan i samostalan život u zajednici. Planiranje mera individualne podrške zahteva aktivnu ulogu roditelja učenika sa invaliditetom i njihovu uključenost i saradnju sa školom, a istraživanja izveštavaju i veće zadovoljstvo roditelja učenika koji se obrazuju po IOP-u napredovanjem svoje dece (Kovač Cerović et al., 2016). Ovakav obrazovni dokument ima benefite i za nastavnike koji podučavaju učenike sa invaliditetom, jer im on pruža smernice na koji način i pomoću kojih obrazovnih alata sa učenikom da rade. IOP može biti posebno značajan za one nastavnike koji nisu imali sistemske prilike da se pripremaju i usavršavaju za podučavanje studenata sa invaliditetom.

Uprkos opisanim prednostima koje implementacija IOP-a može imati, u praksi su identifikovane mnoge poteškoće njegove praktične realizacije. Jedna od identifikovanih poteškoća je retka revizija pedagoškog profila učenika, na osnovu kojeg se planirane mere podrške projektuju. Analiza podataka dobijenih u četiri nacionalne studije o obrazovanju je pokazala da škole nikada (8%) ili ponekad (72%) menjaju pedagoški profil učenika prilikom izrade IOP-a (Mreža za podršku inkluzivnom obrazovanju i UNICEF, 2017, prema: Matić i sar., 2021). Do sličnih nalaza se došlo i u istraživanju koje su sprovedi Institut za psihologiju, UNICEF i Fond za otvoreno društvo: 8% škola koje su učestvovala u istraživanju navodi da ne revidiraju pedagoški profil učenika, dok 69% škola to čini ponekad (Institut za psihologiju i sar., 2015, prema: Jovanović i sar., 2019). Nerevidirani pedagoški profil ne prati razvoj učenika, te na taj način ni projektovani plan podrške neće „ciljati“ zonu budućeg razvoja učenika i neće podsticati njegov razvoj. Da bi IOP ostvario svoju svrhu neophodno je da se pedagoški profil učenika i IOP redovno i blagovremeno prate, evaluiraju i na osnovu rezultata evaluacije revidiraju.

Osim (ne)revidiranja pedagoških profila učenika, kao poteškoća u realizaciji IOP-a je identifikovano i pitanje kvaliteta njihove izrade. Analiza kreiranih planova je ukazala na mnoge propuste analiziranih IOP-a: nespecifični su za učenika, siromašnih su informacija, često

nedostaju izdvojene snage učenika, zanemarene su metode i aktivnosti koje bi dovele do željenih obrazovnih ishoda (Jeremić i sar., 2012, prema: Baucal i sar., 2014). Identifikovana je i nesigurnost nastavnika u sopstvenu stručnost kao jedna od poteškoća kvalitetne implementacije IOP-a (Jeremić i sar., 2012, prema: Baucal i sar., 2014). Iako nadležni zakonski okvir propisuje da u jednom odeljenju ne mogu biti više od dva učenika koji se školuju na osnovu IOP-a, istraživanja prakse pokazuju da ih često ima i 3 ili više po odeljenju (Jovanović i sar., 2019; Kovač-Cerović et al., 2016). Ovakva praksa predstavlja rizik za profesionalno sagorevanje nastavnika (Jovanović i sar., 2019) i kvalitetno sprovođenje planiranih mera obrazovne podrške. Rezultati maturalnih ispita na kraju osnovne škole pokazuju da učenici koji su pohađali nastavu po IOP1 pokazuju značajno niže rezultate na završnom ispitu od republičkog proseka, i to na sva tri ispita (MPRS, 2022). Ovakvi rezultati, kao i sve predstavljene poteškoće praktične realizacije IOP-a, postavljaju mnoga pitanja o kvalitetu izrade i implementacije IOP-a i ostavljaju nas sa završnom nedoumicom: da li u trenutnoj praksi IOP služi cilju kojem treba da služi? I da li na adekvatan način podržava i podstiče razvoj učenika sa invaliditetom?

1.2.3. Univerzitetsko obrazovanje studenata sa invaliditetom

Na mnoge univerzitete u svetu se upisuje sve više i više studenata sa invaliditetom (Collins et al., 2019; Garrison-Wade, 2012). Visoko obrazovanje za ove studente predstavlja priliku za poboljšanje kvaliteta života. Istraživanja pokazuju da je visoko obrazovanje studenata sa invaliditetom povezano sa mnogim pozitivnim socijalnim ishodima, kako za pojedince sa invaliditetom, tako i za društvo u celini (Collins et al., 2019). Fakultetska diploma znatno poboljšava šanse za zaposlenje osoba sa invaliditetom na tržištu rada, što im omogućava veću autonomiju i samostalnost tokom života (Cook et al., 2009; Moriña et al., 2020; Murray et al., 2011). Zato se sprovode različite afirmativne akcije, kako bi se studentima sa invaliditetom, ali i studentima iz drugih marginalizovanih društvenih grupa, obezbedio i olakšao pristup visokom obrazovanju. Kod nas se afirmativne akcije realizuju u vidu afirmativnih mera, koje su 2018. godine od nivoa preporuka visokoškolskim ustanovama prerasle u zakonsku obavezu. Sve državne visokoškolske ustanove 1% raspoloživih mesta za upis u prvu godinu akademskih ili strukovnih studija moraju da sačuvaju za studente koji se upisuju preko programa afirmativnih mera (BOŠ karijera Online, 2020; Senat Univerziteta, 2019).

Ipak, iako neophodan uslov, olakšan pristup visokom obrazovanju ne znači i kvalitetno i relevantno obrazovno iskustvo. Puki pristup visokom obrazovanju studenata sa invaliditetom nije dovoljan garant njihovog zadržavanja, niti akademskog uspeha. Istraživanje koje su sprovedeli Morinja, Perera i Karbalo pokazuje da je ova populacija studenata u znatno većem riziku od napuštanja visokog obrazovanja u odnosu na druge grupacije studenata (Moriña et al., 2020). Druga istraživanja dolaze do nalaza da studenti sa invaliditetom imaju veću stopu neuspeha na kursevima i značajno manju stopu završetka fakulteta (Murray et al., 2014), kao i da im je za završetak fakulteta potrebno više vremena nego studentima bez invaliditeta (Cook et al., 2009). U izveštaju longitudinalne studije Njumenove i saradnika nailazimo na podatak da 2/3 studenata sa invaliditetom koji se upišu na neki četvorogodišnji program ne uspevaju da ga završe, kao i da svega 19% učenika sa invaliditetom upisuje fakultete u trajanju od četiri godine u poređenju sa 40% učenika tipičnog razvoja. Takođe, nakon završenog fakulteta studenti sa invaliditetom imaju manje mogućnosti zapošljavanja od svojih kolega tipičnog razvoja (Newman et al., 2011). Predstavljeni nalazi istraživanja otvaraju mnoga pitanja o kvalitetu i prilagođenosti visokog obrazovanja studentima sa invaliditetom. Kako bi im visoko obrazovanje istinski predstavljalo priliku za poboljšanje kvaliteta života, neophodno je da se obezbede karakteristike relevantnosti i kvaliteta obrazovnog procesa. U suprotnom, visoko obrazovanje može biti samo još jedan segment društva koji će doprineti daljoj stigmatizaciji i marginalizaciji studenata sa invaliditetom.

1.2.3.1. Zastupljenost studenata sa invaliditetom u visokom obrazovanju u Republici Srbiji

Uprkos nastojanjima da se visoko obrazovanje učini dostupnijim za ljude sa invaliditetom, u Republici Srbiji udeo visokoobrazovanih među ovom populacijom je nepovoljan i mali, što predstavlja jedan od razloga visoke stope nezaposlenosti osoba sa invaliditetom (Vlada Republike Srbije, 2020). *Popis stanovništva, domaćinstava i stanova* koji je sproveden 2011. godine prvi put obuhvata i popis osoba sa invaliditetom i pruža nam podatke o njihovoj obrazovnoj strukturi. Rezultati Popisa pokazuju da je od ukupnog broja ljudi koji su se izjasnili kao osobe sa invaliditetom 3,2% fakultetski obrazovano, kao i da osobe sa invaliditetom čine svega 2,8% ukupne populacije visokoobrazovanih u Republici Srbiji (Marković, 2014). Među visokoobrazovanim ljudima sa invaliditetom najveći je broj onih koji su prijavili poteškoće usled problema sa hodom i kretanjem (57,9%), zatim onih koji su prijavili problem sa vidom (37,1%), onih koji izveštavaju problem sa sluhom (21,5%), onih koji su prijavili poteškoće u pogledu samostalne brige o sebi u svakodnevnim aktivnostima (14,3%),

te onih koji su se izjasnili da imaju poteškoće sa pamćenjem i koncentracijom (11,2%) (Marković, 2014). Najmanji je udeo onih koji su prijavili poteškoće u komunikaciji i razumevanju (7,6%) (Marković, 2014).

S obzirom na novine koje donosi *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* i na sprovedene reforme inkluzivnog obrazovanja, za očekivati je da se obrazovna struktura ljudi sa invaliditetom od 2011. godine, kada je sproveden popis stanovništva, domaćinstava i stanova koji nam po prvi put pruža informacije o broju ljudi sa invaliditetom i njihovoj obrazovnoj strukturi, makar delimično popravila. Poslednji *Popis stanovništva, domaćinstava i stanova* je u Republici Srbiji sproveden tokom 2022. godine i takođe je obuhvatio popis osoba sa invaliditetom. I u ovom popisu je najveći broj osoba sa invaliditetom koji izveštavaju poteškoće usled problema sa hodom i kretanjem (60 %), a najmanji broj onih koji su se izjasnili da imaju poteškoće u komunikaciji i razumevanju (12,8%) (Republički zavod za statistiku, 2023). Pokazatelji o obrazovnoj strukturi osoba sa invaliditetom dobijeni *Popisom stanovništva, domaćinstava i stanova* iz 2022. godine, koji bi predstavljali moguć aspekt evaluacije kvaliteta sprovedenih reformi inkluzivnog obrazovanja, u trenutku našeg istraživanja nisu i dalje objavljeni i dostupni.

Kvantitativni i kvalitativni pokazatelji zastupljenosti studenata sa invaliditetom u visokom obrazovanju su veoma skromni. Podaci o upisu studenata sa invaliditetom se prikupljaju pomoću ŠV-20 obrasca Republičkog zavoda za statistiku. Prilikom popunjavanja ŠV-20 obrasca, studenti se mogu izjasniti da li im je potreban neki vid podrške tokom obavljanja svakodnevnih aktivnosti na fakultetu, kao i koji od ponuđenih tipova podrške im je potreban. Iako nam podaci prikupljeni pomoću ŠV-20 obrasca pružaju uvid u stepen zastupljenosti studenata sa invaliditetom u visokom obrazovanju, ove podatke treba tumačiti sa rezervom. Izjašnjavanje o potrebi za podrškom prilikom obavljanja svakodnevnih aktivnosti na fakultetu nije obavezno. Takođe, navedeni obrazac nije anoniman, pa u strahu od etiketiranja i društvene stigme neki studenti sa invaliditetom možda se o navedenom pitanju ne izjašnjavaju. Pozitivnim odgovaranjem na pitanje o potrebi za dodatnom podrškom student internalizuje određenu sliku o sebi, što takođe može demotivisati određeni broj studenata sa invaliditetom da se izjasne, iako im je neki vid dodatne podrške potreban. Rezultati istraživanja idu u prilog ovakvoj tvrdnji, jer pokazuju da se mnogi studenti odlučuju da ne otkriju invaliditet ukoliko on nije fizički vidljiv (Getzel, 2008; Grimes et al., 2018; Moriña, 2015).

U Tabeli 4 pružamo pregled udela studenata sa invaliditetom u ukupnoj populaciji studenata Univerziteta u Beogradu izražen u procentima za period od 2017. do 2020. godine. Broj upisanih studenata se odnosi na sve nivoe studija. Javno su dostupni podaci o broju

upisanih studenata sa invaliditetom na Univerzitet u Beogradu isključivo za navedeni vremenski period. Ne postoje javno dostupni podaci o broju upisanih studenata sa invaliditetom za period nakon 2020. godine, iako bi bilo značajno videti tendencije zastupljenosti studenata sa invaliditetom u visokom obrazovanju za kontinuirano duži vremenski period, kao i da li je, i ukoliko jeste na koji način, pandemija COVID-19 virusa imala efekata na upis i zastupljenost studenata sa invaliditetom na visokoškolskim ustanovama Univerziteta u Beogradu.

Tabela 4. *Pregled udela studenata sa invaliditetom u ukupnoj populaciji studenata Univerziteta u Beogradu (2017-2020)*

Univerzitet u Beogradu	Upis 2020	Upis 2019	Upis 2018	Upis 2017
Ukupan broj upisanih studenata	94.439	95.016	97.696	100.271
Ukupan broj upisanih studenata sa invaliditetom	1.380	1.342	1.387	1.455
Udeo upisanih studenata sa invaliditetom u ukupnoj populaciji upisanih studenata izražen u procentima	1.46%	1.41%	1.42%	1.45%

Napomena. Prilagođeno prema: Portal otvorenih podataka (2020); Republički zavod za statistiku (2018, 2019, 2020, 2021).

Na osnovu podataka iz Tabele 4 možemo zaključiti da je zastupljenost studenata sa invaliditetom na visokoškolskim ustanovama Univerziteta u Beogradu mala u odnosu na ukupan broj upisanih studenata. Udeo studenata sa invaliditetom u ukupnoj populaciji studenata Univerziteta u Beogradu je u periodu od 2017. do 2020. godine stabilan, nema većih promena i kreće se u rasponu od 1,41% do 1,46%, što nam može govoriti o tome da visoko obrazovanje u Republici Srbiji i dalje nije dovoljno otvoren i fleksibilan sistem da odgovori na specifičnosti zadovoljenja obrazovnih potreba studenata sa invaliditetom. Takođe, navedena statistika otvara i pitanja o kvalitetu douniverzitetskog obrazovanja i dostupnosti podrške učenicima sa invaliditetom da nastave svoje obrazovanje. Porast broja studenata sa invaliditetom u visokom obrazovanju može nam poslužiti kao pokazatelj uspešnosti sprovedenih reformi u douniverzitetskom obrazovanju. Ukoliko sprovedene reforme osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja budu uspešne u budućnosti možemo očekivati porast broja upisanih studenata sa invaliditetom na institucije visokog školstva.

U Tabeli 5 je pregled broja upisanih studenata sa invaliditetom na pojedinačne visokoškolske ustanove Univerziteta u Beogradu za period od 2013. do 2020. godine. Dati pregled se odnosi na ukupan broj upisanih studenata sa invaliditetom na visokoškolskim ustanovama na svim nivoima studija. Napominjemo da su predstavljanim podacima i u Tabeli 4 i u Tabeli 5 obuhvaćeni svi tipovi poteškoća sadržani u ŠV-20 obrascu. Kao i kod udela

studenata sa invaliditetom u ukupnoj populaciji studenata Univerziteta u Beogradu, ne postoje javno dostupni podaci o broju upisanih studenata sa invaliditetom na visokoškolske ustanove Univerziteta u Beogradu za period nakon 2020. godine.

Tabela 5. Pregled broja upisanih studenata sa invaliditetom na visokoškolske ustanove Univerziteta u Beogradu (2013-2020)

Fakultet	2020	2019	2018	2017	2016	2015	2014	2013
Arhitektonski fakultet	24	14	12	10	15	17	13	6
Biološki fakultet	5	8	6	5	6	3	1	0
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju	34	34	35	51	56	50	38	32
Ekonomski fakultet	118	133	130	139	111	74	53	30
Elektrotehnički fakultet	66	70	59	55	54	49	50	41
Farmaceutski fakultet	48	52	50	40	34	20	18	16
Fakultet za fizičku hemiju	13	13	13	13	14	14	12	8
Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja	24	25	21	19	6	6	6	4
Fizički fakultet	21	26	30	28	37	25	20	17
Filološki fakultet	243	220	244	249	260	247	229	217
Fakultet bezbednosti	60	59	60	68	64	61	52	44
Fakultet organizacionih nauka	47	51	68	76	76	61	43	39
Fakultet političkih nauka	82	71	87	82	85	93	79	53
Fakultet veterinarske medicine	26	26	29	25	27	23	23	18
Filozofski fakultet	9	10	11	12	12	6	5	0
Građevinski fakultet	5	1	1	3	5	4	5	5
Geografski fakultet	58	44	47	51	49	53	48	29
Hemijski fakultet	17	18	22	21	22	19	18	16
Medicinski fakultet	80	76	54	64	69	64	52	36
Mašinski fakultet	26	25	21	20	16	8	9	6
Matematički fakultet	3	5	5	5	4	5	5	4
Pravoslavni bogoslovski fakultet	1	4	5	6	7	7	6	4
Poljoprivredni fakultet	5	3	3	4	4	0	0	0
Pravni fakultet	184	170	181	212	230	203	159	137
Rudarsko-geološki fakultet	1	1	1	0	1	2	2	3
Saobraćajni fakultet	1	1	0	0	0	0	0	0
Stomatološki fakultet	20	24	26	27	33	31	26	17
Tehnički fakultet u Boru	14	15	16	14	11	8	8	4
Tehnološko-metalurški fakultet	42	44	47	44	51	60	60	46
Učiteljski fakultet	29	28	28	41	45	54	43	41
Šumarski fakultet	34	26	29	29	26	18	19	15
Programi Univerziteta u Beogradu	40	45	46	42	40	36	11	3
Ukupno	1380	1342	1387	1455	1470	1321	1113	891

Napomena. Prilagođeno prema: Portal otvorenih podataka (2020).

Iz Tabele 5 možemo videti da su studenti sa invaliditetom u periodu od 2013. do 2020. godine bili najzastupljeniji na fakultetima iz oblasti društveno-humanističkih nauka, i to na Filološkom fakultetu, Pravnom fakultetu i Ekonomskom fakultetu. Studenata sa invaliditetom najmanje je bilo na fakultetima iz oblasti tehničko-tehnoloških nauka – Rudarsko-geološkom i

Saobraćajnom fakultetu. Takođe, njihova zastupljenost je bila mala i na Pravoslavnom bogoslovskom fakultetu, kao i na nekim fakultetima prirodno-matematičkih nauka, poput Biološkog i Matematičkog fakulteta. Bilo bi zanimljivo sprovesti istraživanje kojim bi se utvrdilo koji sve faktori doprinose ovakvoj neravnomernoj zastupljenosti studenata sa invaliditetom na različitim fakultetima Univerziteta u Beogradu. Naravno da toj neravnomernosti doprinose specifičnosti nauka i naučnih disciplina, a možemo pretpostaviti da i sama arhitektura fakulteta, kao i dostupnost nastavnih materijala, sredstava i podrške verovatno imaju svoj udeo u dobijenim brojkama. Iz podataka priloženih u Tabeli 5 možemo uočiti i da su u periodu tokom 2019-2020. godine studenti sa invaliditetom bili zastupljeni na svim fakultetima Univerziteta u Beogradu, što nije bio slučaj u upisnim godinama sa kraja Tabele 5.

Još jedan način da se prati zastupljenost studenata sa invaliditetom u visokom obrazovanju je preko programa afirmativnih mera, čiji je cilj da podrži studente iz osetljivih društvenih grupa i olakša njihovu pokretljivost iz srednjeg u visoko obrazovanje. Univerzitet u Beogradu je objavio da je školsku 2023/2024. godinu upisalo 12,358 studenata osnovnih studija, od čega se ukupno 41 studenata sa invaliditetom upisalo preko programa afirmativnih mera, što znači da je svega 0,33% studenata sa invaliditetom upisanih preko programa afirmativnih mera u celokupnoj populaciji upisanih studenata osnovnih studija Univerziteta u Beogradu (Univerzitet u Beogradu, 2023). U trenutku izrade ove teze nisu bili dostupni pouzdani podaci o broju studenata upisanih na fakultete Univerziteta u Beogradu za školsku 2024/25. godinu putem programa afirmativnih mera. Iako predstavljeni statistički podaci za školsku 2023/2024. godinu mogu delovati kao smanjenje zastupljenosti studenata sa invaliditetom u ukupnoj populaciji studenata, verujemo da je realna zastupljenost veća, jer navedena brojka ne obuhvata sve one studente sa invaliditetom koji su se na fakultete upisali van programa afirmativnih mera. Stoga ŠV-20 obrazac omogućava precizniju statistiku, iako možemo pretpostaviti da se ni brojke dobijene na ovaj način neće podudarati u potpunosti sa realnim stanjem. Obe metode preko kojih možemo pratiti upis studenata sa invaliditetom na visokoškolske ustanove Univerziteta u Beogradu, ne pružaju celovitu sliku zastupljenosti studenata sa invaliditetom u ukupnoj populaciji studenata u visokom obrazovanju, već nam omogućavaju ograničene zaključke. Ipak, u uslovima izostanka sveobuhvatnih i preciznih praćenja, i ovakvi ograničeni zaključci nam omogućavaju da sagledamo različite elemente univerzitetskog obrazovanja studenata sa invaliditetom u Republici Srbiji.

Tranzicije na više nivoe obrazovanja su kritični periodi školovanja osoba sa invaliditetom. Posebno je osetljiva tranzicija iz srednjoškolskog u visoko obrazovanje, zbog

čega se u literaturi o njoj piše kao o „tranzicionoj litici“ (Kochhar-Bryant et al., 2009). Prelazak iz srednjeg obrazovanja u visoko obrazovanje za studente sa invaliditetom predstavlja krizni period koji određeni broj studenata može obeshrabrili i navesti na napuštanje školovanja. Poteškoće mahom proizlaze iz činjenice da se student mora adaptirati na novo obrazovno, organizaciono i socijalno okruženje (Thomas, 2008, prema: Moriña, 2016), koje od njega zahteva veći nivo autonomije u odnosu na prethodne nivoe obrazovanja. Istraživanja pokazuju da je za uspešnu tranziciju u svet visokoškolskog obrazovanja ključna prva godina studija (Goodman & Pascarella, 2006, prema: Moriña, 2016) ili pak prvih nekoliko nedelja (Wessel et al., 2009, prema: Moriña, 2016). Sem što nas uče da ova tranzicija predstavlja kritičan period za studente sa invaliditetom, koji je potrebno dobro osmisliti kako bi omogućili njihovu prohodnost u svet visokog obrazovanja, ovakvi rezultati istraživanja nam pokazuju i da je neophodno blagovremeno osmisliti neophodan sistem podrške sa ciljem ohrabrivanja studenata sa invaliditetom i njihovog zadržavanja u domenu visokog obrazovanja, posebno prilikom samog početka studiranja.

1.2.3.2. Kvalitet obrazovnog iskustva studenata sa invaliditetom u Republici Srbiji

Pored pitanja o zastupljenosti studenata sa invaliditetom na visokoškolskim ustanovama, možemo se zapitati i kakav je kvalitet obrazovnog iskustva koje u ovim ustanovama stiču. Visoko školstvo je autonoman obrazovno-vaspitni sistem, pa reforme inkluzivnog obrazovanja i novine koje je doneo *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* iz 2009. godine ne važe i za nivo visokog obrazovanja. Individualni obrazovni planovi se u visokom obrazovanju ne kreiraju, prilagođavanje sistema obrazovanja potencijalima, mogućnostima i interesovanjima studenata sa invaliditetom je na znatno nižem nivou u odnosu na douniverzitetsko obrazovanje i mahom zavisi od individualne volje i umešnosti univerzitetskih nastavnika i saradnika.

Istraživanja pokazuju da se na većini univerziteta u svetu studenti sa invaliditetom susreću i suočavaju sa mnogim barijerama (Moriña et al., 2020; Strnadová et al., 2015). Te barijere često su infrastrukturne, poput arhitektonske nedostupnosti visokoškolskih ustanova, ili nepristupačnosti nastavnih materijala i udžbenika u adekvatnim i prilagođenim formama, kao što je slučaj sa našim fakultetima (Vlada Republike Srbije, 2020). Međutim, najčešće izveštavane barijere od strane samih studenata sa invaliditetom su nepripremljenost nastavnog kadra za obrazovni rad sa osobama sa invaliditetom i negativna uverenja o podučavanju

studenata sa invaliditetom koja su, kao i u slučaju douniverzitetskih nastavnika, prisutna kod univerzitetskih nastavnika (Strnadová et al., 2015).

Pitanja o kvalitetu visokoškolskog obrazovanja studenata sa invaliditetom posebno su došla do izražaja u vanrednim društvenim okolnostima pandemije COVID-19 virusa. Globalna kriza, prouzrokovana proglašenjem COVID-19 pandemije, zahtevala je od sistema obrazovanja brze reakcije i adaptaciju, a u takvim uslovima marginalizovane društvene grupe, kao što su studenti sa invaliditetom, nisu bile u centru osmišljenih reakcija. Mere socijalnog distanciranja i posledična zamena neposrednog obrazovnog okruženja virtuelnom nastavom na daljinu, uvedeni sa ciljem sprečavanja širenja COVID-19 virusa, su prouzrokovali poteškoće obrazovanja studenata sa invaliditetom. Rezultati istraživanja sprovedenih tokom i nakon COVID-19 pandemije pokazuju da su se studenti sa invaliditetom suočavali sa mnogim poteškoćama tokom nastave na daljinu, kako na planu kognitivnog funkcionisanja i učenja, tako i na planu socijalnog i psihičkog funkcionisanja (Gojak, 2022). Kako tehnologija predstavlja sredstvo realizacije obrazovanja na daljinu, jedan deo poteškoća obrazovanja studenata sa invaliditetom u uslovima vanrednih okolnosti pandemije proizilazi iz (ne)dostupnosti tehnologije i odabranih softvera za učenje. Dizajn softvera koji se koriste za učenje može podsticati ili otežavati studente sa invaliditetom da prate nastavu i uče, a kakav će uticaj dizajn softvera imati na učenje studenata sa invaliditetom zavisi, između ostalog, od tipa invaliditeta studenta. Kako kaže Vatulak: „Nepristupačne tehnologije su za ljude sa invaliditetom problematične isto koliko i nepristupačne zgrade“ (Watulak, 2019, prema: Smith, 2020: 169), te je pitanje dostupnosti tehnologije i odabranih softvera za učenje pitanje bazične dostupnosti obrazovanja za studente sa invaliditetom.

Mere socijalnog distanciranja i zatvaranje institucija obrazovanja uticali su na socijalizaciju i socijalno funkcionisanje studenata sa invaliditetom. Rezultati istraživanja koje je sprovedla Inicijativa za Inkluzivno obrazovanje na globalnom nivou pokazuju da studenti sa invaliditetom, posebno oni koji su učestvovali u nastavi na daljinu sa asinhronom komunikacijom, nisu imali dovoljno prilike da komuniciraju sa svojim vršnjacima, zbog čega je došlo do regresa u stepenu razvijenosti njihovih socijalnih veština. Učesnici istraživanja strahuju da su izgubili socijalne veštine koje su ranije razvili i da će usled toga imati poteškoće da razviju konstruktivne odnose po povratku u kontekst učionice (Inclusive Education Initiative, 2021). Ovakve rezultate potvrđuje i istraživanje sprovedeno u Italiji na uzorku od 3170 nastavnika. Oko 52% nastavnika koji su učestvovali u istraživanju je primetilo negativne promene kod učenika sa invaliditetom u ponašanju, socijalnim postignućima, samostalnosti i komunikaciji (Ianes & Bellacicco, prema: Šaljić, 2021). Realizacija nastave u formi nastave na

daljinu može uticati na osećaj pripadnosti studenata fakultetu i na osećaj sopstvene vrednosti i uspešnosti (Šaljić, 2021), a uslovi osiromašene interakcije studenata sa invaliditetom i univerzitetskih nastavnika mogu kod studenata sa invaliditetom podsticati rezervu u komunikaciji svojih potreba za dodatnom podrškom, što se dalje odražava na praćenje učenja i razvoja studenata sa invaliditetom i modelovanje nastave i plana podrške (Gojak, 2022).

Učenici sa invaliditetom koji ulaze u sistem obrazovanja tek treba da se opreme „alatima“ za učenje, tek treba da razviju veštine efektivnog učenja. U tom razvoju učenike sa invaliditetom u douniverzitetskom obrazovanju podržavaju nastavnici, koji se za ovu ulogu pripremaju putem dostupnih programa obrazovanja i stručnog usavršavanja: u douniverzitetskom obrazovanju nastavnici mogu pronaći neke oslonce za rad sa studentima sa invaliditetom u procesu svog inicijalnog obrazovanja (koje je po zakonskoj regulativi obavezno) i kroz programe stručnog usavršavanja nastavnika. Na nivou visokog obrazovanja ovaj proces je najčešće reverzibilan – sada su studenti sa invaliditetom ti koji uče svoje nastavnike. Studenti sa invaliditetom su ti koji univerzitetskim nastavnicima pružaju smernice na koji način da im prilagode proces učenja i nastave, podržavajući na taj način razvoj nastavnika.

Kako bi obrazovno iskustvo studenata sa invaliditetom bilo kvalitetno i relevantno celokupan društveni i vaspitno-obrazovni sistem ih mora podsticati i pružati im potrebnu podršku, a različite forme te podrške moraju biti međusobno usaglašene u svom cilju – optimalnom razvoju studenata sa invaliditetom. Integralnost podrške za studente sa invaliditetom možemo shvatiti u širem i u užem smislu. U širem smislu integralna podrška za studente sa invaliditetom se odnosi na sve ono što radi celokupna zajednica da studenta podrži u procesu vaspitanja i obrazovanja. Različite forme pomoći, od saradnje visokoškolske ustanove sa porodicom i svim „značajnim drugim osobama“ studenta sa invaliditetom, do usluga prevoza, međusobne saradnje nastavnika, saradnje nastavnika sa kolegama iz domena douniverzitetskog obrazovanja, sve to čini integralnu podršku studentu da uči i da se razvija. U užem smislu integralnu podršku za studente sa invaliditetom možemo shvatiti kao ono što u procesu podučavanja radi nastavnik kako bi podržao razvoj i inkluziju svojih studenata.

Univerzitetsko obrazovanje studenata sa invaliditetom u našem kontekstu u izvesnom smislu predstavlja „novu“ temu: iako su reforme inkluzivnog obrazovanja započete 2009. godine, one se mahom odnose na domen douniverzitetskog obrazovanja. Za očekivati je da su mnogi učenici sa invaliditetom, obuhvaćeni sprovedenim reformama, nastavili svoj put školovanja i u domenu visokog obrazovanja, ali o njihovom obrazovnom iskustvu ne znamo mnogo. Nedostupnost podataka o različitim aspektima visokog obrazovanja studenata sa

invaliditetom, kao i izostanak istraživanja u kojima bi se „čuli njihovi glasovi“, otežavaju donošenje zaključaka o kvalitetu univerzitetskog obrazovanja studenata sa invaliditetom u Republici Srbiji. (Ne)dostupnost podataka o zastupljenosti studenata sa invaliditetom na fakultetima Univerziteta u Beogradu precizno oslikava zainteresovanost sistema obrazovanja da na sistemski i blagovremeno organizovan način podrži školovanje studenata sa invaliditetom, te, na koncu, oslikava i njihovu društvenu poziciju.

Visoko obrazovanje predstavlja zaseban i autonoman sistem obrazovanja, sa organizacijom drugačijom u odnosu na douniverzitetsko obrazovanje, što pred studente stavlja zahteve za promenom i adaptacijom za koje im je, često, potrebna podrška. Zbog toga je u Republici Srbiji neophodno dodatno razraditi holistički sistem podrške za studente sa invaliditetom, koji bi počivao na principima integralnosti. Kako je jedan od ciljeva *Strategije razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine* unapređen obuhvat i pravednost obrazovanja u Republici Srbiji (Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine, 2021), biće neophodno u narednim godinama razvijati različite forme pomoći i podrške studentima sa invaliditetom i drugim akterima koji u njihovom obrazovanju učestvuju, kako bismo se približili ostvarenju ovog cilja. Za taj razvoj se može iskoristiti infrastruktura postojećih udruženja koja za cilj imaju unapređenje univerzitetskog obrazovanja studenata sa invaliditetom: *Univerzitetski centar za studente sa hendikepom* predstavlja centar osnovan pri Univerzitetu u Beogradu, sa namerom poboljšanja položaja studenata sa invaliditetom; *Udruženje studenata sa hendikepom* predstavlja nevladinu organizaciju, organizovanu sa ciljem poštovanja prava osoba sa invaliditetom i promocije socijalnog modela invaliditeta. Oba udruženja u različitim domenima podržavaju studente sa invaliditetom u procesu upisa na institucije univerzitetskog obrazovanja i tokom samog procesa studiranja.

1.3. Kompetencije univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom

1.3.1. Univerzitetski nastavnik u centru inkluzivnih obrazovnih politika

Ukoliko bismo u postojećem korpusu znanja u okviru nauka o obrazovanju nastojali da pronađemo odgovor na pitanje koja je funkcija obrazovanja, mogli bismo da izdvojimo dve grupe mišljenja: onu koja naglašava funkciju koje obrazovanje ima za individualni razvoj, i onu koja naglašava značaj koji obrazovanje ima za formiranje, reprodukciju i transformaciju društva (Medić, 2007). Između ovih polariteta postoji čitav kontinuum razumevanja funkcija

obrazovanja i njihovog međusobnog odnosa, a zajednička im je premisa da i individualna i društvena funkcija obrazovanja svoje konkretno značenje i aktualizaciju dobijaju u jedinstvenom odnosu nastavnik – učenik. Nastavnik podučavajući inicira razvoj učenika i ostvaruje društvene ideale i željene ciljeve obrazovanja. Način na koji nastavnik odnos razvija i vodi i sve ono što u učionici radi predstavlja materijalizaciju društvenih vrednosti i ima refleksiju na tok daljeg razvoja društva. Polazeći od činjenice da zamišljene društvene i obrazovne reforme svoju sudbinu doživljavaju u učionici i da ih u praksi podstiče i realizuje nastavnik, nastavnici i njihov profesionalni razvoj postaju jedna od vodećih tema nauka o obrazovanju i obrazovnih politika.

Rezultati sprovedenih istraživanja pokazuju da su nastavnici i podučavanje faktor koji ima najviše efekata na kvalitet školskog učenja i učenčkih postignuća (Deppeler et al., 2015; Hattie, 2013, prema: Šaljić, 2023; Pešikan, 2020; Rowe, 2003), kao i da se varijacije učenčkih postignuća na nivou učionice najbolje mogu objasniti onim šta radi nastavnik u učionici (Kyriakides & Creemers, 2008, prema: Pešikan, 2020; Rowe, 2003). Nastavnici su prepoznati kao najvažniji unutarškolski faktor postignuća učenika (Hattie, 2009, prema: Jokić, 2021), koji ima više udela u postignuću učenika nego što imaju neke odlike funkcionisanja i strukture školskog sistema (Hattie, 2013, prema: Šaljić, 2023). Baš zato Toresova u svom članku *Bez reforme obrazovanja nastavnika ne može biti reforme obrazovanja* ističe da se „*novi nastavnik*“ nalazi u epicentru svih obrazovnih reformi (Torres, 1996). To je slučaj i sa reformama inkluzivnog obrazovanja, u kojima su nastavnici viđeni kao ključni činioci uspešnosti tih reformi (Jokić, 2021; Kuyini et al., 2016; Lindsay, 2007; Moriña, 2019; Rajović i Jovanović, 2010).

Uloga univerzitetskih nastavnika u sprovođenju reformi obrazovanja posebno je kompleksna, jer je nastavna uloga samo jedan segment njihovog profesionalnog angažmana. Poziv univerzitetskog nastavnika obuhvata različite dimenzije delovanja, od kojih su najznačajnije uloga naučnika i uloga nastavnika. Institucija univerziteta predstavlja jedinstvenu integraciju društvenih delatnosti nauke i obrazovanja, omogućavajući kroz to jedinstvo studentima interakciju sa najnovijim dostignućima i saznanjima nauke. Vodeća uloga univerzitetskih nastavnika je uloga naučnog istraživača i celokupan sistem napredovanja u *nastavnim* zvanjima je organizovan u odnosu na rezultate naučno-istraživačkog rada (Alibabić, 2010; Medić, 2018), usled čega nastavnička uloga često biva zanemarena i doživljena kao dodatak istraživačkoj karijeri. Celokupan model profesionalnog napredovanja nastavnika je sistematski koncipiran na način da favorizuje ulogu naučnog istraživača, što predstavlja odliku kako međunarodnog, tako i domaćeg konteksta: u sklopu reformi koje su u evropskom sistemu

obrazovanja implementirane nakon *Sorbonske deklaracije* (1998) i *Bolonjske deklaracije* (1999) uvedeni su sistemi merenja i evaluacije različitih aspekata visokog obrazovanja, uključujući i aspekt performansi univerzitetskih nastavnika. Definisani su egzaktni kvantitativni kriterijumi rada nastavnika, koji prioritizuju naučno-istraživačku delatnost (San Fabián, 2020, prema: Mula-Falcón et al., 2022). Zbog opisanog konteksta Marentić-Požarnik i Lavrič o nastavničkoj ulozi pišu kao o „zapostavljenoj polovini“ univerziteta (Marentić-Požarnik & Lavrič, 2015). I dok nastavnici imaju niz prilika za usavršavanje u istraživačkoj karijeri, skromne su mogućnosti koje im se pružaju za profesionalni razvoj u okviru identiteta nastavnika.

Iako u praksi često predstavlja „zapostavljenu polovinu“ (Marentić-Požarnik & Lavrič, 2015), nastavnička uloga čini srž kvalitetnog učenja studenata (Pešikan, 2020; Rowe, 2003). Nastavnička uloga nije jednoznačan fenomen, već predstavlja kompleksnu integraciju različitih aspekata rada nastavnika i, u cilju analize i dubljeg razumevanja, možemo je secirati i dodatno raščlaniti na niz poduloga. Na različite načine možemo klasifikovati i sistematizovati sadržaj i strukturu nastavničke uloge, a način za koji se odlučimo direktan je odraz koncepcije učenja i obrazovanja kojom se povodimo, kao i razumevanja uloge nastavnika koja iz nje proizilazi. Nećemo na isti način strukturirati nastavničku ulogu u okviru tradicionalnih koncepcija obrazovanja, koje nastavnika pretežno shvataju kao prenosioca znanja, i u okviru savremenijih koncepcija obrazovanja, koje naglašavaju značaj odnosa nastavnik – student i aktivnu ulogu i nastavnika i studenta u zajedničkom procesu ko-konstrukcije značenja i znanja (Ivić i sar., 2001). S obzirom na to da se u razumevanju procesa učenja i uloge nastavnika povodimo savremenim koncepcijama obrazovanja, mišljenja smo da sistematičnu klasifikaciju nastavničke uloge pružaju autori Ivić, Pešikan i Antić u okviru programa *Aktivno učenje/nastava*. Klasifikacija obuhvata sledeće uloge nastavnika:

1. *Nastavnička uloga* se odnosi na aktivnosti nastavnika tokom izvođenja nastave. Nastavnička uloga je srž nastavnog procesa, a okviru nje možemo identifikovati i dodatne poduloge:
 - *Nastavnik kao predavač;*
 - *Nastavnik kao organizator nastave;*
 - *Nastavnik kao partner u pedagoškoj interakciji;*
 - *Nastavnik kao stručnjak, ekspert za svoju oblast;*
2. *Motivaciona uloga;*
3. *Uloga procenjivača, evaluatora;*
4. *Saznajno-dijagnostička uloga;*

5. *Uloga regulatora socijalnih odnosa;*

6. *Uloga partnera u afektivnoj interakciji* (Ivić i sar., 2001).

Iz priložene klasifikacije možemo da vidimo koliko je širok dijapazon aktivnosti i uloga koje nastavnik obavlja, te koliko je kompleksna interakcija pobrojanih uloga u procesu podučavanja. Za svaku od pobrojanih poduloga nastavnica je potreban sistem kompetencija koje omogućavaju njihovu uspešnu implementaciju u praksi. Upravo je zato važno na misaonom planu nastavničku ulogu raščlaniti na njene poduloge i analizirati ih, jer uloge predstavljaju okvir za razumevanje kompetencija koje su nastavnicima potrebne za proces podučavanja. Klasifikacija uloga i poduloga univerzitetskih nastavnika pruža okvir za dedukciju profesionalnih zaduženja i identifikaciju oblasti u kojima je neophodno razvijati kompetentnost nastavnika, te predstavlja osnovu za promišljanje i razumevanje kompetencija relevantnih za podučavanje studenata sa invaliditetom. Naglašavamo da predstavljene poduloge nastavnika u praksi nikad ne postoje izolovano jedna od druge, možemo ih razdvojiti i identifikovati isključivo na misaonom planu. Nastavnik predstavlja celinu i jedinstvenu interakciju ovih uloga i ne možemo ni jedan njegov postupak okarakterisati kao domen isključivo jedne poduloge.

Predstavljena klasifikacija uloga nastavnika je opšteg karaktera i možemo je primeniti kako u domenu douniverzitetskog obrazovanja, tako i u domenu univerzitetskog obrazovanja. Realizacija opisanih uloga u domenu univerzitetskog obrazovanja ima izvesnih specifičnosti i razlikuje se u odnosu na njihovu realizaciju u domenu douniverzitetskog obrazovanja. Univerzitetski nastavnik je taj koji, za razliku od douniverzitetskih nastavnika, sam kreira znanje u nastavnom procesu, ima autonomiju u odabiru sadržaja obrazovanja, definisanju ciljeva i željenih ishoda učenja i planiranju strategija i načina njihovog postizanja (Alibabić, 2010). Univerzitetski nastavnik samostalno izrađuje potrebne materijale i udžbenik koji će se koristiti u obrazovnom procesu i ima slobodu odabira potrebne literature. Za realizaciju svih navedenih uloga univerzitetski nastavnik ima autonomiju, uz koju ide i odgovornost za njihovu uspešnost, kao i proširen opseg zaduženja. Usled opisanih osobenosti i obima zaduženja univerzitetskih nastavnika autorke Nikolić i Milošević predstavljenu klasifikaciju uloga nastavnika revidiraju na način da svaku podulogu interpretiraju kao zasebnu ulogu, te predlažu klasifikaciju koju čini ukupno 9 uloga univerzitetskih nastavnika:

1. *Univerzitetski nastavnik kao predavač;*
2. *Univerzitetski nastavnik kao organizator;*
3. *Univerzitetski nastavnik kao komunikator;*
4. *Univerzitetski nastavnik kao ekspert za svoju oblast;*

5. *Univerzitetski nastavnik kao motivator;*
6. *Univerzitetski nastavnik kao evaluator;*
7. *Univerzitetski nastavnik kao kognitivni dijagnostičar;*
8. *Univerzitetski nastavnik kao regulator socijalnih odnosa;*
9. *Univerzitetski nastavnik kao partner u afektivnoj komunikaciji* (Nikolić Maksić & Milošević, 2009).

Predložena klasifikacija prilagođena je specifičnostima univerzitetskog obrazovanja i obuhvata raznovrsna zaduženja univerzitetskih nastavnika, koji se u okviru svih navedenih uloga suočavaju sa složenim i višeslojnim zadacima. Poseban izazov za nastavnike predstavlja integracija različitih aspekata nastavničke uloge sa ulogom naučnika, budući da se poziv univerzitetskog nastavnika temelji na neraskidivoj vezi između naučnoistraživačkog rada i nastavnog procesa. Specifičnost profesije se ogleda u dvostrukoj funkciji univerzitetskog nastavnika – u kreiranju novih znanja i u uspostavljanju dinamične interakcije između nauke i obrazovanja (Marentić-Požarnik & Lavrič, 2015).

Uloga univerzitetskog nastavnika u savremenom društvenom kontekstu postaje sve složenija, budući da se istovremeno intenziviraju očekivanja i u okviru obrazovne, i u okviru naučne delatnosti (Nikolić & Milošević, 2009). Savremeni neoliberalni društveno-ekonomski kontekst, u kombinaciji sa ubrzanim tehnološkim razvojem, značajno je transformisao način na koji se naučni rad danas organizuje i vrednuje. Dominantan narativ efikasnosti i kvantitativne produkcije u nauci, podstaknut modelima projektnog finansiranja i sve izraženijim povezivanjem naučnih aktivnosti sa potrebama privrede i ekonomskog tržišta, stavio je pred univerzitetske nastavnike dodatne zahteve – kako u pogledu razvoja novih kompetencija, tako i u pogledu reorganizacije sopstvenog vremena i resursa u cilju ispunjavanja tih zahteva. Ove promene imaju efekta i na konceptualizaciju i realizaciju nastavničke uloge.

Od univerzitetskog nastavnika se, s jedne strane, očekuje da uspostavi promišljen i funkcionalan odnos između naučnog rada i nastavne prakse, a s druge strane i da osmisli obrazovne pristupe koji će studente osposobiti za snalaženje u savremenom i promenljivom društvenom okruženju. Razvoj savremenih naučnih saznanja podrazumeva i razvoj novih obrazovnih koncepcija, što dodatno zahteva od nastavnika ne samo prilagođavanje i usvajanje novih kompetencija, već i preispitivanje sopstvenih profesionalnih uverenja i obrazovnih praksi. Kao posledica opisanih promena, uz uloge univerzitetskog nastavnika se u literaturi često „gomilaju“ i dodatne uloge, a jedna od njih je uloga nastavnika kao agensa društvenih promena. Uz filozofiju inkluzije i inkluzivnog obrazovanja često se ističe društvena funkcija

nastavnog poziva (Jokić, 2021), a ovih dana i u domaćem kontekstu možemo videti ulogu koju univerzitet ima za generisanje društvene promene.

Tradicionalne koncepcije nastavničkog rada dominantno se fokusiraju na delovanje nastavnika „unutar učionice“ (Oonk et al., 2020), dok savremene koncepcije ističu vezu nastavnika sa širom društvenom zajednicom i odgovornost koju ima za promovisanje društvenih vrednosti jednakosti i pravde (Pantić & Florian, 2015). Tako, na primer, jedinica za razvoj podučavanja Ouluskog univerziteta (Finska) kao jednu od ključnih kompetencija nastavnika izdvaja da je nastavnik agens promene u akademskoj zajednici (Karjalainen & Nissilä, 2008, prema: Marentić-Požarnik & Lavrič, 2015). Kroz saradnju sa drugim akterima zajednice nastavnici mogu delovati u pravcu uklanjanja kulturnih i strukturalnih barijera participaciji studenata, transformacije obrazovnih praksi i promovisanja inkluzije i socijalne jednakosti (Pantić & Florian, 2015). Kao uslovi za realizaciju date agensnosti nastavnika se navode posvećenost nastavnika vrednostima inkluzije i socijalne jednakosti i uviđanje potrebe za društvenom promenom (Philip, 2012, prema: Jovanović, 2018), kao i da je neophodno kreirati kontekst koji ohrabruje ulogu nastavnika kao pokretača društvenih promena (Day et al., 2005, prema: Heijden et al., 2015). Okvir uloge nastavnika kao pokretača društvenih promena nas podseća da je za identifikaciju kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom potrebno promišljati izvan uskih granica institucija obrazovanja, te da je neophodno osvrnuti se na veze koje obrazovanje ima sa širom društvenom zajednicom i na ulogu koju nastavnik ima u promovisanju i jačanju vrednosti socijalne jednakosti.

U sistemu napredovanja koji favorizuje ulogu naučnika naspram uloge nastavnika, univerzitetski nastavnici mahom nisu pripremljeni za rad u nastavi i često nemaju razvijene potrebne kompetencije za podučavanje studenata, kako studenata bez invaliditeta, tako i onih sa invaliditetom. Većina univerzitetskih nastavnika u Republici Srbiji nema nikakav trening za podučavanje studenata i razvoj nastavničke uloge (Pešikan & Antić, 2009). Kvalitet nastavničkih kompetencija jedan je od ključnih činilaca kvalitetne nastave, zbog čega se njihov razvoj na međunarodnom planu ističe kao jedna od strategija unapređenja kvaliteta nastave u domenu univerzitetskog obrazovanja (Milošević i Medić, 2018). Upravo je u cilju unapređenja kvaliteta nastave i obezbeđivanja kvalitetnog obrazovnog iskustva svih studenata na evropskom nivou 2006. godine kreirana *Evropska mreža nastavnika u visokom obrazovanju* (engl. *NETTLE – Network of European Tertiary Level Educators*), sastavljena od 35 obrazovnih institucija iz ukupno 23 zemlje. Jedan od zadataka mreže bio je da sprovede analizu trenutnog stanja i potreba za razvojem kompetencija univerzitetskih nastavnika, čiji je zaključak generalni izostanak legislative koja nalaže obaveznost inicijalnog treninga za

univerzitetske nastavnike (Marentič-Požarnik, 2009). Efekti obrazovnih programa za razvoj kompetencija univerzitetskih nastavnika umnogome zavise od podržavajuće legislative i mera obrazovne politike (Marentič-Požarnik & Lavrič, 2015). Zbog toga, neki univerziteti, poput Univerziteta u Ljubljani, preduzimaju korake kreiranja sistema koji će da prepozna i podrži razvoj univerzitetskih profesora kao nastavnika, te kao kriterijum u sistemu napredovanja univerzitetskih nastavnika implementiraju i procenu pedagoškog doprinosa nastavnika i učestvovanje u programima razvoja nastavničkih kompetencija (Univerza v Ljubljani, 2010, prema: Alibabić, 2010). Još jedan od zaključaka analize koju je sproveda *NETTLE* mreža je raznovrsnost formi i organizacije u kojima se sprovode programi profesionalnog razvoja nastavnika i neujednačenost između zemalja mreže (Marentič-Požarnik, 2009).

U Republici Srbiji ne postoji sistemska, društveno organizovana podrška univerzitetskim nastavnicima za razvoj nastavničkih kompetencija. Ipak, profesionalni razvoj univerzitetskih nastavnika češće postaje tema naučnih istraživanja i radova, a od početka 2000-ih godina pa nadalje u praksi su implementirani različiti projekti čiji je cilj razvoj i usavršavanje profesionalnih kompetencija univerzitetskih nastavnika. Dati programi predstavljaju značajan podsticaj osnaživanju prakse usavršavanja univerzitetskih nastavnika u Republici Srbiji, ali su ograničeni na domete projektnog rada. Iako se sve više prepoznaje značaj razvijanja nastavničkih kompetencija, ono i dalje nije mera obrazovnih politika i sistematskih nastojanja (Alibabić, 2010). Dve značajne inicijative usmerene na razvoj nastavničkih kompetencija univerzitetskih nastavnika u Republici Srbiji jesu program *RAKUN* (*Razvoj Akademskih Kompetencija Univerzitetskih Nastavnika*), koji je inicirala Katedra za andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, i regionalni projekat *TRAIN* (engl. *Training & Research for Academic Newcomers*), koji je od 2015. godine okupio više univerziteta sa Zapadnog Balkana. Oba programa doprinela su sistemskom pristupu unapređenju nastavničkih i akademskih kompetencija univerzitetskih nastavnika (Milošević i Medić, 2018).

Opisani kontekst implementaciju koncepcije inkluzivnog obrazovanja čini izazovnom, jer nastavnici nisu obučeni da podučavaju studente generalno, pa ni studente čije se potrebe zadovoljavaju na specifičan način, poput studenata sa invaliditetom. Podučavanje studenata sa invaliditetom u domenu univerzitetskog obrazovanja ima karakteristike reverzibilnosti: studenti sa invaliditetom su ti koji univerzitetskim nastavnicima pružaju smernice na koji način da im prilagode proces učenja i nastave, inicirajući na taj način profesionalni razvoj nastavnika. Dalje, možemo pretpostaviti da reverzibilnost procesa može biti princip i na širem planu podučavanja svih studenata. Nepostojeća inicijalna priprema za nastavničku ulogu i nepostojanje sistemskih prilika za usavršavanje nastavničkih kompetencija univerzitetske

nastavnike dovodi u situaciju da nastavu planiraju i implementiraju intuitivno, povodeći se sopstvenim iskustvom i uverenjima o tome šta su nastava/učenje, kako ih treba organizovati i koja je u tom procesu njihova uloga. To ne znači da neće biti dobrih nastavnika i kvalitetne nastave, već znači da je o pitanju razvoja i usavršavanja univerzitetskih nastavnika neophodno razmišljati na društveno-organizovan i sistemski način, kako pitanja kvaliteta univerzitetske nastave i obrazovnog iskustva studenata sa invaliditetom ne bi bili ostavljeni slučaju talenata, lične inicijative i dobre volje nastavnika.

Rezultati istraživanja pokazuju da između univerzitetskih nastavnika koji su imali priliku da učestvuju u obrazovnim programima za usavršavanje nastavničkih kompetencija i univerzitetskih nastavnika koji takvu priliku nisu imali postoji statistički značajna razlika u dimenzijama razumevanja uloge nastavnika u procesu učenja/nastave i osetljivosti za poziciju studenta (Pešikan & Antić, 2009). Istraživanje efektivnosti treninga za razvoj kompetencija univerzitetskih nastavnika sprovedeno na uzorku od 22 univerziteta iz 8 zemalja pokazuje da učestvovanje u programima za razvoj nastavničkih kompetencija unapređuje različite aspekte podučavanja nastavnika (po proceni samih studenata), kao i da poboljšava učenje učenika (Gibbs & Coffey, 2004). Ukoliko želimo da ovakve rezultate identifikujemo na širem društvenom planu, nastavnici moraju biti, putem različitih mera obrazovne politike, podržani i motivisani da se profesionalno razvijaju i da usavršavaju kompetencije koje su im potrebne za podučavanje svih studenata, uključujući studente sa invaliditetom.

U stručnoj literaturi se jednoglasno prepoznaje važna i odgovorna uloga nastavnika, dok se ređe piše o sistemu podrške koji nastavnike treba da ohrabri i podrži. Uloga nosioca reformi obrazovanja za nastavnike znači veliku odgovornost, koju često ne prate adekvatne prilike da se za ovu ulogu pripreme, kao ni podržavajući uslovi rada. Za uspešnu realizaciju koncepcije inkluzivnog obrazovanja je neophodno da nastavnici prihvate i podrže ideju inkluzije osoba sa invaliditetom i da su motivisani da je u praksi sprovedu. Za to je, sem adekvatne obrazovne pripreme, neophodno i da imaju uslove rada koji će na to da ih motivišu. U suprotnom, ovu ulogu mogu doživljavati kao još jednu „spolja“ nametnutu obavezu.

Univerzitetski nastavnici mahom nemaju mogućnosti da se pripreme za ulogu nastavnika, niti da se usavršavaju u skladu sa zahtevima koje nove koncepcije obrazovanja od njih iziskuju. Savremeni neoliberalni kontekst od univerzitetskih nastavnika zahteva efikasnost u sferi naučne produkcije i kompetitivnost u domenu istraživačkih rezultata. Promene u sferi finansiranja i organizacije nauke, takode, pred univerzitetske nastavnike stavljaju zahteve za usavršavanjem kompetencija, a ovakvo opterećenje radnim zadacima za univerzitetske nastavnike može značiti simptome stresa i emocionalne iscrpljenosti (Coyne, 2007, prema:

Medić, 2018; García-Arroyo & Osca, 2019). Rezultati sistematske analize naučnih radova iz *WoS*, *Scopus* i *ERIC* baza pokazuju da veliki broj radnih sati, preopterećenost poslom, raznolikost uloga koje obavljaju i mnoštvo institucionalnih evaluacija koje moraju da ispune univerzitetske nastavnike dovode do visokog nivoa stresa, pa i sindroma profesionalnog sagorevanja (engl. *burnout syndrome*) (Mula-Falcón et al., 2022). Moramo biti svesni da opisani kontekst ne pruža nastavnicima priliku da se fokusiraju na nastavničku ulogu i da može biti obeshrabrujući u situaciji potrebe za razvojem i usavršavanjem kompetencija, kakva je situacija podučavanja studenata sa invaliditetom. Istraživanja pokazuju da oni nastavnici koji žele u podjednako meri da se posvete nastavi i istraživačkom radu moraju da rade 50 do 60 sati nedeljno (Svinicki & McKeachie, 2011, prema: Medić, 2018). Istovremeno, od nastavnika se očekuje da bude nosilac reformi obrazovanja i da osigura dobre obrazovne rezultate učenika, dok se samim nastavnicima ne obezbeđuju uslovi neophodni za uspešno podučavanje i učenje (Torres, 1996).

Zato, pod sintagmom *univerzitetski nastavnik u centru inkluzivnih obrazovnih politika*, kojom smo imenovali ovaj odeljak, ne podrazumevamo isključivo prepoznavanje nastavnika kao glavnog pokretača inkluzivnih reformi, već i reforme osmišljene po meri nastavnika. Takve reforme imaju za cilj da nastavnike motivišu, podrže u razvoju i ohrabre u prihvatanju društveno odgovorne uloge. Jedna dimenzija takvih reformi bila bi mogućnost da nastavnici blagovremeno razviju i usavrše kompetencije koje su im potrebne za podučavanje studenata sa invaliditetom. Nastavnik je taj koji u neposrednoj, obrazovnoj interakciji svojim studentima posreduje određenu „sliku sveta“, koji podstiče njihov razvoj i ostvarenje kapaciteta, i koji svojim primerom pruža model profesionalnog ponašanja koje promoviše vrednosti inkluzije. Baš zato je bitno nastavnike podržati na holistički način, kako bi „slika sveta“ koju posreduje svojim učenicima vodila kreiranju pravednije društvene realnosti.

1.3.2. Nastavničke kompetencije za podučavanje studenata sa invaliditetom

Iako je nastavnik u literaturi viđen kao glavni nosilac promene obrazovanja i podsticanja inkluzije studenata sa invaliditetom, rezultati istraživanja i obrazovna praksa otrežnjuju od takvih zamisli. U sadašnjoj praksi univerzitetski nastavnici usled svoje nepripremljenosti za rad sa studentima sa invaliditetom predstavljaju jednu od barijera za postizanje njihove inkluzije, što potvrđuju nalazi mnogih istraživanja (Collins et al., 2019; Love et al., 2015; Morgado Camacho et al., 2017; Moriña, 2018; Strnadová et al., 2015). Kako bi mogli uspešno da sprovode zamišljene reforme obrazovne inkluzije studenata sa

invaliditetom, univerzitetski nastavnici moraju posedovati za to relevantne kompetencije, moraju biti pripremljeni za podučavanje studenata sa invaliditetom. Obrazovnu nepripremljenost univerzitetskih nastavnika, nedostatak adekvatnih znanja i veština koje bi im omogućile da proces obrazovanja uspešno prilagode svim studentima, i potrebu za treningom izveštavaju kako sami univerzitetski nastavnici (Love et al., 2015; Moriña, 2018; Ortiz et al., 2018, prema: Moriña & Orozco, 2022), tako i studenti sa invaliditetom (Collins et al., 2019; Morgado Camacho et al., 2017; Strnadová et al., 2015). Opisano stanje upućuje na zaključak o neophodnosti razvoja kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom.

Potreba za razvojem kompetencija nastavnika za obrazovni rad u inkluzivnom okruženju je prepoznata i na nivou obrazovnih politika i istaknuta je u mnogim strateškim međunarodnim dokumentima, poput *Konvencije o pravima ljudi sa invaliditetom*, koju je izdala organizacija Ujedinjenih nacija 2006. godine (Generalna skupština UN, 2006), *Strategije za prava ljudi sa invaliditetom 2021-2030*, koju je u martu 2021. godine izdala Evropska komisija (European Commission, 2021). Potreba za razvojem kompetencija nastavnika je, kao jedan od strateških ciljeva, prepoznata i na nacionalnom nivou. Tako se u *Strategiji unapređenja položaja osoba sa invaliditetom u Republici Srbiji za period od 2020. do 2024. godine* jačanje kompetencija stručnjaka ističe kao jedan od posebnih ciljeva strategije (Vlada Republike Srbije, 2020).

Uz identifikovanje neophodnosti razvoja kompetencija univerzitetskih nastavnika možemo postaviti pitanje – o kojim kompetencijama je reč. Kako ne postoje posebne potrebe, već samo specifični načini zadovoljavanja potreba (Medić i sar., 2010), tako smo mišljenja da ne možemo izdvojiti ni posebne kompetencije za podučavanje studenata sa invaliditetom. Kompetencije koje su nastavnicima potrebne za podučavanje studenata sa invaliditetom su opšte nastavničke kompetencije, koje u datom slučaju nastavnik primenjuje na specifičan način, u specifičnim kontekstima učenja. Ovakvu tezu potkrepljuju rezultati istraživanja koji pokazuju da veći uspeh u realizaciji inkluzivnog obrazovanja postižu oni nastavnici koji obezbeđuju kvalitet obrazovnog procesa u celini (Stanovich & Jordan, 2002, prema: Vujačić i Đević, 2022), zbog čega uloge i kompetencije nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom ne možemo posmatrati kao fenomen izolovan od uloga i kompetencija za celokupan obrazovni proces. Ipak, u literaturi autori ističu pojedine oblasti znanja kao relevantnije za podučavanje studenata sa invaliditetom. Analize studija sprovedenih na nivou univerzitetskog obrazovanja pokazuju da za inkluzivnu praksu nastavnik mora imati razvijene i lične i profesionalne veštine, pri čemu se iz domena ličnih veština posebno ističu:

odgovornost; sklonost ka kritičkom promišljanju sopstvene prakse podučavanja; poštovanje, podrška i posvećenost studentima; pristup podučavanja orijentisan na studente; entuzijazam za profesiju (Moriña & Orozco, 2023). Kako bi identifikovale odlike inkluzivnih nastavnika autorke Morinja i Orozko su sprovele kvalitativno istraživanje na uzorku od 119 univerzitetskih nastavnika sa 10 španskih univerziteta. Rezultati istraživanja pokazuju da i sami nastavnici potvrđuju da nije dovoljno imati profesionalne veštine kako bi se bio inkluzivan nastavnik, već da je neophodno imati i određene lične osobine, pri čemu su isticali važnost izgradnje afektivnog odnosa sa studentima, empatije i senzibiliteta za potrebe studenata (Moriña & Orozco, 2022).

Pojedine studije su imale za cilj da identifikuju odlike inkluzivnih nastavnika iz ugla studenata sa invaliditetom, a rezultati potvrđuju da za inkluzivnu praksu nastavnici moraju imati razvijene i profesionalne veštine i pojedine lične osobine. Dobijeni podaci ukazuju na to da su inkluzivni nastavnici oni koji pored teorijskog znanja nastavu obogaćuju praktičnim primerima. Reč je o ekspertima koji ne samo da vladaju svojom disciplinom, već imaju razvijene i nastavničke kompetencije. To su ljudi sa pozitivnim stavom prema osobama sa invaliditetom, fleksibilni, puni razumevanja i dostupni, uvek spremni da pomognu (Moriña & Orozco, 2022). Predstavljeni istraživački nalazi upućuju da je za promišljanje kompetencija koje su univerzitetskim nastavnicima potrebne za podučavanje studenata sa invaliditetom neophodno razmišljati izvan okvira strogo profesionalnih kompetencija, te da je u promišljanje i analizu potrebno uključiti i širi spektar ličnih veština i osobina, koje imaju efekta na proces podučavanja i obrazovno iskustvo studenata.

Potrebne profesionalne kompetencije možemo razložiti na nivo konkretnijih oblasti, a u cilju razumevanja njihove relevantnosti za podučavanje studenata sa invaliditetom. Pod profesionalnim kompetencijama mislimo, pre svega, na opšte nastavničke kompetencije. Uz razmatranje različitih teorijskih modela, kao najpogodniji okvir za razumevanje kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom se pokazao model potrebnih kompetencija nastavnika za rad sa specifičnim ciljnim grupama (Medić, 2009). Prema ovom modelu, potrebne nastavničke kompetencije mogu se svrstati u sledeće grupe: predmetna ekspertiza, metodika realizacije, korišćenje didaktičkih materijala i sredstava, metode nastave, otklanjanje barijera i motivacija za učenje. Navedeni model ćemo koristiti kao početni model potrebnih nastavničkih kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom. Nastavničke kompetencije navedene u modelu će imati svoju refleksiju u specifičnom kontekstu podučavanja i učenja studenata sa invaliditetom:

- *Predmetna ekspertiza*: odnosi se na kompetentnost nastavnika za određenu oblast znanja i predmet koji predaje;
- *Metodika predmeta*: kompetentnost nastavnika da sadržaje prilagodi specifičnoj situaciji podučavanja studenta sa invaliditetom;
- *Didaktički materijal i sredstva*: kompetentnost nastavnika za kreiranje i upotrebu posebnog didaktičkog materijala za realizaciju nastave za studente sa invaliditetom;
- *Metode nastave*: kompetentnost nastavnika da u situaciji podučavanja studenta sa invaliditetom koristi nastavne metode kojima će postići definisane ishode učenja;
- *Otklanjanje barijera i motivacija za učenje*: motivisanje studenata sa invaliditetom na učenje i ostvarenje sopstvenih kapaciteta.

Predstavljeni model pokazuje da je pojam profesionalnih veština nastavnika moguće razložiti na različite oblasti njihovog delovanja, kao i da profesionalne veštine nastavnika obuhvataju kako stručnu ekspertizu, odnosno znanja o specifičnoj oblasti kojom se nastavnik bavi, tako i znanja o različitim aspektima nastave i procesa podučavanja. Polazeći od toga, otvara se i pitanje – da li u kontekstu podučavanja studenata sa invaliditetom u domen relevantnih profesionalnih veština treba uključiti i znanja o fenomenu invaliditeta? Naime, kako bi nastavnik mogao adekvatno da razume kontekst u kojem žive i uče osobe sa invaliditetom, kao i da razvije odgovarajući senzibilitet, možemo pretpostaviti da mu je za to potrebno određeno znanje o različitim aspektima fenomena invaliditeta. Ta znanja možemo posmatrati kao zasebnu oblast profesionalnih veština nastavnika, koja je naročito značajna u kontekstu inkluzivnog obrazovanja. Predstavljeni konceptualni model pruža koristan teorijski okvir za dublje razumevanje kompetencija koje su nastavnicima potrebne za podučavanje studenata sa invaliditetom. Takođe, može poslužiti kao polazna osnova za osmišljavanje programa obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika usmerenih na unapređenje njihove kompetentnosti da odgovore na potrebe ove studentske populacije.

Literatura ukazuje na to da je, pored same profesionalne kompetentnosti, od izuzetnog značaja i nastavnikovo uverenje u vlastitu stručnost. Kompetentnost nije samo umeće nastavnika, već i njegovo uverenje u to umeće, njegov osećaj da ume i može. Uverenje nastavnika u njegovu sposobnost da pozitivno deluje na učenje studenata je povezano sa boljim postignućima studenata (Guo et al., 2014, prema: Matić et al., 2022; Tschannen-Moran et al., 1998, prema: Pit-ten Cate et al., 2018). Način na koji nastavnik percipira svoju umešnost je povezana sa izborima koje pravi i ponašanjem u obrazovnom kontekstu, a rezultati sprovedenih istraživanja pokazuju da će oni nastavnici koji svoju kompetentnost percipiraju kao visoku uložiti više napora u podučavanje studenata (Specht et al., 2016, prema: Matić et al., 2022) i

da imaju viša očekivanja od studenata sa invaliditetom u pogledu akademskih postignuća (Gotshall & Stefanou, 2011, prema: Matić et al., 2022). Upravo je zato važno putem programa obrazovanja kod nastavnika graditi uverenje u sopstveno umeće i osnaživati ih, posebno ukoliko imamo u vidu da rezultati istraživanja beleže nesigurnost nastavnika u sopstvenu kompetentnost i osećaj nedostatka potrebnih znanja i veština za implementaciju inkluzivnih praksi obrazovanja (Svendby, 2020, prema: Korthals Altes et al., 2024), koji su često uzrokovani nedostatkom iskustva podučavanja studenata sa invaliditetom (Cotan et al., 2021, prema: Korthals Altes et al., 2024). Zbog toga autorka Morinja navodi da je za samopouzdanje nastavnika neophodno da imaju adekvatan trening, da se osećaju podržano i da su im na raspolaganju potrebni resursi (Moriña, 2020).

Savremeni razvoj obrazovnih konteksta nameće pred univerzitetske nastavnike izazov da nastavničke kompetencije prilagode i primenjuju na nove načine, a digitalno obrazovno okruženje je jedan od ključnih primera takvih izazova. Digitalno obrazovanje od nastavnika zahteva specifična umeća kako bi mogao da odgovori na raznovrsne načine zadovoljenja potreba svojih studenata. U kontekstu obrazovanja studenata sa invaliditetom u virtuelnom obrazovnom okruženju, univerzitetski nastavnici svoje opšte nastavničke kompetencije primenjuju u dva konteksta: u kontekstu rada sa studentima sa invaliditetom i u kontekstu digitalnog okruženja. Prožimanje obrazovnih konteksta može biti veliki izazov za nastavnike koji nisu adekvatno pripremljeni ni za jedan od njih. Kako na međunarodnom, tako i u domaćem kontekstu, univerzitetskim nastavnicima nije obezbeđena sistematska i pravovremena podrška za razvijanje kompetencija relevantnih za podučavanje studenata sa invaliditetom u digitalnim obrazovnim uslovima.

Savremeni društveni kontekst, poput izbijanja COVID-19 pandemije ili trenutna realizacija nastave koja se odvija na univerzitetskom nivou u Republici Srbiji, podsećaju na nužnost razvoja i usavršavanja kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje u digitalnom obrazovnom okruženju, posebno za podučavanje marginalizovanih društvenih grupa koje u digitalnoj sferi mogu biti dodatno marginalizovane. Istraživanje sprovedeno u Andaluziji (Španija), na uzorku od 1194 nastavnika, pokazuje nizak nivo znanja o digitalnim resursima koji se mogu koristiti za podučavanje studenata sa invaliditetom, posebno među visokoškolskim nastavnicima (Cabero-Almenara et al., 2022). Opisani kontekst definiše nove teme u promišljanju nastavničkih kompetencija. Tako, na primer, Grir i saradnici ističu da su nastavnicima neophodne dobro razvijene komunikacione veštine za podučavanje studenata sa invaliditetom u digitalnom okruženju, kako bi mogli da na raznovrsne načine interreaguju sa studentima, s obzirom da studenti sa invaliditetom imaju potrebu za mnoštvom jasne

komunikacije (Greer et al., 2014, prema: Smith et al., 2016). Autorka Šaljić kao nove važne teme usavršavanja nastavnika u oblasti inkluzivnog obrazovanja ističe: korišćenje različitih informacionih i tehnoloških resursa u realizaciji nastave koja je prilagođena različitim potrebama i mogućnostima učenika, uticaj nepovoljnih okolnosti na učenje i razvoj učenika i ovladavanje mogućim načinima pružanja psihosocijalne podrške učenicima u kriznim situacijama (Šaljić, 2021).

Prilikom analize kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom, neophodno je sagledati i kompleksan i promenljiv savremeni kontekst obrazovanja, kao i ubrzan razvoj novih obrazovnih koncepcija, naročito u domenu digitalnog obrazovanja. Digitalni obrazovni kontekst danas doživljava intenzivnu ekspanziju, otvarajući širok spektar mogućnosti za unapređenje pristupa obrazovanju studentima sa invaliditetom. Ipak, uz brojne prednosti koje digitalno okruženje može da ponudi, istovremeno postoje i rizici od produbljivanja postojećih obrazovnih nejednakosti i dodatne marginalizacije ove populacije studenata (Gojak, 2022). Specifičnost zadovoljenja potreba studenata sa invaliditetom u digitalnom obrazovnom okruženju može predstavljati poseban izazov za univerzitetske nastavnike, pre svega zbog njihove nedovoljne pripremljenosti. Zbog toga je od suštinskog značaja da se pravovremeno identifikuju i definišu oblasti kompetencija koje su ključne za uspešno podučavanje studenata sa invaliditetom u digitalnom obrazovnom okruženju, te da se obezbede adekvatni programi osposobljavanja i podrške za nastavnike.

Kompetencije predstavljaju jedan od najčešće korišćenih pojmova u oblasti obrazovanja, ali i u širem društvenom i profesionalnom kontekstu, pri čemu i dalje ne postoji jedinstven stav o njegovom preciznom značenju. U literaturi se sreću različiti teorijski pristupi i raznovrsna definisanja pojma kompetencija (Despotović, 2010; Whitty & Willmott, 1991). Tako se kompetencije mogu posmatrati, s jedne strane, kao skup individualnih osobina i karakteristika pojedinca, dok se, s druge strane, mogu tumačiti kao sposobnost uspešnog obavljanja određenih zadataka, poslova ili radnih aktivnosti. Raznolikost u razumevanju suštine i strukture kompetencija ukazuje na to da se izbor određenog pristupa u definisanju kompetencija često određuje specifičnostima i zahtevima konteksta u kojem se pojam koristi. Drugim rečima, način na koji ćemo konceptualizovati kompetencije u velikoj meri zavisi od karakteristika obrazovnog, profesionalnog ili društvenog okruženja za koji ovaj pojam nastojimo da operacionalizujemo.

Tehničko-stručni i bihevioralni pristupi redukuju pojam kompetencija pretežno na dimenziju veština i ponašanja, stavljajući u prvi plan operativne i profesionalne sposobnosti koje pojedinac demonstrira u konkretnim radnim situacijama (Whitty & Willmott, 1991). Na

taj način, kompetencije se posmatraju prvenstveno kroz prizmu onoga što zaposleni može da uradi i kako se ponaša u obavljanju zadataka, dok se zanemaruju širi aspekti kao što su motivacija, stavovi ili sposobnosti kritičke analize (Marentić-Požarnik & Lavrič, 2015). Ovakvo razumevanje kompetencija u velikoj meri proističe iz zahteva savremenog tržišta rada i potreba ekonomskog sistema, koji favorizuju model obrazovanja koje je usmereno na razvoj kompetencija. Koncept obrazovanja koje je zasnovano na kompetencijama nastaje upravo kao odgovor na potrebe ekonomskog tržišta, sa ciljem da se omogući lakše praćenje i merenje profesionalnih veština zaposlenih, kao i da se olakša njihova priprema i selekcija za specifične radne uloge. Na taj način, obrazovni proces se usklađuje sa ekonomskim interesima, stavljajući u prvi plan principe funkcionalnosti i efikasnosti, a kompetencije se često instrumentalizuju kao sredstvo za ostvarivanje tržišne konkurentnosti i povećanje produktivnosti (Despotović, 2010).

Iako ovakva koncepcija može imati svoje mesto u pojedinim sektorima privrede i ekonomije, mišljenja smo da pojam kompetentnog nastavnika ne možemo redukovati na niz profesionalnih veština. Takođe, podučavanje ne možemo redukovati na niz tehničkih operacija (Hextall et al., 1991, prema: Whitty & Willmott, 1991), već podučavanje predstavlja i društvenu i emocionalnu praksu (Hargreaves, 1998, prema: Pavlović Breneselović, 2014). Iz predstavljenih istraživanja o karakteristikama inkluzivnog nastavnika smo imali priliku da vidimo da nastavnik kompetentan za podučavanje studenata sa invaliditetom nije isključivo onaj nastavnik koji ima razvijene veštine podučavanja, već da kompetentnog nastavnika podjednako čine i komponentne stava, uverenja, vrednosti koje neguje, osobina koje u obrazovnom radu demonstrira i senzibiliteta sa kojim razvija odnose sa studentima. Stoga smo mišljenja da je za kontekst ovog rada neophodno povoditi se širim pristupom kompetencijama, koji integriše stručne i generičke kompetencije (Despotović, 2010) koje nastavnik primenjuje u specifičnom kontekstu podučavanja. Šire shvatanje kompetencija prevazilazi puki okvir veština i u definisanu strukturu kompetencija integriše znanja i veštine, stavove, uverenja i osobine nastavnika kao suštinske komponente, koje u svojoj jedinstvenoj kombinaciji omogućuju nastavniku da podučava studente sa invaliditetom, te da se uspešno nosi sa izazovima koje takvo podučavanje sa sobom nosi. Kompetencije nastavnika su integracija onoga što nastavnik zna, misli i ume kako bi odgovarajuće i blagovremeno delovao (Rajović i Radulović, 2007), te stoga pod pojmom *kompetentnog nastavnika* mislimo na nastavnika koji ima potrebna znanja, veštine i lične osobine i pozitivna uverenja o podučavanju studenata sa invaliditetom. Kompetentan nastavnik zna, ume i primenjuje svoje opšte nastavničke

kompetencije u specifičnoj situaciji podučavanja studenata sa invaliditetom, ima pozitivne stavove prema njihovom obrazovanju i veruje u mogućnosti studenata da uče i da se razvijaju.

Na globalnom nivou možemo uočiti sve izraženiju tendenciju ka uspostavljanju standardizovanih okvira kompetencija za univerzitetske nastavnike, kako kroz političke inicijative i strateške dokumente, tako i u okviru akademskih istraživanja (Medić, 2018). Ovi napori usmereni su na definisanje ključnih uloga, zadataka i kompetencija koje univerzitetski nastavnici treba da obavljaju i poseduju, u skladu sa specifičnostima različitih obrazovnih konteksta. Pretpostavka je da će ovakvi modeli doprineti unapređenju kvaliteta univerzitetskog obrazovanja i jačanju kapaciteta visokoškolskih institucija da odgovore na zahteve savremenih obrazovnih pristupa i inovacija. Pored toga, očekuje se da će jasno definisani okviri kompetencija podstaći proces profesionalizacije nastavničke uloge u visokom obrazovanju (Oonk et al., 2020). U opisanom kontekstu koncepcija obrazovanja koje je usmereno na kompetencije postaje dominantan pristup promišljanja profesionalnog razvoja nastavnika. Mnogobrojne su inicijative da se rad i profesionalni razvoj nastavnika standardizuju upravo promovisanjem koncepcije obrazovanja koje je usmereno na razvoj kompetencija i definisanjem ključnih profesionalnih kompetencija nastavnika. Standard kompetencija univerzitetskih nastavnika predstavlja ishod nastojanja da se precizno formuliše šta je to što svaki nastavnik (treba da) ume i zna, i kao takav predstavlja okvir za planiranje obrazovanja nastavnika (Radulović, 2016). Pokušaj standardizacije nastavničke profesije putem definisanja potrebnog seta kompetencija biva kritikovan kao mehanizam spoljašnje kontrole nastavnika i obrazovnih institucija, zbog zanemarivanja šireg društvenog konteksta i individualnih razlika, kao i često neparticipativnog, ekspertskog procesa definisanja standarda kompetencija (Pavlović Breneselović, 2014; Radulović, 2016).

Viđenja smo da obrazovanje i podučavanje studenata sa invaliditetom nisu prakse koje treba standardizovati, jer svoje značenje i svrhu dobijaju u specifičnom kontekstu u kojem se proces obrazovanja odvija i u autentičnim odnosima koje nastavnici i studenti grade. Upravo ti odnosi i uslovi u kojima se obrazovni proces odvija daju jedinstvenu dimenziju nastavničkom radu, koju je teško svesti na univerzalne obrasce ili unapred propisane standarde. Ipak, mišljenja smo da to ne treba da isključuje promišljanje i analizu kompetencija koje su univerzitetskim nastavnicima za datu praksu potrebne. Kako rezultati istraživanja pokazuju nepripremljenost univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom (Love et al., 2015; Moriña, 2018; Ortiz et al., 2018, prema: Moriña & Orozco, 2022), neophodno je njihovu kompetentnost razvijati, za šta je početni korak identifikovanje domena potrebnog razvoja nastavnika. Obrazovanje i usavršavanje nastavnika ne mogu biti prepušteni

individualnim nastojanjima nastavnika, već moraju biti podsticani na sistemskom nivou, uz uvažavanje autonomije nastavnika, karakteristika konteksta i odnosa koje nastavnik u sklopu prakse gradi. Identifikovanje domena kompetentnosti nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom treba da služi kao okosnica za sistemsko promišljanje profesionalnog razvoja univerzitetskih nastavnika.

1.3.3. Obrazovni programi za razvoj kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom

Sa identifikovanjem neophodnosti obrazovne pripreme i usavršavanja univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom kreću da se razvijaju različiti obrazovni programi namenjeni unapređivanju kompetencija univerzitetskih nastavnika za inkluzivnu obrazovnu praksu. U našoj zemlji ovakvi programi namenjeni univerzitetskim nastavnicima ne postoje. I dok za nastavnike osnovnih i srednjih škola u sklopu programa stručnog usavršavanja postoje programi akreditovani od strane Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja namenjeni razvoju kompetencija nastavnika u sferi metodike rada sa učenicima kojima je potrebna dodatna obrazovna podrška, koje nastavnici po izboru mogu pohađati, za univerzitetske nastavnike ovakva sistemska obrazovna podrška ne postoji. Univerzitetski nastavnici nemaju dovoljno sistemskih prilika da steknu kompetencije koje su im potrebne za uspešno podučavanje studenata generalno, pa ni studenata sa invaliditetom. Ukoliko se nađu u situaciji da podučavaju studente ove populacije kvalitet tog procesa zavisice od snalažljivosti nastavnika. Umesto da nastavnik vodi razvoj studenata, u visokom obrazovanju ovaj proces najčešće postaje reverzibilan – studenti sa invaliditetom su ti koji uče svoje nastavnike na koji način da im adekvatno prilagode proces podučavanja, podržavajući na taj način učenje i razvoj svojih nastavnika.

Za uspešno podučavanje studenata sa invaliditetom univerzitetskim nastavnicima su potrebne relevantne nastavničke kompetencije, koje će u situaciji podučavanja koristiti na specifičan način. Možemo postaviti pitanje – kojim sadržajima obrazovanja se univerzitetski nastavnici mogu pripremiti da na specifičan način realizuju nastavničke kompetencije i u kojim aspektima podučavanja studenata sa invaliditetom im je potrebna podrška. Različita ispitivanja obrazovnih potreba univerzitetskih nastavnika u ovom domenu dolaze do sličnih rezultata i impliciraju slične sadržaje obrazovnih programa za razvoj nastavničkih kompetencija. Tako su, na primer, u istraživanju koje su sprovedi Morinja i saradnici univerzitetski nastavnici, učesnici istraživanja, kao krucijalne oblasti u kojima im je potrebna obrazovna podrška

izdvojili: upoznavanje sa legislativom iz domena invaliditeta, sa dostupnim servisima podrške i institucionalnom podrškom, razvoj praktičnih znanja i veština, razvoj znanja o različitim vrstama invaliditeta i obrazovnim potrebama koje iz njih proizilaze, te razvoj ličnih veština (Moriña et al., 2020). Obrazovni program koji su razvili Karbalo i saradnici je po svojim sadržajima sličan prethodno navedenim rezultatima istraživanja. Ovaj program ima sledećih 8 modula:

- Različite koncepcije invaliditeta i model inkluzivnog obrazovanja;
- Barijere sa kojima se suočavaju studenti sa invaliditetom na univerzitetu;
- Legislativa i dostupni servisi podrške za studente sa invaliditetom;
- Vizuelni invaliditet: obrazovne potrebe i adekvatna prilagođavanja da se na njih odgovori;
- Slušni invaliditet: obrazovne potrebe i adekvatna prilagođavanja da se na njih odgovori;
- Mentalni invaliditet: obrazovne potrebe i adekvatna prilagođavanja da se na njih odgovori;
- Fizički invaliditet: obrazovne potrebe i adekvatna prilagođavanja da se na njih odgovori;
- Opšti dizajn učenja kao inkluzivna obrazovna praksa (Carballo et al., 2019).

Skoro su identični sadržaji obrazovnog programa za univerzitetske nastavnike koji je razvila autorka Morinja: a) Inkluzivno obrazovanje i socijalni model invaliditeta, b) Univerzitet iz perspektive studenata sa invaliditetom, c) Propisi univerziteta koji se odnose na studente sa invaliditetom, d) Potrebe i prilagođavanja nastave vizuelnom invaliditetu, e) Potrebe i prilagođavanja nastave slušnom invaliditetu, f) Potrebe i prilagođavanja nastave mentalnim poteškoćama, g) Potrebe i prilagođavanja nastave fizičkom invaliditetu i h) Opšti dizajn učenja (Moriña, 2018). I u četvorodnevnom programu obuke za univerzitetske nastavnike, koji su razvili Marej i saradnici, možemo identifikovati slične oblasti i obrazovne sadržaje. Tokom prvog dana obuke univerzitetski nastavnici se upoznaju sa različitim koncepcijama invaliditeta, karakteristikama studenata sa invaliditetom, kao i sa različitim obrazovnim iskustvima ovih studenata. Narednog dana univerzitetski nastavnici se upoznaju sa istorijskim razvojem obrazovanja studenata sa invaliditetom, sa rezultatima istraživanja o prisutnosti i akademskoj uspešnosti studenata sa invaliditetom na univerzitetu, federalnom legislativom, kao i sa dostupnim univerzitetskim servisima podrške. Fokus trećeg dana obuke je na opštem dizajnu učenja i planiranju, implementaciji i evaluaciji aktivnosti za studente sa invaliditetom, dok je poslednjeg dana obuke akcenat na razvoju motivacije univerzitetskih nastavnika da stečena znanja dele sa svojim saradnicima i kolegama (Murray et al., 2014).

Koliko su važni saradnja i razmena među nastavnicima, ali i nastavnika sa drugim akterima koji su bitni za celokupan razvoj studenata sa invaliditetom, potvrđuju nam i rezultati istraživanja Majoka, koji pokazuju da se kao ključna kompetencija neophodna nastavnicima za uspešno podučavanje studenata sa invaliditetom izdvaja kompetencija uspešne saradnje. I u istraživanju koje su sprovele Morinja i Orozko su nastavnici koji su učestvovali u istraživanju isticali važnost podrške i međusobne saradnje nastavnika (Moriña & Orozco, 2023). Saradnja univerzitetskih nastavnika sa različitim akterima društva je neophodna, kako bi se sinhronizovali raznoliki vaspitno-obrazovni uticaji u istom cilju – razvoju studenata sa invaliditetom. Nastavnici, takođe, ističu važnost saradnje sa roditeljima, te sa drugim obrazovnim ustanovama iz lokalne zajednice, ministarstvima, zdravstvenim radnicima, kao i razmene jednih sa drugima – nastavnika sa nastavnicima (Majoko, 2019).

Na osnovu predstavljenih obrazovnih potreba univerzitetskih nastavnika, kao i sadržaja obrazovnih programa koji su namenjeni zadovoljenju tih potreba, možemo da zaključimo da su oblasti u kojima univerzitetski nastavnici procenjuju da im je potrebna podrška veoma slične. Univerzitetski nastavnici iskazuju da su im potrebna znanja o: različitim koncepcijama invaliditeta i modelima obrazovanja koji iz njih proizilaze, različitim vrstama invaliditeta, karakteristikama studenata sa invaliditetom, barijerama sa kojima se suočavaju i dostupnim servisima podrške, legislativi iz ovog domena, potrebnim prilagođavanjima procesa obrazovanja studentima sa invaliditetom, opštem dizajnu učenja, kao i razvoj praktičnih i ličnih veština koje bi im omogućile kvalitetnije podučavanje i podršku celokupnom razvoju studenata sa invaliditetom.

Rezultati sprovedenih istraživanja pokazuju da bitan aspekt obrazovnih programa za univerzitetske nastavnike i kriterijum njihove uspešnosti predstavlja i mogućnost neposrednog susreta univerzitetskih nastavnika sa studentima sa invaliditetom. Studija Kembela i saradnika otkriva da formalan trening u kombinaciji sa praktičnim iskustvom rezultira u povećanoj kompetentnosti nastavnika, pozitivnijim stavovima prema filozofiji inkluzije i povećanom komforu prilikom interakcije sa studentima sa invaliditetom (Campbell et al., 2003). Kroz interakciju sa studentima nastavnici mogu razviti povećana osećanja komforta i redukovati osećanja anksioznosti, što dalje može voditi razvoju pozitivnijih stavova i želje da se suoče sa izazovima koje podučavanje studenata sa invaliditetom sa sobom nosi (Pit-ten Cate et al., 2018). I evaluacija programa stručnog usavršavanja nastavnika za inkluzivno obrazovanje, koju je sprovedla autorka Morinja, pokazuje da je prilika da se neposredno susretnu sa studentima sa invaliditetom aspekt programa koji su nastavnici najviše vrednovali: isticali su

da je neposredan susret sa studentima bio prilika da se iz prve ruke upoznaju sa njihovim pričama, kao i da izgrade svest za šta su sve studenti sa invaliditetom sposobni (Moriña, 2018).

Navedeni rezultati pružaju značajnu smernicu za osmišljavanje obrazovnih programa za univerzitetske nastavnike i pokazuju koliko je važno u okviru programa kreirati prostor za neposredan susret studenata i nastavnika, u cilju razbijanja postojećih stereotipa o sposobnostima studenata sa invaliditetom i podsticanja komfora u međusobnoj komunikaciji. Susreti nastavnika i studenata ne moraju nužno biti strogo formalnog karaktera, oni se mogu desiti i u neformalnijem okruženju, van konteksta obrazovanja. Rezultati istraživanja koje su sprovele autorke Rajović i Jovanović pokazuju da iskustvo profesionalnog susreta nastavnika sa učenicima sa invaliditetom nije imalo značajnijih efekata na formiranje i menjanje stavova nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju, dok je iskustvo privatnog susreta imalo značajne efekte na formiranje i menjanje stavova nastavnika prema inkluziji, i to kako na stav u celini, tako i na sve njegove elemente. Neformalan susret van konteksta obrazovanja za nastavnike može značiti rasterećenost od uloga, pritiska i straha od profesionalnog neuspeha, te veći nivo komfora u komunikaciji (Rajović i Jovanović, 2010). Upravo je zato važno promišljati na koji način obezbediti susret neformalnog kvaliteta u sklopu programa za razvoj i usavršavanje nastavničkih kompetencija, kako bi i nastavnici i studenti imali priliku da se susretnu u okruženju koje nije strogo omeđeno formalnim ulogama, koje podstiče razmenu u humanijem i opuštenijem tonu i koje jača međusobno razumevanje.

Saznanja o učinku sprovedenih obrazovnih programa za razvoj kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom često bivaju njihov zanemareni aspekt: literatura beleži čest izostanak sistematske evaluacije realizovanih programa (Moriña, 2018). Evaluacije programa su neophodne kako bismo iz njih mogli da zaključujemo o kvalitetu programa i njihovim efektima na profesionalni razvoj nastavnika i obrazovanje studenata sa invaliditetom, kao i kako bi pružile smernice za planiranje i organizaciju budućih programa. Rezultati implementiranih evaluacija pokazuju da programi imaju pozitivne efekte na nastavnike, studente i celokupnu zajednicu studenata.

Najopsežnije su ispitivani efekti obrazovnih programa na univerzitetske nastavnike. Učestvovanje u obrazovnim programima proširuje znanja i percepcije univerzitetskih nastavnika o sposobnostima studenata sa invaliditetom i potrebnim prilagođavanjima nastavnog procesa. Evaluacije različitih programa pokazuju da su nastavnici koji su učestvovali u programima za razvoj kompetencija za inkluzivnu obrazovnu praksu senzitivniji na potrebe svojih studenata, imaju alate i veštine da na njih efikasnije odgovore (Carballo et al., 2019; Kurniawati et al., 2016), kao i da im obezbeđuju više podrške (Kutscher & Tuckwiller, 2019,

prema: Moriña & Orozco, 2022). Istraživanje sprovedeno u nacionalnim okvirima pokazuje da učestvovanje u programima za usavršavanje nastavničkih kompetencija ima efekte na implicitna uverenja univerzitetskih nastavnika o učenju i nastavi. Implicitna uverenja nastavnika koji su učestvovali u programima obrazovanja su se statistički značajno razlikovala od implicitnih uverenja onih nastavnika koji u takvim programima obrazovanja nisu učestvovali. Merene su dve dimenzije implicitnih uverenja nastavnika: razumevanje uloge nastavnika u procesu učenja/nastave i osetljivost za poziciju studenta (Pešikan & Antić, 2009). Rezultati pokazuju da su oni nastavnici koji su učestvovali u programima obrazovanja u svojim odgovorima bili usmereniji na poziciju studenata, da studente vide kao partnere u učenju i da im je fokus na obrazovnim postignućima studenata. Oni nastavnici koji nisu učestvovali u programima obrazovanja su bili usmereniji na poziciju nastavnika, fokusirani na sopstvenu ulogu i sadržaj učenja, uz ograničeno uvažavanje individualnih potreba studenata. Takođe, rezultati pokazuju da su oni nastavnici koji su učestvovali u programima obrazovanja aktivnije pratili učenje studenata u cilju prilagođavanja nastavnog procesa, dok su nastavnici koji nisu učestvovali u programima obrazovanja pasivnije reagovali na povratne informacije studenata, uz odsustvo dubljeg uvida u njihove potrebe i proces učenja (Pešikan & Antić, 2009). Nastavnici koji učestvuju u obrazovnim programima za usavršavanje nastavničkih kompetencija preuzimaju veću odgovornost za učenje svojih učenika, a teškoće u učenju ne pripisuju karakteristikama porodičnog okruženja učenika ili zajednice (Ivić i sar., 2001).

Kada su u pitanju efekti obrazovnih programa na stavove univerzitetskih nastavnika prema osobama sa invaliditetom i njihovom obrazovanju istraživanja beleže raznolike, čak opozitne rezultate. Pojedina istraživanja pokazuju da učestvovanje u programima obrazovanja nije dovelo do značajnije promene u stavovima nastavnika (Chong et al., 2007; Forlin & Chambers, 2011), dok rezultati drugih istraživanja pokazuju da je učestvovanje u programima obrazovanja dovelo do razvoja pozitivnijih stavova prema obrazovanju osoba sa invaliditetom (Forlin et al., 2009, prema: Matić et al., 2022). Opozitni podaci o efektima obrazovnih programa na stavove nastavnika prema obrazovanju osoba sa invaliditetom mogu biti rezultat različitih karakteristika uzorka istraživanja, korišćenih istraživačkih instrumenata za merenje stavova, obrazovnog sistema i društvenog konteksta, te je teško na jednoznačan način donositi zaključke o kvalitetu tih efekata. Ono što možemo da zaključimo jeste da obrazovni programi čiji je cilj razvoj kompetentnosti nastavnika imaju pozitivne efekte na različite aspekte rada nastavnika, od načina na koji nastavnik konceptualizuje svoju ulogu, do metoda kojima odgovara na potrebe studenata, te i da su ovi efekti identifikovani u različitim društvenim kontekstima.

Realizovane evaluacije beleže benefite obrazovnih programa za usavršavanje univerzitetskih nastavnika i za studente sa invaliditetom i njihovo obrazovanje. Učestvovanje nastavnika u obrazovnim programima čiji je cilj usavršavanje nastavničkih kompetencija vodi većoj akademskoj uspešnosti studenata (Becker & Palladino, 2016; Kurniawati et al., 2016; Murray et al., 2014), a Gecel (Getzel, 2008) smatra da je razvoj kompetencija univerzitetskih nastavnika jedan od najvažnijih faktora zadržavanja studenata sa invaliditetom u visokom obrazovanju. Inkluzivni nastavnik doprinosi razvoju obrazovne prakse od koje benefite ima celokupna populacija studenata – kako oni sa invaliditetom, tako i oni bez invaliditeta (Madruga et al., 2010). Veća osetljivost nastavnika na poziciju i potrebe studenata ima benefite za celokupnu zajednicu studenata, jer takav nastavnik doprinosi kreiranju inkluzivne društvene atmosfere, u kojoj se podstiču i neguju vrednosti uzajamnog poštovanja i empatije. U takvom ambijentu, razlike među studentima ne doživljavaju se kao prepreka, već kao dragocen resurs koji obogaćuje proces zajedničkog učenja i međusobnog razumevanja.

U literaturi primećujemo nedostatak sistemskih nastojanja da se evaluiraju efekti obrazovnih programa za razvoj i usavršavanje kompetencija univerzitetskih nastavnika na studente sa invaliditetom. Sprovedene evaluacije dominantno su usmerene na vrednovanje različitih aspekata rada nastavnika, te je u budućnosti potrebno detaljnije ispitati benefite programa i za zajednicu studenata. Utvrđivanje ovakvih benefita ne samo da će biti smernica za dalji, na podacima utemeljeni razvoj obrazovnih programa za nastavnike, nego može služiti i kao sredstvo zagovaranja za promovisanje ovih programa na sistemskom nivou.

Kako bismo razumeli domet i granice identifikovanih benefita moramo ih staviti u kontekst postojećih saznanja o profesionalnom razvoju nastavnika i efektima različitih formi obrazovanja na razvoj kompetencija i uverenja nastavnika. Istraživanja pokazuju da učenje i razvoj nastavnika predstavljaju kontinuirani proces, o kojem se često piše u okviru koncepta celoživotnog učenja (Nicholls, 2000). Koncept celoživotnog učenja ističe da se profesionalni razvoj nastavnika ne završava formalnim završetkom fakulteta ili stručnog usavršavanja, već da kontinuirano traje tokom čitave profesionalne karijere. Profesionalni razvoj nastavnika predstavlja kontinuirani *proces*, u okviru kojeg nastavnik kritički preispituje svoje delovanje i obrazovnu praksu, uči i usavršava se u cilju poboljšanja svog rada, usvajanja novih saznanja i inovacija iz oblasti kako obrazovanja, tako i nauke koju podučava, sve u cilju kvalitetnijeg podučavanja svojih studenata. Istraživanja, takođe, pokazuju da su za ovaj proces karakteristična određena svojstva, pri čemu kao neke od kvalitativnih odlika možemo izdvojiti sledeće:

- Promena uverenja koja univerzitetski nastavnici imaju o podučavanju je proces, koji možemo posmatrati kao kontinuum sa mnoštvom središnjih pozicija, u okviru kojeg se nastavnici kreću od početničkog načina mišljenja ka ekspertskom načinu mišljenja. Ovaj razvojni proces nije linearan, kompleksan je i dinamičan;
- Proces profesionalnog razvoja nastavnika je idiosinkratičan, ne teče po šablonu i za svakog nastavnika je autentičan i jedinstven;
- Proces profesionalnog razvoja nastavnika zahteva vreme;
- Profesionalni razvoj nastavnika zahteva kontinuiranu i sistematsku institucionalnu podršku (Pešikan & Antić, 2009).

Profesionalni razvoj svakog nastavnika predstavlja jedinstven proces koji nije moguće unifikovati, niti svesti na univerzalni model koji će važiti za sve. Svaki nastavnik gradi svoj specifičan razvojni put, koji u velikoj meri zavisi od kvaliteta i sadržaja obrazovnog iskustva koje je imao, karakteristika konteksta u kojem deluje i vrednosti koje se u tom kontekstu institucionalno podstiču i cene. Dodatno, taj razvojni put oblikuju i osobenosti odnosa koje nastavnik tokom svoje karijere uspostavlja kako sa studentima, tako i sa kolegama, kao i njegove lične karakteristike. Profesionalni razvoj nastavnika isprepleten je s brojnim varijablama, društvenim i individualnim, i tesno je povezan sa različitim fazama životnog i profesionalnog sazrevanja. Stoga je važno prepoznati da svaki nastavnik prolazi kroz svoj jedinstveni razvojni proces. Iako je moguće izdvojiti određene principe i kvalitativne odlike profesionalnog razvoja nastavnika, neophodno je razumeti da se ovaj proces ne može šablonizovati.

Važno je naglasiti da proces profesionalnog razvoja nastavnika zahteva vreme i očekivanja da će se neposredno nakon realizacije programa obuke ili stručnog usavršavanja pojaviti značajni i merljivi efekti često nisu realna. Promene u profesionalnoj praksi zahtevaju period istraživanja i adaptacije, te evaluacije sprovedene odmah po završetku ovih programa često ne mogu u potpunosti da odraze njihov stvarni i dugoročni doprinos. Nastavnici moraju dobiti prostor i vreme da novo stečeno znanje promišljaju, da ga povežu sa prethodnim iskustvima, istražuju njegove efekte i postepeno ga integrišu u svoju svakodnevnu nastavnu praksu (Guskey, 2002). Tek kroz ovaj proces refleksije i eksperimentisanja nastaju istinske promene koje mogu biti održane u dugoročnoj vremenskoj perspektivi.

Prilikom interpretacije efekata obrazovnih programa za razvoj kompetentnosti nastavnika ne treba zaboraviti činjenicu da nastavnik uvek radi i podučava u određenom kontekstu, koji može u manjem ili većem stepenu da (ne)podržava razvoj kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom i promenu prakse

podučavanja ove populacije studenata. Rezultati istraživanja pokazuju da je nastavnicima potrebna podrška za implementaciju naučenog nakon obuka (Blackwell & Blackmore, 2003, prema: Medić, 2018), što potkrepljuje stav da celokupan institucionalni sistem mora podržati nastavnika da naučeno primeni u praksi, inače zamišljene reforme obrazovanja neće biti postignute, niti dugoročno održane. Ukoliko nastavnici nisu podržani u periodu nakon obuke, ukoliko ne dobiju povratnu informaciju da novi oblici ponašanja imaju pozitivne i željene efekte, postignute promene neće biti dugoročno održane u praksi (Guskey, 2002). Upravo se nedostatak institucionalne i systemske podrške ističe kao jedan od izazova sa kojima se nastavnici suočavaju prilikom nastojanja da kreiraju inkluzivno obrazovno okruženje. Rezultati metaanalize koju su sprovedi Kortals Altes i saradnici pokazuju da se nastavnici mahom ne osećaju podržano od strane svojih institucija visokog obrazovanja, kao i da se često susreću sa nedostatkom potrebnih resursa (Korthals Altes et al., 2024). Stoga je neophodno u komunikaciji sa nastavnicima i u odnosu na odlike sistema obrazovanja i usavršavanja nastavnika identifikovati potrebne oblike podrške, koji će nastavnike da ohrabre u procesu razvoja nakon pohađanja stručne obuke. Ovi oblici podrške moraju biti relevantni, blagovremeno i brižno osmišljeni i za nastavnike značajni, kako bi ih ohrabрили upravo u onim domenima i u onoj formi u kojoj im je potrebno. Time celokupan institucionalni sistem pokazuje i univerzitetskim nastavnicima i studentima sa invaliditetom da mu je važno da unapredi postojeće prakse i da kreiranje inkluzivnijeg obrazovnog okruženja vidi kao vrednost i kao prioritet.

2. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

2.1. Problem i predmet istraživanja

Rezultati istraživanja pokazuju da je populacija studenata sa invaliditetom u znatno većem riziku od napuštanja visokog obrazovanja u odnosu na druge grupacije studenata (Moriña, Perera & Carballo, 2020), da imaju veću stopu neuspeha na kursevima i značajno manju stopu završetka fakulteta (Murray et al., 2014; Newman et al., 2011), kao i da se tokom studija susreću sa mnogim barijerama (Moriña et al., 2020; Strnadová et al., 2015). Ovakvi rezultati istraživanja nas upućuju na zaključak o neophodnosti podrške studentima sa invaliditetom kako bi ostali u sistemu visokog obrazovanja, što predstavlja *problem* našeg istraživanja.

Učenici sa invaliditetom koji ulaze u sistem obrazovanja tek treba da se opreme „alatima“ za učenje i da razviju veštine efektivnog učenja. U tom razvoju učenike sa invaliditetom u douniverzitetskom obrazovanju podržavaju nastavnici, koji se za ovu ulogu pripremaju putem dostupnih programa obrazovanja i stručnog usavršavanja: u douniverzitetskom obrazovanju nastavnici mogu pronaći neke oslonce za rad sa studentima sa invaliditetom u procesu svog inicijalnog obrazovanja (koje je po zakonskoj regulativi obavezno) i kroz programe stručnog usavršavanja nastavnika. Na nivou visokog obrazovanja ovaj proces je najčešće reverzibilan – sada su studenti sa invaliditetom ti koji uče nastavnike. U Republici Srbiji univerzitetski nastavnici nemaju dovoljno sistematičnih prilika da steknu kompetencije koje su im potrebne za uspešno podučavanje studenata, kako onih bez invaliditeta, tako i onih sa invaliditetom. Ukoliko se nađu u situaciji da podučavaju studente sa invaliditetom univerzitetski nastavnici moraju funkcionisati po principu snalaženja i kvalitet procesa podučavanja zavisiće od individualne snalažljivosti i sposobnosti nastavnika. Studenti sa invaliditetom su ti koji univerzitetskim nastavnicima pružaju smernice na koji način da im prilagode proces učenja i nastave, podržavajući na taj način razvoj nastavnika, budući da univerzitetski nastavnici u Republici Srbiji nemaju obavezu obrazovanja i stručnog usavršavanja za nastavničku ulogu. Kompetentan nastavnik jedan je od krucijalnih faktora uspešne implementacije inkluzivnih obrazovnih politika i kvalitetnog obrazovanja studenata sa invaliditetom. Stoga, kompetencije univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom predstavljaju *predmet* našeg istraživanja. Ovo istraživanje podrazumeva dva segmenta u okviru kojih se teži ka identifikovanju perspektive univerzitetskih nastavnika i studenata sa invaliditetom o relevantnosti i razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom, kao i ispitivanju mogućnosti kreiranja

empirijskog modela kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom.

2.2. Definisanje osnovnih pojmova istraživanja

U skladu sa predmetom istraživanja, osnovni pojam istraživanja je *kompetencije univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom*. Kompetencije nastavnika su integracija onoga što nastavnik zna, misli i ume kako bi odgovarajuće i blagovremeno delovao (Rajović i Radulović, 2007), te stoga pod pojmom *kompetencije univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom* podrazumevamo znanja, veštine i pozitivna uverenja univerzitetskih nastavnika o podučavanju studenata sa invaliditetom. Univerzitetski nastavnik kompetentan za podučavanje studenata sa invaliditetom zna, ume i primenjuje svoje opšte nastavničke kompetencije u specifičnoj situaciji podučavanja studenata sa invaliditetom. Kompetencije univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom dalje ćemo tokom rada operacionalizovati kroz empirijsko zasnivanje modela kompetencija na osnovu rezultata istraživanja.

2.3. Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja je ispitivanje kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom, na osnovu procena univerzitetskih nastavnika i studenata sa invaliditetom.

Definisani cilj smo konkretizovali kroz sledeće *zadatke* istraživanja:

1. Ispitati koje kompetencije univerzitetski nastavnici procenjuju kao relevantne za podučavanje studenata sa invaliditetom;
 - 1.1. Analizirati razlike u procenama univerzitetskih nastavnika o relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom u odnosu na definisane varijable istraživanja;
2. Ispitati koje kompetencije univerzitetskih nastavnika studenti sa invaliditetom procenjuju kao relevantne za podučavanje studenata sa invaliditetom;
3. Ispitati da li postoje i koje su razlike između univerzitetskih nastavnika i studenata sa invaliditetom u proceni relevantnosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom;

4. Ispitati kako univerzitetski nastavnici procenjuju razvijenost svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom;
 - 4.1. Analizirati razlike u procenama univerzitetskih nastavnika o razvijenosti svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom u odnosu na definisane varijable istraživanja;
5. Ispitati kako studenti sa invaliditetom procenjuju razvijenost kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom;
6. Ispitati da li postoje i koje su razlike između univerzitetskih nastavnika i studenata sa invaliditetom u proceni razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom;
7. Kreirati model kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom.

Procena relevantnosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom će služiti za konceptualizaciju i empirijsko utemeljenje modela kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom. Procena kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom koje univerzitetski nastavnici imaju razvijene će pružiti deskripciju aktuelnog stanja razvijenosti nastavničkih kompetencija, kao jednog od aspekata inkluzivnosti visokog obrazovanja, i potencijalno identifikovanje onih kompetencija za čiji razvoj je univerzitetskim nastavnicima potrebna dodatna obrazovna podrška.

2.4. Pilot studija – kreiranje instrumenta istraživanja

U okviru postojećih teorijskih i empirijskih izvora nije identifikovan instrument koji bi na sveobuhvatan način omogućio istraživanje različitih aspekata kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom. Većina dostupne literature i instrumenata dominantno istražuju douniverzitetski obrazovni sistem, odnosno – obrazovanje dece i mladih sa invaliditetom, kao i profesionalne kompetencije nastavnika koji rade u osnovnim i srednjim školama. Međutim, univerzitetsko obrazovanje ima svoje specifičnosti, koje se odnose na organizaciju nastave, autonomiju nastavnika, različite oblike podrške studentima, ali i na očekivanja od studenata u pogledu nezavisnosti i akademskih postignuća. S obzirom na te razlike, kao i na nedostatak instrumenata istraživanja, bilo je neophodno razviti nov istraživački instrument koji bi odgovorio na specifične potrebe univerzitetskog obrazovnog konteksta. U nameri kreiranja takvog instrumenta, sproveli smo eksplorativno

kvalitativno istraživanje, koje predstavlja prvu fazu šireg istraživačkog procesa. Podaci prikupljeni u okviru eksplorativne studije poslužili su kao osnova za razvoj instrumenta koji je korišćen u narednoj, kvantitativnoj fazi istraživanja. Takođe, istraživanje je bilo usmereno na uvažavanje lokalnog konteksta i obrazovnih praksi, što je dodatno doprinelo valjanosti razvijenog instrumenta.

U pilot studiji su učestvovali univerzitetski nastavnici i studenti sa invaliditetom. Ova odluka bila je motivisana težnjom da se obezbedi sveobuhvatan uvid u kompetencije univerzitetskih nastavnika koje su važne za kvalitetno podučavanje studenata sa invaliditetom. Jedna perspektiva – bilo nastavnička ili studentska – nosi rizik jednostranosti i može dovesti do zanemarivanja važnih uvida, iskustava i potreba koje su vidljive samo iz određene uloge. Nastavnici i studenti, polazeći iz sopstvenih pozicija i iskustava, mogu na različite načine percipirati šta znači biti kompetentan za rad sa studentima sa invaliditetom. Na primer, dok nastavnici mogu smatrati da određene kompetencije već imaju razvijene i uspešno primenjuju, studenti mogu imati drugačija opažanja u pogledu njihove dostupnosti ili osetljivosti na specifične izazove. Upravo zato nam je bilo važno da uključimo „obe strane“ u ovu fazu istraživanja, kako bismo razumeli moguće razlike u viđenjima, shodno tome razvili instrument koji će biti relevantan i validan za obe perspektive i koji obuhvata ključne dimenzije kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. Za narednu, kvantitativnu fazu istraživanja, predvideli smo ispitivanje sličnosti i razlika u procenama kako relevantnosti tako i razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom između uzorka univerzitetskih nastavnika i uzorka studenata sa invaliditetom, što je dodatno doprinelo razumevanju kompleksnosti ove teme i validaciji razvijenog instrumenta.

Podatke smo prikupili pomoću tehnike fokusgrupnih razgovora (Parker & Tritter, 2006), koje smo realizovali odvojeno sa studentima sa invaliditetom i sa univerzitetskim nastavnicima. Realizovali smo ukupno tri fokusgrupna razgovora: dva sa studentima i jedan sa univerzitetskim nastavnicima. Prvi fokusgrupni razgovor je realizovan u prostorijama Udruženja *Inkluzivna akademska asocijacija* i u njemu su učestvovala četiri studenta sledećih fakulteta: Biološkog fakulteta, Filološkog fakulteta, Fakulteta primenjenih umenosti i Više medicinske škole. Drugi fokusgrupni razgovor sa studentima je realizovan u prostorijama Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i u njemu su učestvovala tri studenta sledećih fakulteta: Fakultet političkih nauka, Filozofski fakultet i FASPER. Fokusgrupni razgovor sa univerzitetskim nastavnicima je, takođe, realizovan u prostorijama Filozofskog fakulteta i u njemu je učestvovalo sedam nastavnika sa sledećih fakulteta: Filozofski fakultet (Odeljenje za filozofiju i Odeljenje za pedagogiju i andragogiju), Filološki fakultet i Fakultet političkih

nauka. Još jedan Intervju individualnog karaktera sa nastavnikom Fakulteta političkih nauka je realizovan zasebno, zbog organizacionih razloga, ali smo prikupljenu građu kodirali zajedno sa podacima realizovanog fokusgrupnog razgovora sa univerzitetskim nastavnicima. Za pronalaženje učesnika razgovora smo se služili ličnim kontaktima, koji su nas dalje povezivali sa potencijalnim učesnicima istraživanja. Takođe, kontakte jednog dela studenata nam je omogućilo Udruženje *Inkluzivna akademska asocijacija*, koje nam je pomoglo u organizaciji istraživanja.

Na početku svakog razgovora učesnicima istraživanja su pružene informacije o metodologiji fokusgrupnog istraživanja i osnovne informacije o istraživanju, nakon čega je usledio razgovor o kompetencijama univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom. Pitanja koja su usmeravala razgovor su:

- Da li univerzitetski nastavnici imaju znanja i veštine (kompetencije) potrebne za podučavanje studenata sa invaliditetom?
- Koje su kompetencije univerzitetskim nastavnicima potrebne za podučavanje studenata sa invaliditetom (koje kompetencije procenjuju kao relevantne za podučavanje studenata sa invaliditetom)?
- Da li neke od relevantnih/potrebnih kompetencija univerzitetski nastavnici već poseduju/imaju razvijene?
- Da li smatraju da univerzitetski nastavnici za podučavanje studenata sa invaliditetom treba da razviju dodatne kompetencije? Ukoliko je odgovor potvrđan, koje su to kompetencije?
- Na koji način bi osmislili sistem usavršavanja univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom?
- Ukoliko bi osmišljavali program usavršavanja univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom koji bi bili sadržaji tih programa?

Kako bismo iz prikupljene građe došli do oblikovanja instrumenta istraživanja, bilo je neophodno sprovesti obradu kvalitativnih podataka. Prikupljene podatke smo analizirali metodom tematske analize, koja je omogućila identifikovanje obrazaca i značenjskih jedinica relevantnih za definisanje kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom. Tematska analiza, kako je definisana u radu Brauna i Klarka (Braun & Clarke, 2006), predstavlja fleksibilan metod koji omogućava istraživaču da identifikuje, analizira i izdvaja teme koje se pojavljuju u kvalitativnim podacima. Ovaj pristup je bio posebno pogodan za naše istraživanje, s obzirom na to da je osnovni cilj kvalitativne faze identifikacija kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. Analizom transkripata, isprva smo

identifikovali inicijalne kodove značenja, koje smo zatim grupisali u šire tematske celine – odnosno, u kompetencije kao teme. Svaka tema (ili kompetencija) predstavlja važan i ponavljajući aspekt podataka, koji je u direktnoj vezi sa postavljenim istraživačkim pitanjima (Vilig, 2016). Na osnovu tema, formulisane su pojedinačne stavke koje su ušle u nacrt instrumenta za procenu relevantnosti i kompetentnosti univerzitetskih nastavnika. Ovakav pristup nam je omogućio da razvijeni instrument bude utemeljen u podacima, lokalnom kontekstu i iskustvima učesnika istraživanja, kao i da obuhvati one dimenzije kompetencija koje su se pokazale kao najznačajnije iz ugla i nastavnika i studenata sa invaliditetom.

Za obradu i kodiranje prikupljenih kvalitativnih podataka smo se koristili modelom tematske analize koji su razvili Braun i Klark (Braun & Clarke, 2006), koji predviđa šest koraka prema kojima ćemo predstaviti proces kodiranja podataka:

- *Upoznavanje sa podacima*

U fazi upoznavanja sa podacima smo transkribovali sve razgovore u cilju njihove dalje analize i detaljno smo iščitavali podatke, kako bismo stekli primaran utisak o značajnim delovima teksta i potencijalnim temama koje se mogu istaći.

- *Generisanje početnih kodova*

U okviru ove faze analize prikupljenih podataka smo izdvojili značajne delove teksta transkribovanih fokusgrupnih razgovora, koje smo interpretirali kao relevantne za razumevanje kompetencija univerzitetskih nastavnika. Generisali smo primarne kodove, koji predstavljaju prve analitičke jedinice u procesu kodiranja. Neki od kodova su se pojavljivali učestalo (npr. *individualizovan pristup nastavi, osnaživanje studenata sa invaliditetom, organizacija i izvođenje ispita*), dok su drugi bili prisutni u ograničenom broju iskaza (npr. *znakovni jezik, mentorstvo studenata sa invaliditetom*). Ipak, u analizi se nismo oslanjali isključivo na prevalencu kodova, imajući u vidu da učestalost pojavljivanja određenih tema ne mora nužno korelirati sa njihovim značajem za razumevanje kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. U skladu s tim, u analizu su uključeni svi segmenti koji su interpretirani kao potencijalno značajni za dalju obradu.

U cilju postizanja veće pouzdanosti kodiranja, podatke su inicijalno kodirala dva istraživača nezavisno jedan od drugog. Nakon toga je sproveden proces međukoderskog usaglašavanja kroz zajedničku diskusiju i analitičko pregovaranje, čime su kodovi dodatno definisani, precizirani i konceptualno artikulisani. Za analizu smo se koristili podacima

prikupljenim od obe grupe ispitanika, čiji su odgovori ukršteni i analizirani kao jedinstven korpus, te zajednički kodirani.

Tokom procesa analize identifikovane su različite vrste kodova, koji su se razlikovali po načinu na koji su bili izraženi i po stepenu eksplicitnosti u narativima učesnika. Neki kodovi su bili jasno i transparentno artikulisani – učesnici su ih direktno imenovali i opisivali, čime su omogućili njihovo relativno jednostavno kodiranje i klasifikovanje. Međutim, određeni kodovi su zahtevali dublju analitičku obradu: bili su implicitno prisutni u sadržaju razgovora, ali ne i eksplicitno izraženi. U takvim slučajevima, kodovi su morali biti rekonstruisani, odnosno interpretirani i formulisani na osnovu širih obrazaca značenja i konteksta razgovora. Pored toga, deo identifikovanih kodova proizašao je iz primera dobre prakse koje su učesnici podelili u okviru svojih iskustava – ti kodovi ukazivali su na konkretne oblike kompetentnog delovanja nastavnika u radu sa studentima sa invaliditetom. Nasuprot tome, jedan deo kodova odnosio se na identifikovane izazove i potrebe za dodatnim razvojem nastavničkih kompetencija. U skladu sa teorijskim okvirom, koji pravi razliku između semantičkih i latentnih tema (Boyatzis, 1998), tokom analize smo prepoznali i one kodove koji su bili vidljivi na površinskom nivou značenja (npr. *individualizovan pristup nastavi, kreiranje vizuelne prezentacije pristupačne studentima sa invaliditetom*), ali i one koje su zahtevale dublju interpretaciju – latentne kodove, koji se odnose na skrivena značenja, implicitne pretpostavke i stavove, koji nisu nužno bili jasno izrečeni, ali su bili prepoznatljivi kontekst i način na koji učesnici o njima govore. Takav je, na primer, kod *verovanje u mogućnosti studenata sa invaliditetom da uče i da se razvijaju*. Učesnici istraživanja nisu direktno artikulisani ovaj kod, već smo ga izdvojili interpretacijom negativnih iskustava studenata u okviru kojih su nastavnici implicitno sumnjali u sposobnosti studenata da uče. Ovakav pristup je omogućio da kroz kombinaciju eksplicitno i implicitno izraženih sadržaja dođemo do bogatog seta kodova, koji su činili osnovu za kasnije definisanje tematskih celina. U ovoj fazi smo generisali ukupno 65 kodova.

- *Grupisanje kodova u tematske celine*

U okviru ove faze smo pristupili grupisanju prethodno identifikovanih kodova u šire analitičke celine – teme. Ovaj proces nije bio u potpunosti induktivan, već se odvijao u interakciji dobijenih kvalitativnih podataka i opisanog teorijskog okvira. Na oblikovanje i imenovanje kako pojedinačnih kodova, tako i celokupne tematske strukture, značajan uticaj je imala stručna literatura iz oblasti nastavničkih uloga i teorijski modeli profesionalnih kompetencija nastavnika u kontekstu obrazovanja marginalizovanih društvenih grupa. Svesni smo da je naš pristup podacima bio prožet teorijskim pretpostavkama i očekivanjima koje smo

razvili tokom prethodnog teorijskog istraživanja i analize literature. U procesu pregleda i kodiranja podataka, pažnju smo usmeravali na one obrasce i značenja koja su bila u skladu sa prethodno identifikovanim konceptima i nastavničkim ulogama iz literature, što znači da su ti teorijski modeli poslužili kao okvir kroz koji smo tumačili narative ispitanika. To se dalje reflektovalo u načinu na koji su kodovi i teme imenovani i organizovani. Za imenovanje kodova (a potom i tema) smo koristili termine i kategorije preuzete iz literature, naročito kada su se jasno poklapale sa značenjskim jedinicama u podacima. Time smo postigli povezanost empirijskih podataka sa postojećim teorijskim okvirom i konceptualnim modelima. Organizacijom i klasifikacijom kodova smo u ovoj fazi definisali ukupno 11 tematskih jedinica.

- *Provera tematskih celina*

U ovoj fazi analize sprovedena je revizija prethodno definisanih tematskih celina, sa ciljem da se proveru njihova empirijska utemeljenost i konceptualna koherentnost. Posebna pažnja bila je usmerena na to da li su identifikovane tematske celine dovoljno potkrepljene podacima, odnosno – da li se kroz više različitih kodova i primera može jasno prepoznati stabilan značenjski obrazac koji opravdava njihovo izdvajanje kao autonomnih jedinica. Pored unutrašnje konzistentnosti i utemeljenosti u podacima, analizirana je i spoljašnja relevantnost tematskih celina, tj. njihova usaglašenost sa opštim ciljevima istraživanja i formulisanim fokusgrupnim pitanjima. Ova evaluacija omogućila je da se identifikuju primarno definisani kodovi koji, iako teorijski i empirijski značajni, ne doprinose direktno razumevanju problema istraživanja. Konkretno, pojedine značenjske jedinice su osvetljavale specifične aspekte prakse obrazovanja studenata sa invaliditetom koji nisu u fokusu ovog istraživanja, te su iz tog razloga isključene iz daljih faza analize i izrade istraživačkog instrumenta (npr. *prevoz studenata sa invaliditetom*). Ipak, te značenjske jedinice su prepoznate kao potencijalno relevantne za buduća istraživanja, jer upućuju na značajna pitanja o radu nastavnika i univerzitetskom obrazovanju studenata sa invaliditetom. Ishod ove faze predstavlja revidiranje primarno definisanih kodova, kojih sada ima 60, i potvrda tematske strukture, koju čini ukupno 11 tematskih celina.

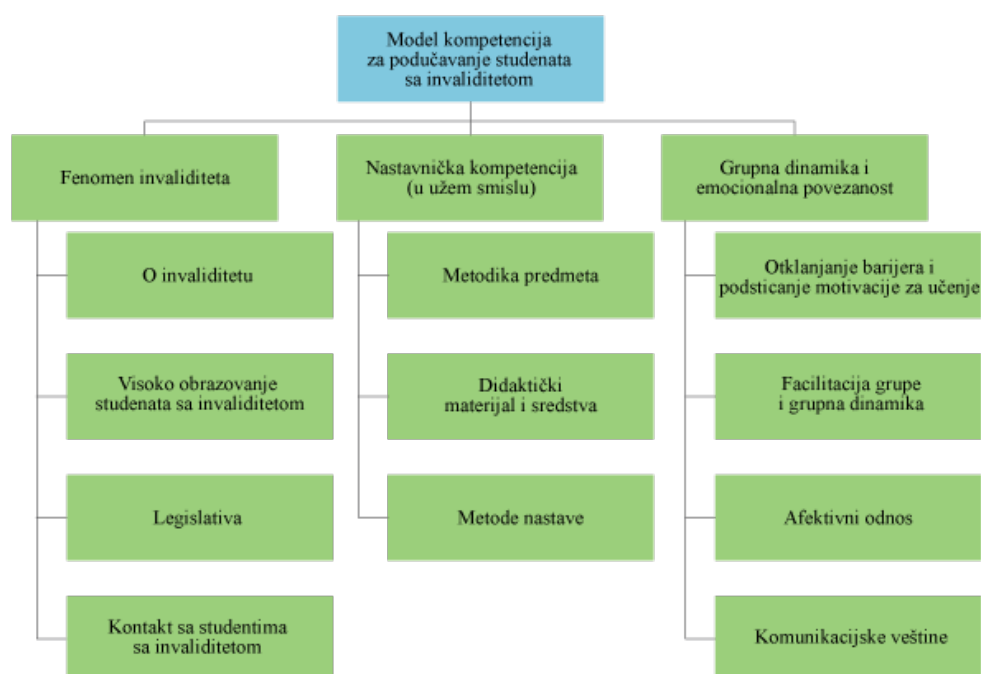
- *Definisanje i imenovanje tematskih celina*

Ekstrahovane tematske celine smo imenovali povodeći se aspektom obrazovnog procesa na koji se odnose. Tamo gde je bilo moguće smo se koristili nazivima modela nastavničkih uloga i kompetencija predstavljenih u teorijskom okviru rada, u nameri postizanja

povezanosti teorije i dobijenih podataka. Utvrđene tematske celine su: *O invaliditetu, Visoko obrazovanje studenata sa invaliditetom, Legislativa, Kontakt sa studentima sa invaliditetom, Metodika predmeta, Didaktički materijal i sredstva, Metode nastave, Otklanjanje barijera i podsticanje motivacije za učenje, Facilitacija grupe i grupna dinamika, Afektivni odnos i Komunikacijske veštine.*

Identifikovane tematske celine smo dalje grupisali po kriterijumu aspekta obrazovanja studenata sa invaliditetom na koji se odnose, te smo ih klasifikovali u tri zasebne oblasti: *Fenomen invaliditeta, Nastavnička kompetencija (u užem smislu)* i *Grupna dinamika i emocionalna povezanost*. Kreiranu tematsku strukturu posmatramo kao model kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom, koju možemo predstaviti kroz različite nivoe opštosti: definisani kodovi (60) predstavljaju sadržaje pripadajućih kompetencija; 11 tematskih celina predstavljaju podoblasti modela, koje su organizovane u 3 oblasti kompetencija. U Grafikonu 1 prilažemo grafički prikaz strukture modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom, organizovanog u oblasti i podoblasti.

Grafikon 1. *Struktura modela kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom*



Oblast modela *Fenomen invaliditeta* obuhvata sva ona znanja i veštine koje su u neposrednoj vezi sa definisanjem različitih aspekata invaliditeta i koje su nastavnicima neophodne za razumevanje fenomena i obrazovne situacije osoba sa invaliditetom. Isto kao što je nastavnicima neophodna predmetna ekspertiza za osmišljavanje i realizaciju nastave, u situaciji podučavanja studenata sa invaliditetom im može biti relevantna i ekspertiza o fenomenu invaliditeta. Ova oblast je dalje organizovana u četiri podoblasti (tematske celine): *O invaliditetu*, *Visoko obrazovanje studenata sa invaliditetom*, *Legislativa* i *Kontakt sa studentima sa invaliditetom*, kojima je obuhvaćeno ukupno 19 sadržaja pripadajućih kompetencija (kodova). Struktura oblasti *Fenomen invaliditeta* sa pripadajućim podoblastima (tematskim celinama) i pojedinačnim sadržajima kompetencija je prikazana u Tabeli 6.

Tabela 6. Struktura oblasti *Fenomen invaliditeta* modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom

FENOMEN INVALIDITETA
O invaliditetu
Šta je invaliditet – teorijska polazišta o poreklu invaliditeta i njegovo definisanje
Vrste invaliditeta i potrebna prilagođavanja
Nevidljivi invaliditeti i osobenosti podučavanja studenata sa nevidljivim oblikom invaliditeta
Terminologija imenovanja invaliditeta i osoba sa invaliditetom
Znakovni jezik
Karakteristike arhitektonski pristupačnog prostora
Visoko obrazovanje studenata sa invaliditetom
Istorijski razvoj visokog obrazovanja studenata sa invaliditetom
Inkluzivno visoko obrazovanje – teorijske osnove
Predstavljanje aktivnih organizacija i udruženja studenata sa invaliditetom
Upoznavanje sa dostupnim oblicima podrške za studente sa invaliditetom
Istraživanja o prisutnosti i akademskoj uspešnosti studenata sa invaliditetom na univerzitetu
Legislativa
Legislativa o visokom obrazovanju studenata sa invaliditetom
Prava i obaveze univerzitetskih nastavnika koji podučavaju studente sa invaliditetom
Prava i obaveze studenata sa invaliditetom
Etika u procesu visokog obrazovanja studenata sa invaliditetom
Kontakt sa studentima sa invaliditetom
Susretanje sa studentima sa invaliditetom – upoznavanje sa obrazovnim iskustvima studenata sa invaliditetom
Univerzitet iz perspektive studenata sa invaliditetom
Upoznavanje sa izazovima i barijerama sa kojima se studenti sa invaliditetom suočavaju u svakodnevnom životu
Saveti studenata: kako reagovati u konkretnim situacijama podučavanja studenata sa invaliditetom

Oblast modela kompetencija *Nastavnička kompetencija (u užem smislu)* čine sva ona znanja i veštine koja se direktno odnose na proces organizacije i realizacije nastavnog procesa

i koja su nastavnicima neophodna za uspešno podučavanje studenata sa invaliditetom. Ova oblast je dalje organizovana u tri podoblasti (tematske celine): *Metodika predmeta*, *Didaktički materijal i sredstva* i *Metode nastave*, sa ukupno 21 sadržajem pripadajućih kompetencija (kodova). Struktura oblasti *Nastavnička kompetencija (u užem smislu)* sa pripadajućim podoblastima (tematskim celinama) i pojedinačnim sadržajima kompetencija je prikazana u Tabeli 7.

Tabela 7. *Struktura oblasti Nastavnička kompetencija (u užem smislu) modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom*

NASTAVNIČKA KOMPETENCIJA (U UŽEM SMISLU)	
Metodika predmeta	
Kreiranje kurikuluma za obrazovanje studenata sa invaliditetom	
Prilagođavanje sadržaja učenja vrsti invaliditeta studenta	
Adaptiranje predavanja osobenostima studenata sa invaliditetom	
Podučavanje studenata sa invaliditetom u virtuelnom (online) obrazovnom okruženju	
Didaktički materijal i sredstva	
Priprema obrazovnih materijala za podučavanje studenata sa invaliditetom	
Kreiranje vizuelne prezentacije pristupačne studentima sa invaliditetom	
Prilagođavanje nastavne literature osobenostima studenata sa različitim vrstama invaliditeta	
Obezbeđivanje i kreiranje audio literature	
Dostupni softveri i programi za obrazovanje studenata sa invaliditetom	
Metode nastave	
Opšti dizajn učenja	
Mentorstvo studenata sa invaliditetom	
Asistiranje studentima sa invaliditetom u nastavnom procesu	
Individualizovan pristup nastavi	
Kreiranje individualnog plana obrazovanja studenata sa invaliditetom	
Nastavne metode za podučavanje studenata sa invaliditetom	
Osmišljavanje i organizacija nastavnih aktivnosti za studente sa invaliditetom	
Korišćenje tehnologije za prilagođavanje nastave studentima sa invaliditetom	
Vremenska organizacija nastave za studente sa invaliditetom	
Adaptacija i organizacija predispitnih obaveza za studente sa invaliditetom	
Pružanje povratne informacije o učenju studentima sa invaliditetom	
Organizacija i izvođenje ispita za studente sa invaliditetom	

Oblast modela kompetencija *Grupna dinamika i emocionalna povezanost* obuhvata znanja i veštine koje nastavnicima omogućavaju kreiranje sigurne i podržavajuće socijalne atmosfere, negovanje afektivnog odnosa sa studentima sa invaliditetom i verovanje u kapacitete studenata da uče i da se razvijaju. Ova oblast obuhvata četiri podoblasti (tematske celine): *Otklanjanje barijera i podsticanje motivacije za učenje*, *Facilitacija grupe i grupna dinamika*, *Afektivni odnos* i *Komunikacijske veštine*, i 20 sadržaja pripadajućih kompetencija.

Struktura oblasti *Grupna dinamika i emocionalna povezanost* sa pripadajućim podoblastima (tematskim celinama) i pojedinačnim sadržajima kompetencija je prikazana u Tabeli 8.

Tabela 8. *Struktura oblasti Grupna dinamika i emocionalna povezanost modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom*

GRUPNA DINAMIKA I EMOCIONALNA POVEZANOST
Otklanjanje barijera i podsticanje motivacije za učenje
Metode motivisanja studenata sa invaliditetom na učenje i ostvarenje sopstvenih kapaciteta u visokom obrazovanju Upoznavanje i otklanjanje barijera sa kojima se studenti sa invaliditetom susreću u visokom obrazovanju
Facilitacija grupe i grupna dinamika
Facilitacija grupe Podsticanje socijalnih interakcija i saradnje studenata sa invaliditetom i njihovih kolega Integracija studenata sa invaliditetom i njihovih kolega u obrazovnu grupu Kreiranje sigurnog prostora i podržavajuće socijalne atmosfere studentima sa invaliditetom
Afektivni odnos
Oснаživanje studenata sa invaliditetom Podsticanje razvoja samopouzdanja studenata sa invaliditetom Vажnost izgradnje afektivnog odnosa sa studentima sa invaliditetom Razvijanje osetljivosti na potrebe studenata sa invaliditetom Podržavanje i podsticanje samostalnosti studenata sa invaliditetom Razvoj empatije prema osobama sa invaliditetom Verovanje u mogućnosti studenata sa invaliditetom da uče i da se razvijaju
Komunikacijske veštine
Komunikacija sa studentima sa invaliditetom Stilovi komunikacije sa studentima sa invaliditetom Dostupnost u komunikaciji i radu sa studentima sa invaliditetom Jačanje komunikacijskih veština studenata sa invaliditetom Komunikacija sa kolegama o obrazovanju studenata sa invaliditetom Komunikacija sa porodicom studenata sa invaliditetom Korišćenje tehnologije za komunikaciju sa studentima sa invaliditetom

- *Pisanje izveštaja*

Prezentovani primer modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom ujedno predstavlja i instrument za prikupljanje podataka istraživanja, čiji smo proces kreiranja opisali u tekucem odeljku. U skladu sa definisanim zadacima istraživanja, instrument čine dve zasebne skale: skala za procenu relevantnosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom i skala za procenu razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom. Obe skale predstavljaju skalu Likertovog tipa, sačene od po 60 stavki. Generisani kodovi predstavljaju sadržaje kompetencija, koji u upitniku predstavljaju ajteme koje su ispitanici procenjivali. Tematske

celine, kao krupnije analitičke jedinice, predstavljaju podskale, koje će nas voditi u analizi i interpretaciji dobijenih podataka.

2.5. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

U skladu sa definisanim predmetom, ciljem i zadacima istraživanja sprovedi smo kombinovano istraživanje (Matović, 2013). Podatke smo prikupili integrisanjem kvantitativnog i kvalitativnog pristupa i njima svojstvenih metoda i tehnika istraživanja, u cilju formiranja dubljeg razumevanja predmeta istraživanja od onog koji bi se dobio korišćenjem nekog od pristupa samostalno (Creswell & Plano Clark, 2011).

Kvalitativnim pristupom smo se koristili u prvoj fazi osmišljavanja i operacionalizacije elemenata istraživanja, sa namerom kreiranja instrumenta za prikupljanje podataka. U sklopu kvalitativne faze istraživanja smo upotreбили tehniku fokusgrupnih razgovora (Parker & Tritter, 2006; Popadić, Pavlović i Žeželj, 2018), koje smo odvojeno sprovedi sa univerzitetskim nastavnicima i sa studentima sa invaliditetom. U narednoj, kvantitativnoj fazi istraživanja smo upotreabili tehniku anketiranja i skaliranja, u okviru koje su ispitanici procenjivali relevantnost i razvijenost ponuđenih kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom.

Kako je reč o istraživanju eksplorativnog tipa, nismo na raspolaganju imali već razvijene instrumente za procenu kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom koji bi mogli da predstavljaju oslonac istraživanja u našem društvenom i obrazovnom kontekstu, zbog čega smo za potrebe ovog istraživanja kreirali instrument za prikupljanje podataka. U skladu sa definisanim zadacima istraživanja, instrument čine dve zasebne skale: skala za procenu relevantnosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom i skala za procenu razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika da podučavaju studente sa invaliditetom. Obe skale predstavljaju skalu Likertovog tipa, sačinjene od po 60 stavki, koje čine predstavljene sadržaje kompetencija.

Paralelne forme instrumenta su kreirane za uzorak univerzitetskih nastavnika (Prilog 1) i za uzorak studenata sa invaliditetom (Prilog 2). Instrument za univerzitetske nastavnike sastoji se od pitanja zatvorenog i otvorenog tipa i skala procene, primenjen je sa ciljem da se prikupe podaci koji treba da obezbede okvir za identifikovanje kompetencija koje univerzitetski nastavnici procenjuju relevantnim za podučavanje studenata sa invaliditetom i

kompetencija koje procenjuju da imaju razvijene. Instrument za studente sa invaliditetom je koncipiran identično kao instrument za nastavnike, s time što je prilagođen odeljak u kojem se prikupljaju podaci o socijal-demografskim karakteristikama ispitanika.

U okviru prve skale univerzitetski nastavnici i studenti sa invaliditetom su procenjivali stepen u kojem ponuđene kompetencije univerzitetskih nastavnika smatraju relevantnim u situaciji podučavanja studenata sa invaliditetom. Ispitanici su procenu vršili zaokruživanjem jedne od sledećih vrednosti:

- 1 – *Uopšte nije relevantno/Uopšte im nije relevantno;*
- 2 – *Nema većeg značaja;*
- 3 – *Ne mogu da procenim;*
- 4 – *Može biti relevantno;*
- 5 – *Veoma je relevantno/Veoma im je relevantno.*

Proveru pouzdanosti interne konzistencije skale za procenu relevantnosti kompetencija smo vršili računanjem Kronbah alfa koeficijenta (Fajgelj, 2020). Pouzdanost interne konzistencije smo utvrđivali za svaku oblast modela kompetencija *Fenomen invaliditeta*, *Nastavnička kompetencija (u užem smislu)* i *Grupna dinamika i emocionalna povezanost*, kao tri zasebne podskale. Vrednost Kronbah alfa koeficijenta se kreće u rasponu od $\alpha = .89$ do $\alpha = .95$, što nam govori da su sve podskale pouzdane za procenu relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. Najnižu pouzdanost ima podskala *Fenomen invaliditeta*, za koju je vrednost Kronbah alfa koeficijenta $\alpha = .89$, a najvišu pouzdanost podskala *Grupna dinamika i emocionalna povezanost*, čija je vrednost Kronbah alfa koeficijenta $\alpha = .95$. Neznatno niža vrednost pouzdanosti je dobijena za podskalu *Nastavnička kompetencija (u užem smislu)*, čiji je koeficijent $\alpha = .94$.

Razvijenost kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom ispitanici su procenjivali u okviru druge skale, zaokruživanjem jedne od sledećih vrednosti:

- 1 – *Uopšte ne posedujem/Uopšte ne poseduju;*
- 2 – *Uglavnom ne posedujem/Uglavnom ne poseduju;*
- 3 – *Ne mogu da procenim;*
- 4 – *Posedujem u maloj meri/Poseduju u maloj meri;*
- 5 – *Veoma posedujem/Veoma poseduju.*

Proveru pouzdanosti interne konzistencije skale za procenu razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom smo vršili računanjem Kronbah alfa koeficijenta. Pouzdanost interne konzistencije smo utvrđivali za svaku oblast

modela kompetencija *Fenomen invaliditeta*, *Nastavnička kompetencija (u užem smislu)* i *Grupna dinamika i emocionalna povezanost*, kao tri zasebne podskale. Vrednost Kronbah alfa koeficijenta se kreće u rasponu od $\alpha = .95$ do $\alpha = .97$, što nam govori da su sve podskale veoma pouzdane za procenu razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom. Za podskale *Nastavnička kompetencija (u užem smislu)* i *Grupna dinamika i emocionalna povezanost* vrednost Kronbah alfa koeficijenta iznosi $\alpha = .97$, dok je za podskalu *Fenomen invaliditeta* vrednost koeficijenta neznatno niža i iznosi $\alpha = .95$.

2.6. Hipoteze istraživanja

Na osnovu ciljeva i zadataka istraživanja, a služeći se opisanim modelom kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom, definisali smo hipoteze istraživanja. S obzirom na činjenicu da univerzitetski nastavnici nemaju dovoljno sistematičnih prilika da steknu kompetencije koje su im potrebne za podučavanje studenata sa invaliditetom, i u skladu sa postavljenim ciljem istraživanja, možemo postaviti *opštu hipotezu istraživanja* da univerzitetski nastavnici procenjuju da nemaju razvijene kompetencije potrebne za podučavanje studenata sa invaliditetom.

Iz ovako koncipirane opšte hipoteze istraživanja izvedena su određena očekivanja koja su operacionalizovana kroz sledeće *posebne hipoteze*:

1. Univerzitetski nastavnici kao veoma relevantne kompetencije za podučavanje studenata sa invaliditetom procenjuju one iz oblasti *Nastavničke kompetencije (u užem smislu)*.
2. Studenti sa invaliditetom sve oblasti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom procenjuju kao veoma relevantne.
3. Procene univerzitetskih nastavnika i studenata sa invaliditetom o relevantnosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom se razlikuju.
4. Univerzitetski nastavnici nisko procenjuju razvijenost svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom u okviru svih oblasti modela.
5. Studenti sa invaliditetom nisko procenjuju razvijenost kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom u okviru svih oblasti modela.

6. Procene univerzitetskih nastavnika i studenata sa invaliditetom o razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom se ne razlikuju.
7. Na osnovu procena ispitanika je moguće kreirati empirijski model kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom.

2.7. Varijable istraživanja

Za potrebe ovog istraživanja definisane su zavisna i nezavisne varijable.

Kao *zavisna varijabla* se izdvaja procena kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom. Procenu kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom ispitanici su sprovodili u okviru dve zasebene skale: u okviru skale za procenu relevantnosti kompetencija i u okviru skale za procenu razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom. Struktura svake od navedenih skala proizilazi iz strukture modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom, koju čine tri oblasti kompetencija: *Fenomen invaliditeta*, *Nastavnička kompetencija (u užem smislu)* i *Grupna dinamika i emocionalna povezanost*. Svaku od navedenih oblasti možemo dalje razložiti na podoblasti, kao i njima svojstvene sadržaje pripadajućih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. Ispitanici su procenu vršili na nivou pojedinačnih sadržaja kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom, a na osnovu tih procena smo za nivo celokupnih skala, njihovih oblasti i podoblasti, pravili kompozitne skorove procena, kojima ćemo se služiti za predstavljanje rezultata istraživanja.

Nezavisne varijable koje se odnose na univerzitetske nastavnike u okviru ovog istraživanja su: pol, godine starosti, dužina nastavnog angažovanja, nastavno zvanje, grupacija fakulteta na kojem su nastavno angažovani, obrazovno usavršavanje nastavničkih kompetencija, postojanje iskustva profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom (Rajović i Jovanović, 2010), kvalitet i učestalost profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom (ukoliko postoji), postojanje iskustva privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom (Rajović i Jovanović, 2010), kvalitet i učestalost privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom (ukoliko postoji). Procene univerzitetskih nastavnika ćemo porediti na osnovu datih varijabli. Nezavisne varijable koje se odnose na studente sa invaliditetom su: pol, starost, nivo studija, grupacija fakulteta na kojem studiraju i kvalitet interakcije sa univerzitetskim nastavnicima. Uzorak studenata sa invaliditetom prikazan je

prema definisanim varijablama, ali zbog malog broja ispitanika nismo ispitivali varijabilnost procena u odnosu na nezavisne varijable istraživanja.

2.8. Uzorak istraživanja

Istraživanje je sprovedeno na uzorku univerzitetskih nastavnika i studenata sa invaliditetom Univerziteta u Beogradu. Prema tipu je reč o slučajnom uzorku, i čini ga ukupno 315 ispitanika ($N = 315$), koje klasifikujemo u dva zasebna uzorka: uzorak univerzitetskih nastavnika ($N = 273$) i uzorak studenata sa invaliditetom ($N = 42$).

2.8.1. Uzorak univerzitetskih nastavnika

Ukupan uzorak nastavnika Univerziteta u Beogradu čini 273 nastavnika. U narednom odeljku ćemo prikazati strukturu uzorka prema varijablama: pol, starost, dužina nastavnog angažovanja, nastavno zvanje, grupacija fakulteta na kojem su nastavno angažovani, obrazovno usavršavanje nastavničkih kompetencija, postojanje iskustva profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom i kvalitet i učestalost te interakcije (ukoliko postoji), iskustvo privatne (van obrazovnog konteksta) interakcije sa studentima sa invaliditetom i kvalitet i učestalost te interakcije (ukoliko postoji).

Struktura uzorka univerzitetskih nastavnika po polu nam pokazuje da žene čine veći deo uzorka univerzitetskih nastavnika, tj. da čine 72.2% uzorka ($f = 197$), dok muškarci čine 27.8% od ukupnog broja ispitanika ($f = 76$). Prosečna starost univerzitetskih nastavnika koji čine uzorak našeg istraživanja je 43 godine ($M = 43,1$; $SD = 11.027$), pri čemu se opseg godina starosti kreće od 24 do 70 godina. Tri univerzitetska nastavnika (1.1%) nisu odgovorila na pitanje o godinama starosti. Odgovore o starosnoj strukturi ispitanika smo klasifikovali u pet starosnih kategorija – pregled starosne strukture uzorka univerzitetskih nastavnika prema kategorijama starosti prilažemo u Tabeli 9.

Tabela 9. *Struktura uzorka univerzitetskih nastavnika prema godinama starosti*

Godine starosti	Frekvence (f)	Procenti (%)
24-30	36	13.2
31-40	87	31.9
41-50	72	26.4
51-60	51	18.7
61-70	24	8.8
Bez odgovora	3	1.1

Iz Tabele 9 možemo videti da najzastupljenije starosne kategorije čine univerzitetski nastavnici iz druge (31-40 godina) i treće kategorije (41-50 godina), dok najmanje zastupljenu starosnu kategoriju čine univerzitetski nastavnici iz pete kategorije (61-70 godina).

Prosečna dužina dosadašnjeg nastavnog angažovanja univerzitetskih nastavnika iz uzorka našeg istraživanja čini 15 godina ($M = 15.87$; $SD = 10.447$), pri čemu se nastavni radni vek kreće u rasponu od 1 do maksimalnih 46 godina nastavnog angažovanja. Odgovore o dužini nastavnog angažovanja ispitanika smo rasporedili u ukupno 5 kategorija – pregled strukture uzorka univerzitetskih nastavnika prema kategorijama dužine nastavnog angažovanja pružamo u Tabeli 10.

Tabela 10. *Struktura uzorka univerzitetskih nastavnika prema dužini nastavnog angažovanja izraženog u godinama*

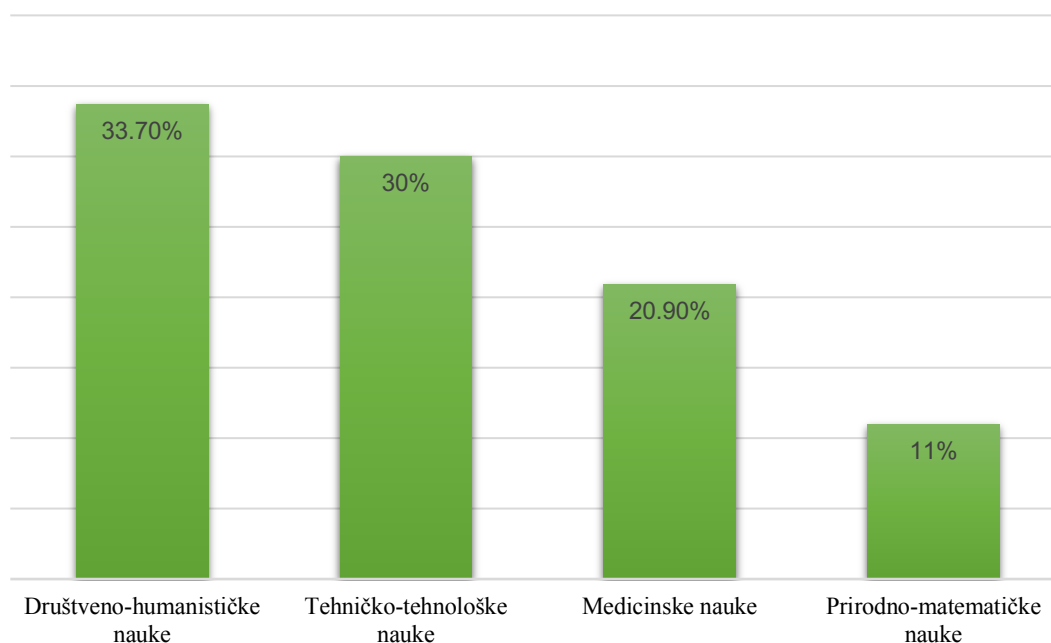
Dužina nastavnog angažovanja	Frekvence (f)	Procenti (%)
1-5	52	19
6-15	100	36.6
16-25	64	23.4
26-35	45	16.5
36-46	12	4.4

Iz Tabele 10 možemo videti da najzastupljeniju dužinu nastavnog angažovanja čine univerzitetski nastavnici iz druge kategorije (6-15 godina), a najmanje zastupljenu univerzitetski nastavnici iz pete kategorije (36-46 godina).

U istraživanju su zastupljeni nastavnici svih nastavnih zvanja, pri čemu studenti demonstratori čine 1.1% ukupnog uzorka univerzitetskih nastavnika ($f = 3$), doktorandi angažovani u nastavi 3.3% ($f = 9$), saradnici u nastavi 2.9% ($f = 8$), asistenti 19% ($f = 52$), asistenti sa doktoratom 2.6% ($f = 7$), docenti 24.5% ($f = 67$), vanredni profesori 18.7% ($f = 51$) i redovni profesori 27.1% ukupnog uzorka univerzitetskih nastavnika ($f = 74$). Ukupno dva ispitanika (0.7%) iz uzorka univerzitetskih nastavnika nije odgovorilo na pitanje o nastavnom zvanju.

Uzorkovanje je vršeno među nastavnicima Univerziteta u Beogradu, pri čemu su zastupljeni nastavnici svih grupacija fakulteta. Distribuciju uzorka univerzitetskih nastavnika prema varijabli grupacije fakulteta možemo videti u Grafikonu 2. Na pitanje o fakultetu na kojem su nastavno angažovani nije odgovorilo 12 univerzitetskih nastavnika (4.4%).

Grafikon 2. Distribucija uzorka univerzitetskih nastavnika prema varijabli grupacija fakulteta Univerziteta u Beogradu



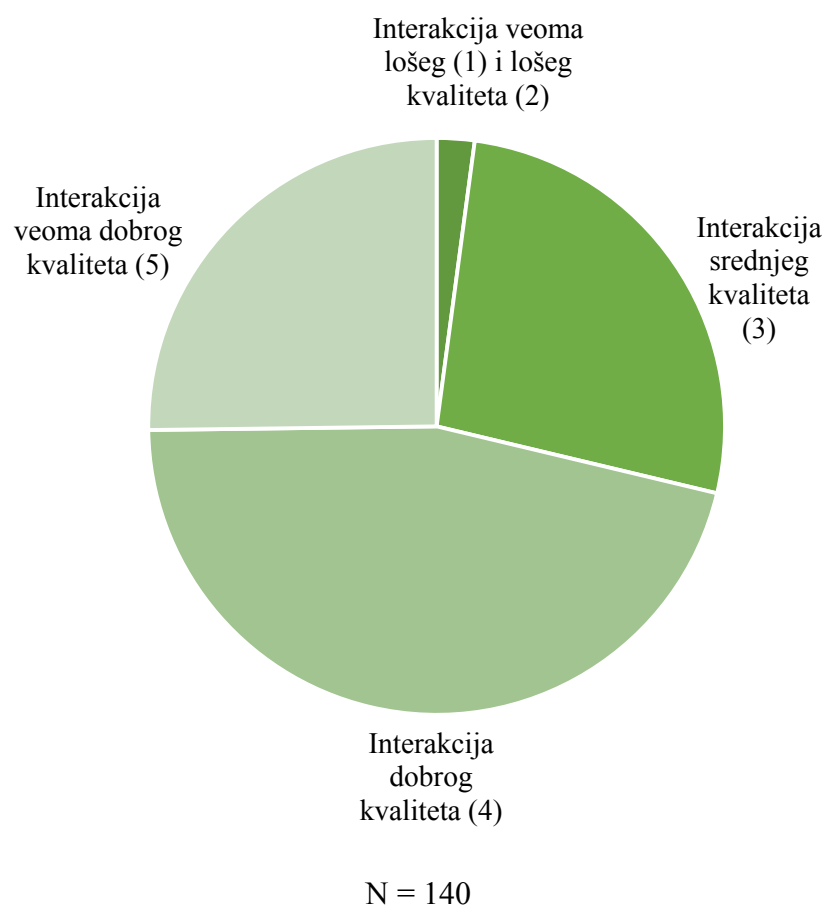
Iz Grafikona 2 možemo videti da su najzastupljeniji univerzitetski nastavnici iz grupacije fakulteta društveno-humanističkih nauka – 33.7% ($f = 92$), a da su najmanje zastupljeni univerzitetski nastavnici iz grupacije fakulteta prirodno-matematičkih nauka – 11% ($f = 30$).

Za temu rada je bitno prikazati i strukturu uzorka univerzitetskih nastavnika prema varijabli obrazovnog usavršavanja nastavničkih kompetencija. Od ukupnog uzorka univerzitetskih nastavnika njih 57.5% ($f = 157$) nije imalo priliku da putem programa obrazovanja usavršava svoje nastavničke kompetencije, dok je njih 42.1% ($f = 115$) takvu priliku imalo. Jedan univerzitetski nastavnik (0.4%) nije odgovorio na pitanje o prilici za usavršavanje nastavničkih kompetencija putem programa obrazovanja.

Odgovori ispitanika pokazuju da je 51.3% uzorka univerzitetskih nastavnika tokom dosadašnje nastavne karijere imalo iskustvo profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom ($f = 140$), a da 48.7% univerzitetskih nastavnika ($f = 133$) takvo iskustvo nije imalo. Od univerzitetskih nastavnika koji su imali iskustvo profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom njih 13.9% ($f = 38$) je bilo u prilici da profesionalno interreaguje sa jednom osobom sa invaliditetom, njih 15.8% ($f = 43$) je bilo u prilici da profesionalno interreaguje sa dve osobe, a 21.6% ($f = 59$) je imalo iskustvo profesionalne interakcije sa tri ili više osoba sa invaliditetom. Kvalitet profesionalne interakcije je procenjen visoko: u mogućem rasponu odgovora od 1 do 5, pri čemu 1 predstavlja interakciju lošeg kvaliteta, a 5

interakciju veoma dobrog kvaliteta prosečna procena je $M = 3.92$, a mera standardne devijacije je $SD = 0.814$, što nam govori da je malo variranje procena univerzitetskih nastavnika o kvalitetu profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom. Distribucija uzorka univerzitetskih nastavnika na osnovu procene kvaliteta profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom je asimetrična. Grafički prikaz distribucije je prikazan u Grafikonu 3.

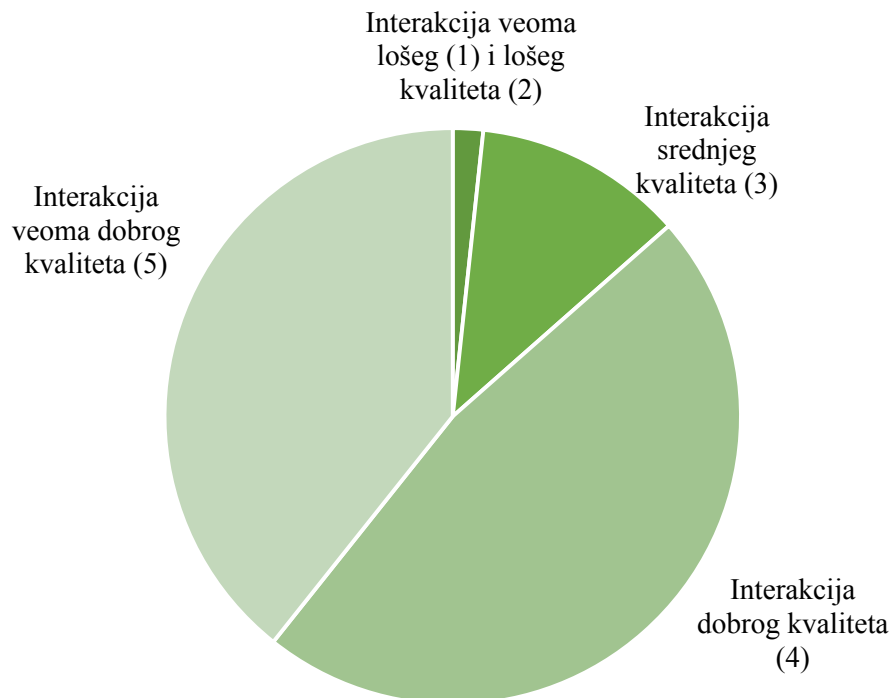
Grafikon 3. Procena kvaliteta profesionalne interakcije univerzitetskih nastavnika sa studentima sa invaliditetom – distribucija nastavnika



Sem u profesionalnom (obrazovnom) kontekstu, 65.9% od ukupnog uzorka univerzitetskih nastavnika ($f = 180$) je imalo iskustvo privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom, dok 34.1% univerzitetskih nastavnika ($f = 93$) takvo iskustvo nije imalo. Od onih univerzitetskih nastavnika koji imaju iskustvo privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom, njih 21.2% ($f = 38$) je interreagovalo sa jednim studentom, 25.1% nastavnika ($f = 45$) je interreagovalo sa dva studenta i najveći broj njih, 53.6% nastavnika ($f = 96$) ima iskustvo privatne interakcije sa tri ili više studenata sa invaliditetom. Univerzitetski nastavnici koji

imaju iskustvo privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom kvalitet te interakcije procenjuju pozitivno: u mogućem rasponu odgovora od 1 do 5 prosečna procena je $M = 4.24$, a mera standardne devijacije je $SD = 0.723$, što nam govori da je malo variranje procena univerzitetskih nastavnika o kvalitetu privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom. Distribucija uzorka univerzitetskih nastavnika na osnovu procene kvaliteta privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom je asimetrična. Grafički prikaz distribucije pružamo u Grafikonu 4.

Grafikon 4. Procena kvaliteta privatne interakcije univerzitetskih nastavnika sa studentima sa invaliditetom – distribucija nastavnika



$N = 180$

2.8.2. *Uzorak studenata sa invaliditetom*

Ukupan uzorak studenata sa invaliditetom čini 42 studenta. U nastavku ćemo prikazati strukturu uzorka studenata sa invaliditetom prema varijablama: pol, starost, nivo studija, grupacija fakulteta na kojem studiraju i procena kvaliteta interakcije sa univerzitetskim nastavnicima.

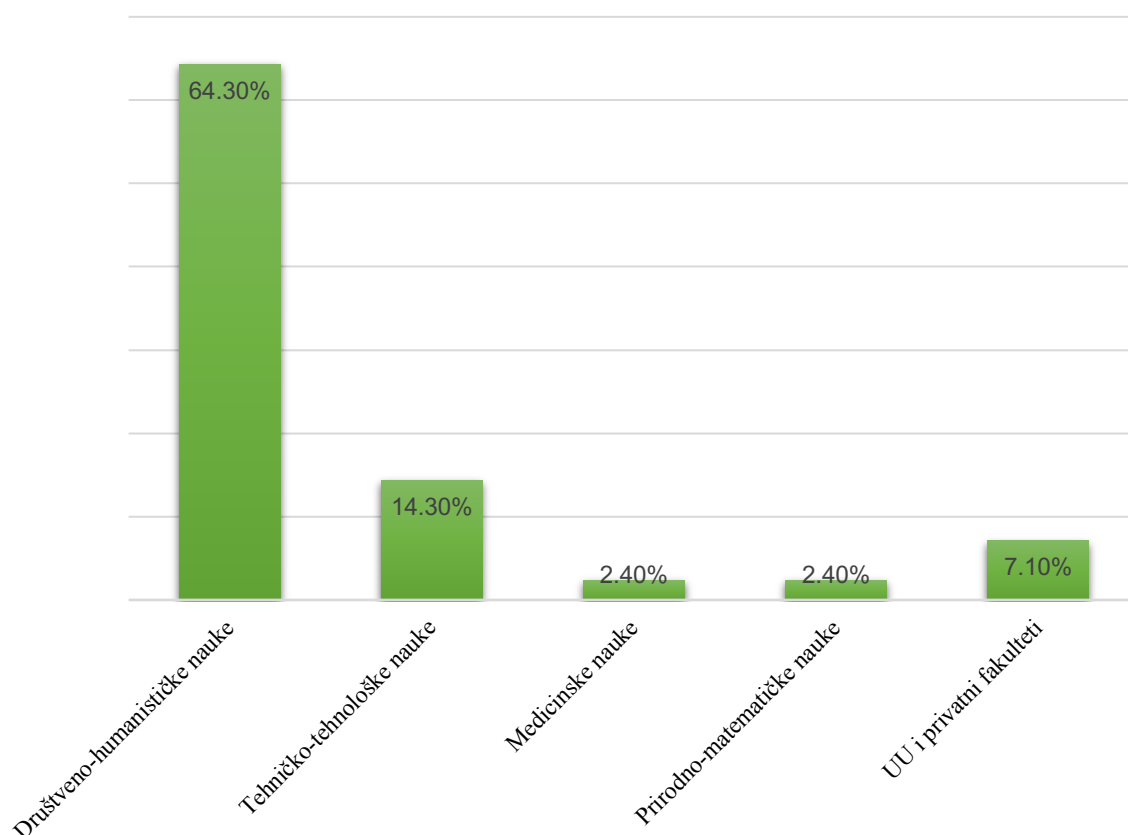
Struktura uzorka studenata sa invaliditetom prema polu nam pokazuje da žene čine veći deo uzorka, tj. da je ukupno 28 žena (66.7%) i 14 muškaraca (33.3%) učestvovalo u istraživanju.

Prosečna starost studenata sa invaliditetom koji čine uzorak istraživanja je 23 godine ($M = 23.44$, $SD = 4.393$), pri čemu se opseg odgovora o godinama starosti kreće u rasponu od 18 do 34 godine. Jedan student (2.4%) nije odgovorio na pitanje o godinama starosti. Odgovore o starosnoj strukturi ispitanika smo klasifikovali u dve starosne kategorije: prvu kategoriju čine ispitanici od 18 do 25 godina starosti i ukupno je 29 ispitanika koji pripadaju ovoj starosnoj kategoriji (69%); drugu kategoriju čine ispitanici od 26 do 34 godina starosti i ukupno je 12 ispitanika koji pripadaju ovoj starosnoj kategoriji (28.6%).

Većinski deo uzorka studenata sa invaliditetom, 36 ispitanika (85.7%), čine studenti osnovnih akademskih studija, njih 5 (11.9%) su studenti master akademskih studija, dok je jedan ispitanik (2.4%) student doktorskih akademskih studija.

Za razliku od uzorka univerzitetskih nastavnika, u kojem su učestvovali isključivo nastavnici fakulteta Univerziteta u Beogradu, u uzorak studenata sa invaliditetom smo uključili i studente Univerziteta umetnosti iz Beograda, kao i studente privatnih fakulteta sa teritorije grada Beograda. Na uključivanje studenata Univerziteta umetnosti iz Beograda i privatnih fakulteta smo se odlučili usled poteškoća pronalaženja ispitanika studenata sa invaliditetom, izazvane nevidljivom pozicijom koju imaju u sistemu univerzitetskog obrazovanja u Republici Srbiji. Jedan student (2.4%) nije naveo fakultet na kojem trenutno studira. Distribuciju uzorka studenata sa invaliditetom prema grupacijama fakulteta Univerziteta u Beogradu, Univerziteta umetnosti i privatnih fakulteta pružamo u Grafikonu 5.

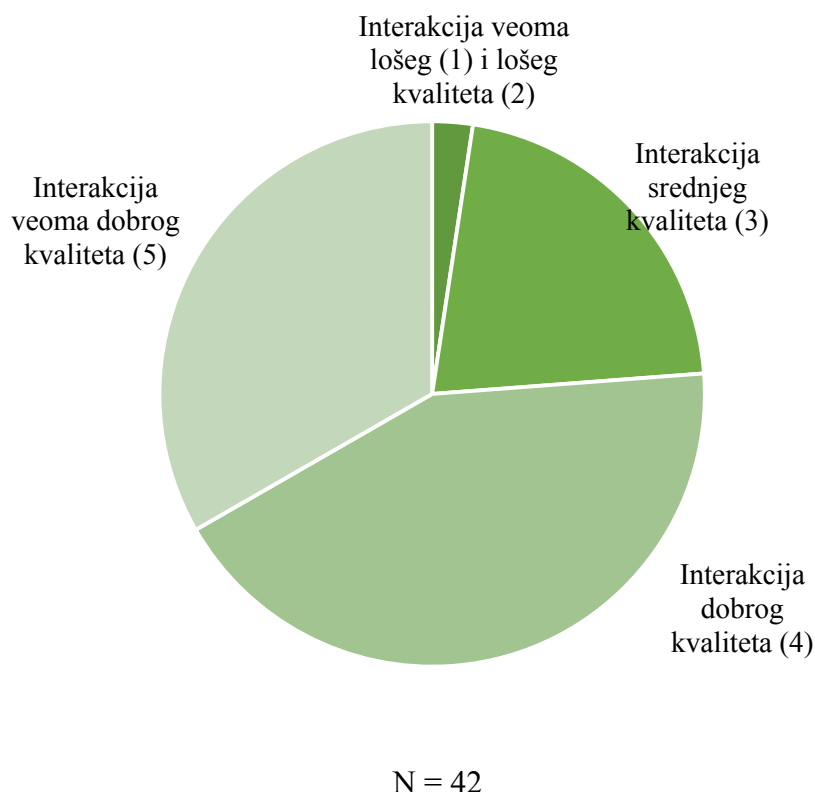
Grafikon 5. Distribucija uzorka studenata sa invaliditetom prema varijabli grupacija fakulteta Univerziteta u Beogradu, Univerziteta umetnosti i privatnih fakulteta



Iz Grafikona 5 možemo videti da uzorak studenata sa invaliditetom dominantno čine studenti grupacije fakulteta društveno-humanističkih nauka ($f = 27$), dok su u izuzetno malom broju zastupljeni studenti grupacije fakulteta medicinskih nauka ($f = 1$) i studenti grupacije fakulteta prirodno-matematičkih nauka ($f = 1$).

Ispitanici koji čine uzorak studenata sa invaliditetom interakciju koju su imali sa univerzitetskim nastavnicima procenjuju pozitivno: u mogućem rasponu odgovora od 1 do 5 prosečna procena je $M = 4.07$, a vrednost standardne devijacije $SD = 0.808$. Distribucija uzorka studenata na osnovu procene kvaliteta interakcije sa univerzitetskim nastavnicima je asimetrična, čiji prikaz pružamo u Grafikonu 6.

Grafikon 6. Procena kvaliteta interakcije studenata sa invaliditetom sa univerzitetskim nastavnicima – distribucija studenata



2.9. Organizacija i tok istraživanja

Istraživanje je sprovedeno u dve zasebne faze. Prva, faza kvalitativnog istraživanja, je sprovedena u periodu od decembra 2023. godine do februara 2024. godine. Ova faza istraživanja je sprovedena u nameri prikupljanja podataka potrebnih za kreiranje upitnika za procenu kompetencija, koji smo koristili u drugoj, kvantitativnoj fazi istraživanja.

Nakon kreiranja upitnika za procenu kompetencija je usledila druga, faza kvantitativnog istraživanja, koju smo sprovedeli u periodu od avgusta do oktobra 2024. godine. Upitnik smo napravili u elektronskom formatu, pomoću *Soscisurvey* platforme. Za distribuiranje upitnika studentima sa invaliditetom smo se koristili ličnim kontaktima, koji su dalje distribuirali upitnik svojim poznanicima (efekat snežne grudve). Takođe, poziv za učestvovanje u istraživanju i link ka upitniku smo delili na društvenim mrežama (*Facebook* i *Instagram*) i slali smo studentskim službama fakulteta Univerziteta u Beogradu, sa molbom da proslede upitnik studentima. Poziv za učestvovanje u istraživanju smo poslali i udruženjima

Univerzitetski centar za studente sa hendikepom i Centar za samostalni život osoba sa hendikepom, koji su poziv dalje prosledili studentima sa kojima su u kontaktu. Za distribuiranje upitnika univerzitetskim nastavnicima smo se, takođe, služili ličnim kontaktima, koji su ga potom dalje prosleđivali svojim poznanicima. Poziv za učestvovanje u istraživanju sa linkom ka upitniku smo delili na društvenim mrežama (*Facebook i Instagram*) i slali ga lično nastavnicima na javno dostupne elektronske adrese.

2.10. Obrada i analiza podataka

Za obradu podataka smo koristiti kvantitativne i kvalitativne analize. Za kvantitativnu analizu smo koristiti: *deskriptivne* statističke metode – analiza frekvencija, procenti, aritmetička sredina, mere disperzije rezultata, i *analitičke* statističke metode – Pirsonov koeficijent linearne korelacije za utvrđivanje povezanosti između varijabli, jednofaktorsku analizu varijanse za neponovljena merenja (ANOVA) uz *post hoc* LSD test za višestruka upoređivanja za ispitivanje statističke značajnosti razlika u procenama ispitanika. Za psihometrijsku proveru latentnih kategorija instrumenta i empirijsku proveru kreiranog modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom smo koristili faktorsku analizu.

Kvantitativnu analizu podataka smo sproveli u okviru programa IBM SPSS Statistics 25. Kvalitativni aspekt analize podrazumevao je tretiranje podataka dobijenih putem fokus grupnih razgovora, koji su tematski analizirani. Podaci su transkribovani za potrebe kvalitativnog kodiranja i analize, a potom kombinovani i tematski obrađeni. Za sređivanje i prikazivanje dobijenih rezultata u vidu tabelarnih i grafičkih prikaza smo koristili program Microsoft Excel 2016, Canva i Illustrator.

3. PRIKAZ, ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Rezultate istraživanja ćemo prikazati kroz tri odeljka: u prvom ćemo prikazati rezultate procene relevantnosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom; u drugom – rezultate procene razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom; u trećem odeljku ćemo prikazati rezultate statistički zasnovanog modela kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom, koji smo dobili metodom faktorske analize.

Procene kompetencija smo isprva predstavili putem deskriptivne statistike za objedinjeni uzorak, nakon čega smo zasebno prikazali procene univerzitetskih nastavnika i studenata sa invaliditetom po definisanim varijablama istraživanja. Na kraju svakog odeljka smo analizirali sličnosti i razlike u procenama uzorka univerzitetskih nastavnika i uzorka studenata, u cilju odgovaranja na definisane zadatke istraživanja. Bilo je potrebno definisati i različite „jedinice“ procena, sa ciljem strukturiranja prikaza dobijenih rezultata: za prikaz rezultata smo se koristili strukturom modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. Za nivo celokupne skale, kao i za nivo oblasti i podoblasti modela kompetencija smo napravili kompozitne skorove za obe skale, a takvu strukturu smo koristili i za opis i analizu dobijenih rezultata. Naglašavamo da je prilikom kreiranja kompozitnih skorova došlo do osipanja broja odgovora, zbog čega za krupnije jedinice, poput celokupne skale i nivoa oblasti i podoblasti, imamo manji broj ukupnih odgovora. Pitanja u upitniku nisu bila obavezna za odgovaranje, te su ispitanici pojedina pitanja mogli da preskoče. Vodeći se principima statistike, prilikom kreiranja baze podataka smo isključili sve one ispitanike čiji je procenat nedostajućih odgovora veći od 5% i na taj način smo došli do ukupnog uzorka istraživanja $N = 315$, koji smo predstavili u metodološkom okviru istraživanja.

Za interpretaciju rezultata istraživanja je bitno osvrnuti se na, u metodološkom okviru istraživanja, predstavljene podatke o (ne)postojanju iskustva podučavanja studenata sa invaliditetom u dosadašnjem nastavnom angažovanju kao jednu od karakteristika uzorka univerzitetskih nastavnika. Iz predstavljenih deskriptivnih rezultata istraživanja o interakciji univerzitetskih nastavnika sa studentima sa invaliditetom videli smo da je veći broj univerzitetskih nastavnika koji čine uzorak našeg istraživanja imao priliku da sa studentima sa invaliditetom interreaguje van obrazovnog konteksta, nego u kontekstu obrazovanja, kao i da pozitivnije procenjuju kvalitet privatne nego profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom. Svakako kvalitet kako profesionalne, tako i privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom procenjuju visoko: najveći broj nastavnika interakciju sa studentima procenjuje kao interakciju dobrog kvaliteta i interakciju najboljeg mogućeg kvaliteta, dok je mali broj nastavnika procenjuje kao interakciju lošeg kvaliteta. Ovakva raspodela nastavnika predstavlja

asimetričnu distribuciju i možemo postaviti pitanje da li kao takva čini odraz realnosti, ili karakteristiku uzorka? Naša je pretpostavka da su u istraživanju učestvovali dominantno oni nastavnici koji su imali pozitivno iskustvo interreagovanja sa studentima sa invaliditetom, jer su ohrabreni takvim iskustvom imali veću senzibilisanost za temu istraživanja i želju da u njemu učestvuju. Kako je učešće u istraživanju bilo dobrovoljno, pretpostavljamo da se oni nastavnici koji svoje iskustvo interakcije sa studentima sa invaliditetom procenjuju kao interakciju lošeg kvaliteta nisu osećali u dovoljnoj meri osnaženo i dobrodošlo da učestvuju, kao i da su u manjem obimu zainteresovani i senzitivisani za temu istraživanja. Ovakvu asimetričnu distribuciju treba imati u vidu prilikom čitanja i interpretacije dobijenih rezultata istraživanja.

I na primeru studenata sa invaliditetom možemo videti da je distribucija uzorka na osnovu varijable procenjenog kvaliteta interakcije sa univerzitetskim nastavnicima asimetrična: najveći broj studenata ovu interakciju procenjuje kao interakciju dobrog kvaliteta i kao interakciju najboljeg mogućeg kvaliteta, dok svega jedan student ovu interakciju procenjuje kao interakciju lošeg kvaliteta. Nijedan student kvalitet interakcije sa univerzitetskim nastavnicima nije procenio kao interakciju veoma lošeg kvaliteta. Ponovo se možemo zapitati da li je reč o karakteristici našeg uzorka, ili o podatku koji možemo generalizovati na celokupnu populaciju studenata sa invaliditetom, posebno ukoliko se prisetimo rezultata istraživanja koji govore da su (često negativni) stavovi nastavnika jedna od najčešćih barijera sa kojima se studenti sa invaliditetom susreću u domenu univerzitetskog obrazovanja (Strnadová et al., 2015). Mišljenja smo da argumentaciju o asimetričnom uzorku univerzitetskih nastavnika možemo „preslikati“ i ovde: oni studenti koji su imali pozitivno iskustvo susreta sa univerzitetskim nastavnicima verovatno su se osetili i slobodnije da u istraživanju učestvuju i da na osnovu tog iskustva različite aspekte kompetentnosti nastavnika procenjuju. Iako je upitnik anonimn, što je u pozivu za učestvovanje u istraživanju i istaknuto, oni studenti koji imaju iskustvo interakcije lošeg kvaliteta sa univerzitetskim nastavnicima verovatno su osetili manju želju da se takvog iskustva prisećaju i da u istraživanju učestvuju.

3.1. Procena relevantnosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom

Celokupan uzorak univerzitetskih nastavnika i studenata sa invaliditetom visoko procenjuje relevantnost ponuđenih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. Ukupna prosečna vrednost za celokupnu skalu je $M = 4.24$ ($N = 294$), a skor standardne

devijacije je $SD = 0.552$, što nam govori da su procene nastavnika i studenata mahom koncentrisane oko ukupne prosečne vrednosti skale, te da nisu u velikom obimu varirale.

Vidimo nekoliko potencijalnih objašnjenja ovako visoke procene relevantnosti kompetencija. Prvo je da ovakav skor predstavlja refleksiju nedostatka podrške univerzitetskim nastavnicima za podučavanje studenata sa invaliditetom, usled koje su ponuđene kompetencije nekritički dominantno procenjivali kao relevantne i veoma relevantne. Osećaj nastavnika da su u praksi često prepušteni sebi, bez planski organizovane podrške i sistema koji bi podsticao razvoj onih kompetencija koje su im neophodne kako bi uspešno podučavali studente sa invaliditetom, može kod nastavnika kreirati percepciju da im je svaka od ponuđenih stavki potrebna, a samim tim i vrlo relevantna. Dalje, pretpostavljamo da je jedno od mogućih objašnjenja i to da su oni nastavnici i studenti koji su već senzitivisani da promišljaju svoju ulogu u obrazovanju učestvovali u istraživanju, što se odrazilo i na dobijene rezultate. Argument za ovakvu pretpostavku pronalazimo u činjenici da u uzorku istraživanja gotovo da nema univerzitetskih nastavnika i studenata koji su imali negativno profesionalno i/ili privatno iskustvo interakcije. Verujemo da u praksi postoje i univerzitetski nastavnici i studenti sa invaliditetom koji imaju profesionalno i/ili privatno iskustvo interakcije koje bi označili kao negativno i pitamo se da li bi veće učešće ovih nastavnika i studenata u uzorku dovelo do drugačijih rezultata istraživanja? Mišljenja smo da je velika zastupljenost ispitanika sa pozitivnim profesionalnim i privatnim iskustvom interakcije značila i veću osetljivost na samu temu istraživanja, što može biti jedan od podsticaja ovako visokih procena relevantnosti ponuđenih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom.

Podaci o proceni relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou oblasti modela kompetencija (3) su prikazani u Tabeli 11.

Tabela 11. Procena relevantnosti oblasti modela kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom

Oblasti modela kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom	N	M	SD
Fenomen invaliditeta	310	4.18	0.546
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)	308	4.26	0.636
Grupna dinamika i emocionalna povezanost	303	4.28	0.653

Sve oblasti kompetencija su procenjene kao relevantne. Prosečne vrednosti procena za sve oblasti kompetencija su iznad vrednosti 4, a male vrednosti mere standardne devijacije nam govore da su ispitanici u procenama bili koherentni. Kao najmanje relevantna je procenjena oblast *Fenomen invaliditeta*, a kao najrelevantnija oblast *Grupna dinamika i emocionalna*

povezanost, što nam govori o velikom značaju koji podržavajuća socijalna atmosfera i prihvatajući afektivni odnos nastavnika i studenata imaju u obrazovanju studenata sa invaliditetom.

Ovakve rezultate podržavaju i rezultati drugih istraživanja, koja zaključuju da biti inkluzivan nastavnik ne znači imati samo profesionalne veštine, već da su osobine inkluzivnog nastavnika podjednako i komunikacija sa studentima koja se odlikuje empatijom i poštovanjem (Lipka et al., 2020, prema: Moriña & Orozco, 2022). Kako bi identifikovale odlike inkluzivnih nastavnika autorke Morinja i Orozco su sprovele kvalitativno istraživanje na uzorku od 119 univerzitetskih nastavnika sa 10 španskih univerziteta. Nastavnici ističu da emocije, empatija i osetljivost na potrebe studenata imaju posebno mesto za definisanje odlika inkluzivnog nastavnika (Moriña & Orozco, 2022). Kompetencije efektivnog podučavanja nisu jedini ključni aspekt obrazovanja studenata sa invaliditetom, već je važna i afektivna komponenta odnosa između nastavnika i studenata (Moriña, 2020).

Deskriptivne podatke o procenama relevantnosti kompetencija dalje prikazujemo na nivou podoblasti modela kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom, koje pružamo u Tabeli 12.

Tabela 12. Procena relevantnosti podoblasti modela kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom

Fenomen invaliditeta	N	M	SD
O invaliditetu	313	4.16	0.637
Visoko obrazovanje studenata sa invaliditetom	315	3.82	0.762
Legislativa	312	4.43	0.589
Kontakt sa studentima sa invaliditetom	314	4.43	0.621
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)			
Metodika predmeta	314	4.27	0.749
Didaktički materijal i sredstva	312	4.37	0.70
Metode nastave	311	4.22	0.68
Grupna dinamika i emocionalna povezanost			
Otklanjanje barijera i podsticanje motivacije za učenje	314	4.37	0.765
Facilitacija grupe i grupna dinamika	308	4.19	0.763
Afektivni odnos	314	4.36	0.729
Komunikacijske veštine	312	4.20	0.701

Kao i u slučaju oblasti, možemo da vidimo da je relevantnost svih podoblasti modela kompetencija procenjena veoma visoko: prosečne vrednosti procena se kreću u rasponu od 3.82 do 4.43. Podoblast koja je procenjena kao najmanje relevantna je *Visoko obrazovanje studenata sa invaliditetom*. Ovo je ujedno i jedina podoblast čija je relevantnost procenjena

vrednošću manjom od 4. Kao najrelevantnije su procenjene podoblasti *Legislativa* i *Kontakt sa studentima sa invaliditetom*. I podoblast koja je procenjena kao najmanje relevantna i podoblasti koje su procenjene kao najrelevantnije pripadaju istoj oblasti *Fenomen invaliditeta*, što nam govori o kompleksnosti različitih aspekata znanja o fenomenu invaliditeta, koji nisu u podjednako meri relevantni za situaciju podučavanja studenata sa invaliditetom.

Rangovi procena relevantnosti svih (60) pojedinačnih sadržaja kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom, poređani od najvišeg ka najnižem, prikazani su u prilogu (Prilog 3). Analiza rangova pokazuje da se srednje vrednosti procena pojedinačnih sadržaja kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom kreću u rasponu od 2.92 do 4.67, a dominantno se nalaze iznad ocene 4, što nam govori da ispitanici gotovo sve ponuđene sadržaje kompetencija procenjuju kao relevantne ili veoma relevantne. Sadržaji kompetencija procenjeni kao najmanje relevantni su oni koji obuhvataju znanja mahom teorijske „prirode“ o fenomenu invaliditeta i inkluzivnom visokom obrazovanju. Očekivano je da su sadržaji kompetencija sa najvišim rangom „pragmatičnije prirode“ i da se odnose na one kompetencije koja nastavnicima mogu biti od značaja u situaciji neposrednog obrazovnog kontakta sa studentima sa invaliditetom. Pre svega, to su sadržaji o potrebnim prilagođavanjima koja različite vrste invaliditeta zahtevaju, o bitnim aspektima komunikacije sa studentima, kako u pojedinim situacijama reagovati i na koji način razrešiti različite etičke dileme sa kojima se nastavnici u podučavanju studenata sa invaliditetom mogu susreti. Od ukupno 60 procenjivanih pojedinačnih sadržaja kompetencija, prosečna vrednost procene je za svega 11 sadržaja ispod ocene 4, a za samo jedan je ispod ocene 3. Ovakvi podaci nam govore da ispitanici veoma visoko procenjuju relevantnost gotovo svih ponuđenih sadržaja kompetencija, te se ponovo možemo zapitati da li su učesnici istraživanja nekritički procenjivali ponuđene stavke.

3.1.1. Procena relevantnosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom – univerzitetski nastavnici

Uzorak univerzitetskih nastavnika visoko procenjuje relevantnost ponuđenih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. Ukupna prosečna vrednost za celokupnu skalu je $M = 4.25$ ($N = 256$), dok niska vrednost standardne devijacije ($SD = 0.555$) govori o tome procene nastavnika ne variraju u velikom obimu te da su mahom koncentrisane oko ukupne prosečne vrednosti skale.

Na osnovu procena ispitanika iz uzorka univerzitetskih nastavnika smo napravili kompozitne skorove za oblasti modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom, koji su prikazani u Tabeli 13.

Tabela 13. *Procena relevantnosti oblasti modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom – procena uzorka univerzitetskih nastavnika*

Oblasti modela kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom	N	M	SD
Fenomen invaliditeta	269	4.17	0.553
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)	269	4.28	0.633
Grupna dinamika i emocionalna povezanost	263	4.29	0.659

Sve tri oblasti modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom univerzitetski nastavnici procenjuju kao relevantne. Srednje vrednosti procenjene relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom za sve tri oblasti modela su iznad ocene 4, što znači da su nastavnici sve grupe kompetencija procenili kao relevantne ili veoma relevantne. Niski kompozitni skorovi standardne devijacije za sve tri grupe kompetencija pokazuje da su procene nastavnika dominantno koncentrisane oko prosečne vrednosti. Kao najmanje relevantna oblast kompetencija je procenjena oblast *Fenomen invaliditeta*, a kao najrelevantnija je procenjena oblast *Grupna dinamika i emocionalna povezanost*. Univerzitetski nastavnici kao značajnije kompetencije za podučavanje studenata sa invaliditetom procenjuju one čiji se sadržaj odnosi na organizaciju i vođenje procesa podučavanja/nastave i one koje su im potrebne za uspostavljanje uspešne komunikacije, afektivnog odnosa sa studentima i podržavajuće i tople socijalne atmosfere u obrazovnoj grupi.

Sa ciljem dublje analize, u Tabeli 14 pružamo pregled procena na nivou podoblasti modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom.

Tabela 14. *Procena relevantnosti podoblasti modela kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom – procena uzorka univerzitetskih nastavnika*

Fenomen invaliditeta	N	M	SD
O invaliditetu	272	4.15	0.644
Visoko obrazovanje studenata sa invaliditetom	273	3.80	0.765
Legislativa	271	4.43	0.59
Kontakt sa studentima sa invaliditetom	272	4.41	0.637
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)			
Metodika predmeta	272	4.28	0.748
Didaktički materijal i sredstva	272	4.37	0.699
Metode nastave	271	4.24	0.672

Grupna dinamika i emocionalna povezanost			
Otklanjanje barijera i podsticanje motivacije za učenje	272	4.37	0.76
Facilitacija grupe i grupna dinamika	268	4.21	0.756
Afektivni odnos	272	4.37	0.728
Komunikacijske veštine	270	4.21	0.716

Iz Tabele 14 možemo da vidimo da su i sve podoblasti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom procenjene kao relevantne: prosečne vrednosti procena se kreću u rasponu od 3.8 do 4.43. Kao najrelevantnija je procenjena podoblast *Legislativa*, a kao najmanje relevantna podoblast *Visoko obrazovanje studenata sa invaliditetom*. Nastavnici kao najrelevantnije procenjuju one grupacije kompetencija koje im razgraničavaju domete njihovih kao i prava i obaveza studenata i koje im pomažu da se nose sa etičkim dilemama sa kojima se u procesu podučavanja studenata sa invaliditetom susreću. Data procena je u saglasnosti sa rezultatima drugih istraživanja i programima obrazovanja univerzitetskih nastavnika, u kojima se legislativa ističe kao jedna od najvažnijih podoblasti usavršavanja nastavničke kompetentnosti (Carballo et al., 2019; Moriña et al., 2020; Murray et al., 2014). Podoblast *Visoko obrazovanje studenata sa invaliditetom* mahom obuhvata sadržaje teorijske prirode o razvoju visokog inkluzivnog obrazovanja i premisama na kojima počiva, koje univerzitetski nastavnici procenjuju kao manje značajne za podučavanje studenata. I podoblast koja je procenjena kao najrelevantnija i podoblast koja je procenjena kao najmanje relevantna pripadaju istoj oblasti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom, *Fenomenu invaliditeta*, koja obuhvata širok spektar znanja i veština koje istražuju različite aspekte fenomena invaliditeta.

Rangovi procena relevantnosti svih (60) sadržaja kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom, poređani od najvišeg ka najnižem, se nalaze u prilogu (Prilog 4). Analiza rangova pokazuje da se srednje vrednosti procene pojedinačnih sadržaja kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom kreću u rasponu od 2.87 do 4.66, a dominantno se nalaze iznad ocene 4, što nam govori da gotovo sve ponuđene sadržaje kompetencija univerzitetski nastavnici procenjuju kao relevantne ili veoma relevantne. Sadržaji kompetencija procenjeni kao najmanje relevantni su oni koji obuhvataju znanja mahom teorijske „prirode“ o fenomenu invaliditeta i inkluzivnom visokom obrazovanju. Kao jedan od sadržaja procenjen kao najmanje relevantan je onaj koji se onosi na *Komunikaciju sa porodicom studenata sa invaliditetom*, a koji se u literaturi upravo ističe kao jedan od najznačajnijih. Komunikacija sa porodicom se ističe kao jedan od najznačajnijih izvora podrške studentima sa invaliditetom, a posebno se njen značaj akcentuje u domenu douniverzitetskog

obrazovanja osoba sa invaliditetom. Tradicionalno se u domenu visokog obrazovanja očekuje autonomija studenata, a komunikacija sa porodicom studenata se doživljava kao karakteristika obrazovanja dece, te verujemo da je takav kontekst obojio i rezultate ove procene. Očekivano je da su sadržaji kompetencija sa najvišim rangom „pragmatičnije prirode“ i da se odnose na one kompetencije koja nastavnicima mogu biti značajne za kvalitetno iskustvo neposrednog susreta sa studentima sa invaliditetom u obrazovnom kontekstu. Skrećemo pažnju da je čak 51 sadržaj od ukupno 60 procenjen sa ocenom 4 i preko, što znači da ih univerzitetski nastavnici dominantno doživljavaju kao relevantne, te da se razlikuju samo po intenzitetu procenjene relevantnosti.

Opisane procene univerzitetskih nastavnika predstavljaju odgovor na prvi zadatak istraživanja i omogućavaju nam ocenu definisane istraživačke hipoteze, čija je pretpostavka da univerzitetski nastavnici kao veoma relevantne kompetencije za podučavanje studenata sa invaliditetom procenjuju one iz oblasti *Nastavničke kompetencije (u užem smislu)*. Pretpostavka koja je vodila istraživanje je ta da će nastavnici kao veoma relevantne procenjivati upravo onu oblast kompetencija koja čini njihovu primarnu ekspertizu kao nastavnika i da će najviše vrednosti pridavati onim znanjima i veštinama koji im omogućavaju uspešno osmišljavanje i vođenje nastavnog procesa. Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici sve oblasti kompetencija procenjuju kao relevantne, na osnovu čega odbacujemo istraživačku hipotezu, ili preciznije rečeno, možemo proširiti njeno značenje i na druge dve grupe kompetencija.

Procene univerzitetskih nastavnika mogu varirati u odnosu na različite varijable. U nastavku predstavljamo procene univerzitetskih nastavnika o relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom u odnosu na varijable: pol, godine starosti, dužina nastavnog angažovanja, nastavno zvanje, grupacija fakulteta na kojem su nastavno angažovani, obrazovno usavršavanje nastavničkih kompetencija, iskustvo profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom, kvalitet i učestalost iskustva profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom (ukoliko postoji), iskustvo privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom, kvalitet i učestalost iskustva privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom (ukoliko postoji).

3.1.1.1. Pol univerzitetskih nastavnika i procena relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom

Univerzitetski nastavnici i muškog i ženskog pola visoko procenjuju relevantnost kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. Prikaz procena nastavnika muškog i ženskog pola na nivou celokupne skale je u Tabeli 15.

Tabela 15. Procena relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou celokupne skale – procena uzorka univerzitetskih nastavnika muškog i ženskog pola

Pol	N	M	SD
Muški	74	4.07	0.588
Ženski	182	4.32	0.525

Prosečne vrednosti procena za nivo celokupne skale su iznad vrednosti 4 za obe grupe nastavnika, dok nam male vrednosti standardne devijacije govore da su procene nastavnika u maloj meri varirale, te da su dominantno koncentrisane oko prosečne vrednosti. Kako bismo dalje analizirali da li se ovakav obrazac procena može uočiti i na nivou oblasti modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom, pružamo pregled procena na nivou oblasti kompetencija u narednoj, Tabeli 16.

Tabela 16. Procena relevantnosti oblasti modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom – procena uzorka univerzitetskih nastavnika muškog i ženskog pola

Oblast modela kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom		N	M	SD
Fenomen invaliditeta	Muški	75	3.97	0.582
	Ženski	194	4.24	0.524
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)	Muški	76	4.09	0.662
	Ženski	193	4.36	0.607
Grupna dinamika i emocionalna povezanost	Muški	75	4.13	0.654
	Ženski	188	4.35	0.651

Univerzitetski nastavnici i muškog i ženskog pola sve tri oblasti modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom procenjuju kao relevantne. Prosečne vrednosti procena nastavnika muškog i ženskog pola za nivo oblasti kompetencija su za sve oblasti iznad vrednosti 4. Jedino je prosečna vrednost procena grupe nastavnika muškog pola za oblast *Fenomen invaliditeta* neznatno niža i iznosi $M = 3.97$. Grupa nastavnika ženskog pola je svaku oblast kompetencija procenila višom prosečnom vrednošću u odnosu na procene grupe nastavnika muškog pola.

Pregledom deskriptivnih pokazatelja procena uočavamo istovetnu tendenciju i na procenama podoblasti modela i pojedinačnih sadržaja kompetencija: grupa nastavnika ženskog pola je višom prosečnom ocenom procenila celokupnu skalu, sve oblasti i podoblasti modela kompetencija, kao i svih 60 pojedinačnih sadržaja kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. Statističku značajnost navedene razlike procena smo testirali metodom jednofaktorske analize varijanse za neponovljena merenja (ANOVA). Analiza za nivo celokupne skale pokazuje da je uočena razlika statistički značajna na nivou $p < .01$ ($F = 11.492$; $df = 1$; $p = .001$). Razlika procena univerzitetskih nastavnika muškog i ženskog pola o relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom je statistički značajna i na nivou oblasti modela kompetencija – rezultate ANOVA analize za nivo oblasti kompetencija pružamo u Tabeli 17.

Tabela 17. Rezultati ANOVA analize razlike procena relevantnosti oblasti modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom – procene uzorka univerzitetskih nastavnika muškog i ženskog pola

Oblasti modela kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom	F	df	Značajnost
Fenomen invaliditeta	13.625	1	< .001**
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)	10.28	1	.002**
Grupna dinamika i emocionalna povezanost	6.49	1	.01*

* $p < .05$ ** $p < .01$

Iz podataka priloženih u Tabeli 17 možemo videti da se procene relevantnosti sve tri oblasti kompetencija statistički značajno razlikuju na nivou $p < .01$ između nastavnika muškog i ženskog pola. Dalje, data razlika je dobijena i na nivou podoblasti i na 39 od 60 pojedinačnih sadržaja kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. Na nivou podoblasti statistički značajnu razliku nismo zabeležili samo u slučaju podoblasti *Afektivni odnos* ($p = .105$). Na nivou pojedinačnih sadržaja kompetencija statistički značajnu razliku ne uočavamo kod onih sadržaja usmerenih dominantno na razvoj empatije, afektivnog odnosa i osetljivosti nastavnika na osobenosti zadovoljenja potreba studenata sa invaliditetom, kao i unapređenje komunikacijskih veština nastavnika. Dati sadržaji kompetencija su i u celokupnom uzorku nastavnika procenjeni kao jedni od najrelevantnijih, što nas podseća na značaj koju afektivna uloga nastavnika ima za obrazovanje marginalizovanih društvenih grupa, kao što su studenti sa invaliditetom.

Dobijene rezultate je teško interpretirati bez zalaženja u domen društvenih stereotipa o senzibilitetu muškaraca i žena. Ipak, variranje procena nam govori da je pol varijabla sa

snažnim efektima na doživljaj relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. U skladu sa sopstvenim uverenjima, verujemo da objašnjenje dobijene razlike možemo pronaći i u osobenostima socijalizacije muškaraca i žena, koja svoju specifičnu refleksiju ima u različitim aspektima života, poput obrazovanja i odnosa prema različitim grupama učenika. Autorka Hokšild razlikuje polne razlike i rodne uloge kao različite pristupe tumačenju razlike između polova (Hochschild, 1973, prema: West & Fenstermaker, 1995). Pristup rodni razlika nam govori da socijalne norme, oblikovane kulturnim vrednostima, definišu uloge polova, oblikuju društvena očekivanja od njih i definišu poželjne načine doživljavanja uloga. Od najranijih dana žene se socijalizuju za društvenu ulogu nege i brige, i uče se da je poželjan model ponašanja neposredno zbrinjavanje drugih ljudi (Zygouri et al., 2021). Potvrdu ovakvog narativa i prakse možemo videti i u znatno većoj zastupljenosti žena u onim poslovima koji podrazumevaju neposredan rad sa ljudima i brigu o njima, kao što je obrazovanje. Verujemo da i dobijene rezultate istraživanja možemo tumačiti kao razradu datog pristupa. Kako su žene zastupljenije u sektoru obrazovanja, kao i u našem uzorku ($f = 197$; 72.2% uzorka), možemo se zapitati da li to u praksi znači i veću izloženost sadržajima o inkluzivnom obrazovanju i iskustvu interreagovanja sa osobama sa invaliditetom, unutar i izvan konteksta obrazovanja. Ovakva praksa, ojačana kulturnim obrascima socijalizacije žena za pomaganje i negu drugih, može razviti kod univerzitetskih nastavnica veću osetljivost na potrebe studenata sa invaliditetom, iz koje može proizilaziti i doživljaj o relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. Ovakvu interpretaciju možemo primeniti izvan oblasti *Afektivni odnos*, za koju se pokazalo da varijabla pol ne pravi razliku u proceni njene relevantnosti. Dati rezultat tumačimo kao potvrdu značaja izgradnje afektivnog odnosa sa studentima za njihovo učenje i obrazovanje.

3.1.1.2. Starost univerzitetskih nastavnika i procena relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom

Nastavnici svih starosnih grupa visoko procenjuju relevantnost kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom – kompozitne skorove za nivo celokupne skale prilažemo u Tabeli 18.

Tabela 18. Procena relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou celokupne skale – procena uzorka univerzitetskih nastavnika različitih godina starosti

Godine starosti	N	M	SD
24-30	36	4.18	0.519
31-40	83	4.20	0.536
41-50	68	4.28	0.633
51-60	43	4.41	0.447
61-70	23	4.18	0.541

Kao što možemo videti u Tabeli 18, sve starosne grupe nastavnika su visokim prosečnim ocenama procenile relevantnost kompetencija na nivou cele skale – procene su više od vrednosti 4. Vrednosti standardne devijacije nam govore da su sve starosne grupe nastavnika u procenama bile koherentne. Prosečne vrednosti i vrednosti standardne devijacije na nivou oblasti kompetencija su predstavljene u Tabeli 19.

Tabela 19. Procena relevantnosti oblasti modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom – procena uzorka univerzitetskih nastavnika različitih godina starosti

		N	M	SD
Fenomen invaliditeta	24-30	36	4.06	0.456
	31-40	86	4.14	0.527
	41-50	71	4.21	0.594
	51-60	49	4.29	0.533
	61-70	24	4.02	0.65
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)	24-30	36	4.28	0.633
	31-40	85	4.25	0.626
	41-50	72	4.31	0.712
	51-60	50	4.37	0.519
	61-70	23	4.18	0.58
Grupna dinamika i emocionalna povezanost	24-30	36	4.17	0.745
	31-40	86	4.22	0.672
	41-50	68	4.31	0.714
	51-60	46	4.48	0.475
	61-70	24	4.34	0.507

Univerzitetski nastavnici različitih godina starosti visoko procenjuju relevantnost oblasti modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. U cilju procenjivanja efekata varijable starosnih godina nastavnika na doživljenu relevantnost kompetencija smo sprovedi jednofaktorsku analizu varijanse za neponovljena merenja (ANOVA). Rezultati analize pokazuju da između nastavnika različitih godina starosti ne postoji statistički značajna razlika u proceni oblasti kompetencija. Ona se pojavljuje u procenama nastavnika različitih starosnih kategorija kod sledećih podoblasti modela: *Legislativa* ($F = 2.815$; $df = 4$; $p = .026$) i *Kontakt sa studentima sa invaliditetom* ($F = 2.621$; $df = 4$; $p = .035$). U cilju analize

identifikovanih razlika smo koristili LSD analizu kao naknadni *post hoc* test, čije rezultate prilažemo u Tabeli 20.

Tabela 20. ANOVA *post hoc* LSD test: rezultati analize razlike procena relevantnosti podoblasti modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom – procena uzorka univerzitetskih nastavnika različitih godina starosti

Legislativa		MD	Standardna greška	Značajnost
51-60	24-30	0.197	0.126	.12
	31-40	0.232	0.102	.02*
	41-50	0.18	0.106	.09
	61-70	0.461	0.143	.001**
61-70	24-30	-0.264	0.152	.08
	31-40	-0.229	0.133	.09
	41-50	-0.281	0.136	.04*
	51-60	-0.461	0.143	.001**
Kontakt sa studentima sa invaliditetom				
41-50	24-30	0.295	0.128	.02*
	31-40	0.125	0.1	.21
	51-60	0.004	0.116	.97
	61-70	0.358	0.148	.02*
51-60	24-30	0.291	0.138	.04*
	31-40	0.121	0.112	.28
	41-50	-0.004	0.116	.97
	61-70	0.353	0.156	.03*

*p < .05 **p < .01

Podoblast kompetencija *Legislativa* je kao najrelevantniju procenila grupa nastavnika starosti od 51 do 60 godina, a kao najmanje relevantnu grupa nastavnika starosti od 61 do 70 godina. Statistički se značajno razlikuju procene grupe nastavnika starosti od 51 do 60 godina od grupe nastavnika starosti 31 do 40 godina (na nivou $p < .05$) i 61 do 70 godina (na nivou $p < .01$); i procene nastavnika starosti 61 do 70 godina od procena nastavnika starosti 41 do 50 godina (na nivou $p < .05$).

Podoblast kompetencija *Kontakt sa studentima sa invaliditetom* su kao najrelevantniju procenile grupe nastavnika starosti od 41 do 50 godina i 51 do 60 godina, a kao najmanje relevantnu grupa nastavnika starosti od 61 do 70 godina. Za datu podoblast statistički se značajno razlikuju procene dve grupe nastavnika, starosti od 41 do 50 godina i starosti od 51 do 60 godina, od grupa nastavnika starosti 24 do 30 godina i starosti od 61 do 70 godina (na nivou $p < .05$). Iz predstavljenih podataka možemo zaključiti da se statistički značajno razlikuju procene grupe nastavnika starosti od 41 do 50 godina i 51 do 60 godina od procena najmlađe grupe nastavnika i najstarije grupe nastavnika.

Statistički značajna razlika u procenama nastavnika različitih godina starosti je identifikovana kod procena relevantnosti sledećih pojedinačnih sadržaja kompetencija: *Znakovni jezik* ($F = 2.953$; $df = 4$; $p = .021$), *Legislativa o visokom obrazovanju studenata sa invaliditetom* ($F = 3.927$; $df = 4$; $p = .004$), *Prava i obaveze univerzitetskih nastavnika koji podučavaju studente sa invaliditetom* ($F = 2.365$; $df = 4$; $p = .053$), *Prava i obaveze studenata sa invaliditetom* ($F = 4.627$; $df = 4$; $p = .001$) i *Facilitacija grupe* ($F = 3.021$; $df = 4$; $p = .018$). Uočavamo da godine starosti najviše efekta imaju na procenu relevantnosti onih sadržaja kompetencija koji se tiču različitih pravnih aspekata podučavanja/visokog obrazovanja studenata sa invaliditetom, i to na taj način da su ih kao najmanje relevantne procenjivali nastavnici iz najstarije starosne grupe, a kao najrelevantnije nastavnici iz najmlađe starosne grupe i nastavnici iz starosne grupe 51 do 60 godina.

U predstavljenim podacima uočavamo tendenciju da su najnižim prosečnim ocenama relevantnost kompetencija procenjivali nastavnici najstarije starosne grupe, a najvišim – nastavnici godina starosti od 51 do 60 godina. S obzirom na to da su reforme inkluzivnog obrazovanja u Republici Srbiji sistemski implementirane od 2009. godine, i to pre svega u domenu douniverzitetskog obrazovanja, možemo se zapitati koliko su univerzitetski nastavnici iz najstarije starosne grupe imali prilika da podučavaju studente sa invaliditetom? Najmanji obim iskustva može biti oslikan u najnižim najnižim prosečnim ocenama procena relevantnosti kompetencija. Takođe, još jedno od mogućih objašnjenja najnižih prosečnih ocena najstarije grupe nastavnika može biti to da su ovim nastavnicima verovatno poznatije tradicionalnije koncepcije obrazovanja, dok su mlađi nastavnici imali više prilika i da podučavaju studente sa invaliditetom i da se upoznaju sa savremenijim teorijama i praksama obrazovanja.

3.1.1.3. Dužina nastavnog angažovanja i procena relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom

Nastavnici svih kategorija dužine nastavnog angažovanja visoko procenjuju relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou cele skale. Kao što možemo videti u Tabeli 21, sve grupe nastavnika imaju kompozitni skor za nivo celokupne skale iznad ocene 4. Najviši skor imaju nastavnici dužine nastavnog angažovanja između 26 i 35 godina, a najniži nastavnici dužine nastavnog angažovanja između 36 i 46 godina. Male vrednosti standardne devijacije nam govore da su odgovori nastavnika mahom koncentrisani oko prosečnih vrednosti.

Tabela 21. Procena relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou celokupne skale – procena uzorka univerzitetskih nastavnika različitih dužina nastavnog angažovanja

Dužina nastavnog angažovanja	N	M	SD
1-5	49	4.21	0.538
6-15	99	4.22	0.511
15-25	58	4.29	0.659
26-35	39	4.37	0.486
36-46	11	4.05	0.636

I na nivou oblasti modela kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom smo računali kompozitne skorove. U Tabeli 22 su procene nastavnika različitih kategorija dužine nastavnog angažovanja o relevantnosti oblasti modela kompetencija.

Tabela 22. Procena relevantnosti oblasti modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom – procena uzorka univerzitetskih nastavnika različitih dužina nastavnog angažovanja

		N	M	SD
Fenomen invaliditeta	1-5	52	4.14	0.493
	6-15	99	4.15	0.502
	16-25	63	4.16	0.65
	26-35	43	4.34	0.48
	36-46	12	3.83	0.759
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)	1-5	50	4.27	0.662
	6-15	100	4.26	0.603
	16-25	64	4.31	0.712
	26-35	44	4.37	0.554
	36-46	11	4.01	0.608
Grupna dinamika i emocionalna povezanost	1-5	51	4.24	0.755
	6-15	100	4.22	0.629
	16-25	58	4.37	0.71
	26-35	42	4.40	0.534
	36-46	12	4.28	0.609

Univerzitetski nastavnici različitih dužina nastavnog angažovanja visoko procenjuju relevantnost svih oblasti modela kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom. Kako bismo ispitali efekte varijable dužine nastavnog angažovanja na procenu relevantnosti kompetencija, sprovedi smo jednofaktorsku analizu varijanse za neponovljena merenja (ANOVA). Rezultati analize pokazuju da između grupa nastavnika različitih dužina nastavnog angažovanja postoji statistički značajna razlika u proceni relevantnosti oblasti *Fenomen invaliditeta* ($F = 3.429$; $df = 4$; $p = .009$). Za dalju analizu razlika u okviru ove oblasti kompetencija, koristili smo LSD kao *post hoc* analizu, čije rezultate prilažemo u Tabeli 23.

Tabela 23. ANOVA post hoc LSD test: rezultati analize razlike procena relevantnosti oblasti modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom Fenomen invaliditeta – procena uzorka univerzitetskih nastavnika različitih dužina nastavnog angažovanja

Fenomen invaliditeta		MD	Standardna greška	Značajnost
26-35	1-5	0.197	0.113	.08
	6-15	0.184	0.1	.07
	16-25	0.182	0.108	.09
	36-46	0.504	0.179	.005**

*p < .05 **p < .01

Iz Tabele 23 možemo videti da se procene relevantnosti oblasti kompetencija *Fenomen invaliditeta* statistički značajno razlikuju između grupe nastavnika sa dužinom nastavnog angažovanja između 26 i 35 godina i nastavnika sa dužinom nastavnog angažovanja između 36 i 46 godina. Rezultati LSD post hoc testa pokazuju da statistički značajna razlika između grupa nastavnika postoji i u okviru procena relevantnosti sledećih podoblasti kompetencija: *O invaliditetu* ($F = 3.429$; $df = 4$; $p = .009$) i *Legislativa* ($F = 3.052$; $df = 4$; $p = .017$), koje pripadaju oblasti *Fenomen invaliditeta*, i *Metodika predmeta*, koja pripada oblasti *Nastavnička kompetencija (u užem smislu)*. Relevantnost podoblasti *O invaliditetu* statistički značajno različito procenjuju nastavnici dužine nastavnog angažovanja od 26 do 35 godina i druge grupe nastavnika. U proceni relevantnosti podoblasti *Legislativa* i *Metodika predmeta* postoji statistički značajna razlika između nastavnika koji su u poslednjoj fazi svog nastavnog angažovanja (kategorija 36 do 46 godina nastavnog angažovanja) i ostalih grupa nastavnika, kraćeg nastavnog angažovanja. U okviru svih navedenih podoblasti primećujemo tendenciju da su ih nastavnici sa dužinom nastavnog angažovanja između 26 do 35 godina procenili kao najrelevantnije, a da su ih nastavnici sa dužinom nastavnog angažovanja između 36 do 46 godina procenili kao najmanje relevantne. U okviru oblasti kompetencija *Grupna dinamika i emocionalna povezanost* ne postoji statistički značajna razlika procenjene relevantnosti u odnosu na varijablu dužine nastavnog angažovanja ni na nivou podoblasti ni na nivou pojedinačnih sadržaja kompetencija.

Rezultati istraživanja pokazuju da je dužina nastavnog angažovanja varijabla sa skromnim efektima na procenjenju relevantnost kompetencija, te da efekte ima u pojedinim domenima kompetentnosti nastavnika. Tamo gde su zabeleženi efekti dužine nastavnog angažovanja na procenjenju relevantnost kompetencija uočavamo tendenciju da su ih nastavnici koji su na kraju nastavničke karijere (dužine nastavničkog angažovanja 36 do 46 godina) procenili kao najmanje relevantne, dok su ih nastavnici dužine nastavničkog angažovanja 26 do 35 godina procenjivali kao najrelevantnije. Ovakva tendencija nije uočena kod oblasti

kompetencija *Grupna dinamika i emocionalna povezanost* (ni na nivou njoj pripadajućih podoblasti i pojedinačnih sadržaja kompetencija). Možemo se zapitati koji je faktor doveo do ovakve razlike u procenama i na koji način dužina nastavnog profesionalnog iskustva, i sve ono što se tokom tog iskustva događa, dovodi do različitog doživljaja važnosti i uloge koju pojedina znanja i veštine imaju za podučavanje studenata sa invaliditetom.

Za tumačenje ovakvih rezultata mogu poslužiti teorije o profesionalnom razvoju nastavnika, čija je premisa da tokom karijere nastavnik prolazi različite razvojne stadijume, u okviru kojih na drugačiji način konceptualizuje nastavu i ulogu nastavnika i učenika. Na samom početku karijere nastavnik je fokusiran na sebe i svoje predavanje, u drugoj fazi je fokusiran na poučavanje i strategije poučavanja, a u poslednjoj fazi na učenje studenata (Feixas, 2010, prema: Medić, 2018). Iako se ovakvo linearno shvatanje profesionalnog razvoja nastavnika može kritički sagledati, ono daje potencijalni referentan okvir za interpretiranje dobijene razlike u procenama nastavnika: nastavnici sa različitom dužinom nastavnog angažovanja mogu imati drugačije kriterijume za procenu relevantnosti kompetencija, u skladu sa konceptualizacijom nastave i svoje uloge kojima se prilikom tog procenjivanja povode. Nastavnici sa dužinom nastavnog angažovanja 26 do 35 godina relevantnost kompetencija mogu procenjivati fokusirajući se na ulogu datih kompetencija za proces podučavanja, dok ih nastavnici koji su na kraju nastavničke karijere mogu procenjivati fokusirajući se na učenje studenata. Dalje, možemo se zapitati i da li su nastavnici sa različitom dužinom nastavnog angažovanja imali jednake prilike da podučavaju studente sa invaliditetom i da se upoznaju sa savremenim koncepcijama obrazovanja. Sistemska implementacija reformi inkluzivnog obrazovanja je započeta 2009. godine u domenu douniverzitetskog obrazovanja, te se možemo zapitati koliko je koja grupa nastavnika imala prilike da ih podučavaju? Rezultati o skromnim efektima varijable dužine nastavnog angažovanja sugerišu da sama dužina profesionalnog angažovanja ne mora biti oslikana u obimu iskustva i percepciji značaja pojedinih oblasti kompetencija kao aspektu tog iskustva. Saglasnost svih grupa nastavnika o visokoj relevantnosti oblasti kompetencija *Grupna dinamika i emocionalna povezanost* govori o njenom značaju za podučavanje studenata sa invaliditetom.

3.1.1.4. Nastavno zvanje i procena relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom

Tokom profesionalne karijere univerzitetski nastavnici, mahom na osnovu rezultata naučne produkcije, napreduju u različita nastavna zvanja, pri čemu svako podrazumeva različit

domen uloga i odgovornosti, kao i kvantitativnih i kvalitativnih uslova za njihovo sticanje. S obzirom na to da je razlika između pripravničkih zvanja, koja nastavnici imaju na početku karijere, dominantno u formalno-birokratskom definisanju zvanja, a ne u kvalitativnim zaduženjima nastavnog angažovanja i naučne produkcije, postojeću varijablu nastavnih zvanja smo transformisali. Zvanja: student demonstrator, doktorand angažovan u nastavi, saradnik u nastavi, asistent i asistent sa doktoratom smo rekodirali u kategoriju nastavnika pripravničkih nastavnih zvanja. Procene relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom univerzitetskih nastavnika različitih nastavnih zvanja na nivou celokupne skale prikazujemo u Tabeli 24.

Tabela 24. *Procena relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou celokupne skale – procena uzorka univerzitetskih nastavnika različitih nastavnih zvanja*

Nastavno zvanje	N	M	SD
Pripravnička nastavna zvanja	77	4.25	0.507
Docenti	63	4.30	0.476
Vanredni profesori	50	4.12	0.727
Redovni profesori	65	4.30	0.525

Prosečne vrednosti procena se kreću u rasponu od 4.12 do 4.3, te možemo zaključiti da nastavnici svih nastavnih zvanja visoko procenjuju relevantnost ponuđenih kompetencija na nivou celokupne skale. Niske vrednosti standardne devijacije nam govore da su nastavnici u takvim procenama koherentni, da prilikom procenjivanja nije bilo velikog variranja. U Tabeli 25 pružamo pregled procena relevantnosti na nivou oblasti modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom univerzitetskih nastavnika različitih nastavnih zvanja.

Tabela 25. *Procena relevantnosti oblasti modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom – procena uzorka univerzitetskih nastavnika različitih nastavnih zvanja*

		N	M	SD
Fenomen invaliditeta	Pripravnička nastavna zvanja	79	4.15	0.471
	Docenti	66	4.25	0.501
	Vanredni profesori	50	4.06	0.682
	Redovni profesori	72	4.20	0.577
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)	Pripravnička nastavna zvanja	78	4.30	0.619
	Docenti	66	4.34	0.578
	Vanredni profesori	51	4.17	0.753
	Redovni profesori	73	4.28	0.608
Grupna dinamika i emocionalna povezanost	Pripravnička nastavna zvanja	78	4.28	0.675
	Docenti	65	4.30	0.563
	Vanredni profesori	50	4.12	0.87
	Redovni profesori	68	4.40	0.524

Kao i u slučaju procena celokupne skale, univerzitetski nastavnici svih nastavnih zvanja visoko procenjuju relevantnost sve tri oblasti kompetencija: sve oblasti kompetencija su procenjene prosečnom vrednošću višom od 4. Ostvarene prosečne vrednosti grupa nastavnika različitih nastavnih zvanja se razlikuju, a kako bismo testirali statističku značajnost ovih razlika sprovedli smo ANOVA analizu. Rezultati sprovedene analize pokazuju da se statistički značajna razlika procena može pronaći jedino na nivou pojedinačnih sadržaja kompetencija, i to za: *Istorijski razvoj visokog obrazovanja studenata sa invaliditetom* ($F = 4.165$; $df = 3$; $p = .007$) i *Obezbeđivanje i kreiranje audio literature* ($F = 3.359$; $df = 3$; $p = .019$). Za dalju analizu razlika između grupa smo koristili LSD kao *post hoc* test, čije rezultate prikazujemo u Tabeli 26.

Tabela 26. ANOVA post hoc LSD test: rezultati analize razlike procena relevantnosti pojedinačnih sadržaja kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom – procena uzorka univerzitetskih nastavnika različitih nastavnih zvanja

Istorijski razvoj visokog obrazovanja studenata sa invaliditetom		MD	Standardna greška	Značajnost
Vanredni profesori	Pripravnička zvanja	-0.167	0.207	.42
	Docenti	-0.486	0.214	.02*
	Redovni profesori	-0.646	0.21	.002**
Redovni profesori	Pripravnička zvanja	0.479	0.187	.01*
	Docenti	0.161	0.194	.41
	Vanredni profesori	0.646	0.21	.002**
Obezbeđivanje i kreiranje audio literature				
Vanredni profesori	Pripravnička zvanja	-0.433	0.167	.01*
	Docenti	-0.511	0.173	.003**
	Redovni profesori	-0.403	0.169	.02*

* $p < .05$ ** $p < .01$

Iz prikazanih podataka možemo videti da se procene grupe nastavnika u zvanju vanrednih profesora statistički značajno razlikuju od procena drugih grupa nastavnika, i to u slučaju oba pojedinačna sadržaja. Procene vanrednih profesora su niže, tj. date pojedinačne sadržaje kompetencija procenjuju kao manje relevantne od nastavnika drugih nastavnih zvanja.

U slučaju sadržaja *Istorijski razvoj visokog obrazovanja studenata sa invaliditetom* se statistički značajno razlikuju i procene nastavnika koji su u zvanju redovnih profesora od procena nastavnika koji su u pripravničkim nastavnim zvanjima. Procene relevantnosti ovog sadržaja od strane redovnih profesora su više, tj. ovaj sadržaj procenjuju kao relevantniji. Nastavnici u višim naučnim zvanjima imaju više iskustva rada u nauci, pri čemu su teorije oslonac za objašnjenje različitih fenomena, zbog čega mogu kao relevantnije procenjivati one sadržaje kompetencija koje omogućavaju teorijsko razumevanje istorijskog razvoja

inkluzivnog obrazovanja. Sveukupno, na osnovu predstavljenih podataka možemo zaključiti da je nastavno zvanje varijabla sa veoma slabim efektima na doživljenu relevantnost kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom, te da nastavnici svih nastavnih zvanja sve oblasti kompetencija procenjuju kao veoma relevantne. Činjenica da je naučna produkcija uslov napredovanja u nastavnim zvanjima, a ne usavršavanje i kvalitativno novi zahtevi u aspektu podučavanja, može za posledicu imati da nastavnici različitih nastavnih zvanja budu na istom nivou razvoja nastavničkih kompetencija. Nastavno zvanje ne predstavlja rezultat obrazovnih postignuća i kvaliteta koje nastavnici imaju u svojoj nastavničkoj ulozi. Profesionalni razvoj nastavnika se ne inicira, niti podržava na sistemski organizovan način, i više predstavlja inicijativu samih nastavnika koji u podučavanju pronalaze zadovoljstvo i samoostvarenje. Ne treba zanemariti da više nastavno zvanje podrazumeva i više iskustva, mada sam obim iskustva ne čini nužno i kvalitetnog nastavnika. Baš u činjenici da napredovanje u nastavnim zvanjima ne zavisi od nastavnih rezultata vidimo moguće objašnjenje slabog dejstva nastavnog zvanja kao varijable na procenjenju relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom.

3.1.1.5. Grupacija fakulteta univerzitetskih nastavnika i procena relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom

Kao što možemo videti u Tabeli 27, nastavnici svih grupacija fakulteta Univerziteta u Beogradu visoko procenjuju relevantnost ponuđenih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. Najviši kompozitni skor imaju nastavnici grupacije fakulteta medicinskih nauka, čije su procene ujedno i najkoherentnije, dok najniži kompozitni skor imaju nastavnici grupacije fakulteta tehničko-tehnoloških nauka. Svakako treba imati u vidu da nastavnici svih grupacija fakulteta Univerziteta u Beogradu izuzetno visoko procenjuju relevantnost kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom, kako su prosečne vrednosti za sve grupacije fakulteta iznad ocene 4.

Tabela 27. *Procena relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou celokupne skale – procena uzorka univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu grupacija fakulteta*

Grupacija fakulteta	N	M	SD
Tehničko-tehnološke nauke	80	4.12	0.496
Prirodno-matematičke nauke	27	4.16	0.835
Medicinske nauke	53	4.35	0.471
Društveno-humanističke nauke	86	4.32	0.538

Za testiranje statističke značajnosti uočenih razlika u proceni relevantnosti kompetencija na nivou celokupne skale između nastavnika različitih grupacija fakulteta Univerziteta u Beogradu, koristili smo ANOVA analizu, čiji rezultati pokazuju da u procenama nastavnika različitih grupacija fakulteta postoji statistički značajna razlika na nivou $p < .05$ ($F = 2.757$; $df = 3$; $p = .043$). Rezultati LSD *post hoc* testa pokazuju da na nivou celokupne skale statistički značajna razlika postoji između procena nastavnika grupacije fakulteta tehničko-tehnoloških nauka, sa jedne strane, i grupacija fakulteta medicinskih i društveno-humanističkih nauka, sa druge, što možemo videti u Tabeli 28. Nastavnici grupacije fakulteta društveno-humanističkih nauka i medicinskih nauka su ostvarili najviše prosečne vrednosti na nivou celokupne skale, što znači da su ponuđene kompetencije za podučavanje studenata sa invaliditetom procenjivali kao relevantnije od nastavnika grupacije fakulteta tehničko-tehnoloških nauka, na nivou statističke značajnosti $p < .05$.

Tabela 28. ANOVA *post hoc* LSD test: rezultati analize razlike procena relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou celokupne skale – procena uzorka univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu grupacija fakulteta

		MD	Standardna greška	Značajnost
Tehničko-tehnološke nauke	Prirodno-matematičke nauke	-0.043	0.123	.73
	Medicinske nauke	-0.232	0.098	.02*
	Društveno-humanističke nauke	-0.200	0.086	.02*

* $p < .05$ ** $p < .01$

I za nivo oblasti modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom smo računali kompozitne skorove prosečnih vrednosti procena relevantnosti, koje prilažemo u Tabeli 29.

Tabela 29. Procena relevantnosti oblasti modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom – procena uzorka univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu grupacija fakulteta

		N	M	SD
Fenomen invaliditeta	Tehničko-tehnološke nauke	82	4.02	0.511
	Prirodno-matematičke nauke	29	4.21	0.778
	Medicinske nauke	55	4.34	0.473
	Društveno-humanističke nauke	91	4.18	0.526
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)	Tehničko-tehnološke nauke	82	4.16	0.613
	Prirodno-matematičke nauke	29	4.24	0.877
	Medicinske nauke	56	4.27	0.628
	Društveno-humanističke nauke	90	4.41	0.565

Grupna dinamika i emocionalna povezanost	Tehničko-tehnološke nauke	80	4.16	0.581
	Prirodno-matematičke nauke	28	4.15	0.895
	Medicinske nauke	56	4.41	0.539
	Društveno-humanističke nauke	89	4.35	0.697

Univerzitetski nastavnici svih grupacija fakulteta Univerziteta u Beogradu izuzetno visoko procenjuju relevantnost sve tri oblasti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. Iz podataka prikazanih u Tabeli 29 možemo videti da su prosečne vrednosti procene nastavnika iz grupacija fakulteta tehničko-tehnoloških i prirodno-matematičkih nauka niže nego prosečne vrednosti procene nastavnika iz grupacija fakulteta medicinskih i društveno-humanističkih nauka. Za testiranje statističke značajnosti uočenih razlika u procenama relevantnosti oblasti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom između nastavnika različitih grupacija fakulteta smo koristili jednofaktorsku analizu varijanse za neponovljena merenja (ANOVA) i LSD kao naknadni *post hoc* test, čije rezultate prikazujemo u Tabeli 30.

Tabela 30. ANOVA post hoc LSD test: rezultati analize razlike procena relevantnosti oblasti modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom – procena uzorka univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu grupacija fakulteta

Fenomen invaliditeta		MD	Standardna greška	Značajnost
Tehničko-tehnološke nauke	Prirodno-matematičke nauke	-0.184	0.118	.12
	Medicinske nauke	-0.316	0.095	.001**
	Društveno-humanističke nauke	-0.162	0.083	.05
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)				
Tehničko-tehnološke nauke	Prirodno-matematičke nauke	-0.078	0.137	.57
	Medicinske nauke	-0.113	0.11	.31
	Društveno-humanističke nauke	-0.250	0.097	.01*
Grupna dinamika i emocionalna povezanost				
Tehničko-tehnološke nauke	Prirodno-matematičke nauke	0.005	0.144	.97
	Medicinske nauke	-0.253	0.114	.03*
	Društveno-humanističke nauke	-0.195	0.101	.05

*p < .05 **p < .01

U okviru oblasti *Fenomen invaliditeta* je uočena statistički značajna razlika u procenama relevantnosti kompetencija između nastavnika grupacije fakulteta tehničko-tehnoloških nauka i medicinskih nauka i marginalno značajna razlika između nastavnika grupacije fakulteta tehničko-tehnoloških nauka i društveno-humanističkih nauka. U okviru oblasti *Nastavnička kompetencija (u užem smislu)* je uočena statistički značajna razlika u procenama relevantnosti između nastavnika grupacije fakulteta tehničko-tehnoloških nauka i

društveno-humanističkih nauka. Takođe, u okviru oblasti *Grupna dinamika i emocionalna povezanost* je uočena statistički značajna razlika u procenama relevantnosti oblasti kompetencija između nastavnika grupacije fakulteta tehničko-tehnoloških nauka i medicinskih nauka i marginalno značajna razlika između nastavnika grupacije fakulteta tehničko-tehnoloških nauka i društveno-humanističkih nauka.

U slučaju sve tri oblasti kompetencija možemo da vidimo da su se procene nastavnika iz grupacije fakulteta tehničko-tehnoloških nauka statistički značajno razlikovale od procena nastavnika grupacije fakulteta medicinskih nauka i društveno-humanističkih nauka. Ovakva dihotomija se dalje ogleda i u procenama relevantnosti podoblasti modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. Relevantnost sve tri oblasti kompetencija su nastavnici grupacije fakulteta tehničko-tehnoloških nauka procenili nižom prosečnom ocenom od nastavnika grupacija fakulteta medicinskih nauka i društveno-humanističkih nauka, koji su ih procenili najvišim prosečnim ocenama. Više procene nastavnika iz grupacija fakulteta medicinskih i društveno-humanističkih nauka nas ne iznenađuje, s obzirom na to da se razvoj misli o fenomenu invaliditeta upravo dešavao u okvirima ovih nauka, sa čime smo se upoznali u teorijskom delu rada. Upravo su se u okvirima medicine i različitih društveno-humanističkih nauka razvile teorije koje, u skladu sa premisama svojih disciplina, objašnjavaju različite aspekte fenomena invaliditeta.

Nastavnici društveno-humanističkih nauka su najvišom prosečnom ocenom procenili relevantnost oblasti kompetencija *Nastavnička kompetencija (u užem smislu)*, što je očekivano, s obzirom na to da ovoj grupi nastavnika pripadaju nastavnici koji istražuju različite aspekte fenomena obrazovanja. Zanimljivo je da je najvišom prosečnom ocenom relevantnost oblasti kompetencija *Grupna dinamika i emocionalna povezanost* procenila grupa nastavnika sa fakulteta medicinskih nauka. Paradigma objašnjenja fenomena invaliditeta koja se razvijala u okvirima medicinskih nauka dominantan fokus usmerava ka samom fenomenu invaliditeta i na medicinske uslove njegovog nastanka, zanemarujući socijalno poreklo invaliditeta i društvene okolnosti koje određuju odnos prema osobama sa invaliditetom i kvalitet njihovog života (Petrović, 2007). Upravo je zato zanimljivo da su univerzitetski nastavnici iz oblasti medicinskih nauka ovako visoko procenjivali relevantnost oblasti kompetencija *Grupna dinamika i emocionalna povezanost*. Ovde ponovo možemo postaviti pitanje da li je reč isključivo o reprezentaciji nastavnika u okviru našeg uzorka, koji imaju pozitivnija iskustva interakcije sa studentima sa invaliditetom i potencijalno veću osetljivost za temu istraživanja, ili je reč o reprezentativnoj slici stavova univerzitetskih nastavnika iz oblasti medicinskih nauka? Procene nastavnika grupacije fakulteta prirodno-matematičkih nauka su često između

najnižih i najviših skorova, usled čega njihove procene ne dobijaju odlike statistički značajne razlike u poređenju sa procenama nastavnika drugih grupacija fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Nastavnici grupacije fakulteta tehničko-tehnoloških nauka u istoriji svojih disciplina nisu imali podjednako prilika da proučavaju različite aspekte fenomena invaliditeta, te verujemo da zbog toga imaju niže prosečne ocene procene relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom na statistički značajnom nivou. Takođe, osobenosti sadržaja nauka i organizacije predavanja i praktičnih vežbi tehničko-tehnoloških nauka nisu simbolički dostupni mnogim studentima sa invaliditetom, zbog čega nastavnici mogu imati manje prilika da ih podučavaju. Dostupni podaci o broju upisanih studenata za 2020. godinu potkrepljuju ovakav argument – te godine je bilo upisano 265 studenata sa invaliditetom na fakultete tehničko-tehnoloških nauka, što čini 19,2% ukupnog broja upisanih studenata sa invaliditetom. Iste godine je na fakultete društveno-humanističkih nauka bilo upisano 784 studenata, što čini 56,81% ukupnog broja upisanih studenata sa invaliditetom (Portal otvorenih podataka, 2020). Nejednaka zastupljenost studenata na različitim grupacijama fakulteta ujedno znači i nejednaku priliku nastavnika da se sa studentima susretnu, što dalje može korelirati sa doživljajem relevantnosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom.

3.1.1.6. Obrazovno usavršavanje nastavničkih kompetencija i procena relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom

Univerzitetski nastavnici mogu usavršavati nastavničke kompetencije učestvovanjem u različitim programima obrazovanja. Iz podataka priloženih u Tabeli 31 možemo videti da i oni nastavnici koji su imali priliku da usavršavaju nastavničke kompetencije, kao i oni nastavnici koji takvu priliku nisu imali, visoko procenjuju relevantnost kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou celokupne skale.

Tabela 31. *Procena relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou celokupne skale – procena uzorka univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu obrazovnog usavršavanja nastavničkih kompetencija*

Obrazovno usavršavanje nastavničkih kompetencija	N	M	SD
Usavršavali su nastavničke kompetencije	105	4.30	0.503
Nisu usavršavali nastavničke kompetencije	150	4.21	0.589

U Tabeli 32 je pregled procena relevantnosti oblasti modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom univerzitetskih nastavnika koji jesu i koji nisu imali prilike da usavršavaju nastavničke kompetencije putem programa obrazovanja.

Tabela 32. *Procena relevantnosti oblasti modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom – procena uzorka univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu obrazovnog usavršavanja nastavničkih kompetencija*

		N	M	SD
Fenomen invaliditeta	Usavršavali su nastavničke kompetencije	112	4.20	0.492
	Nisu usavršavali nastavničke kompetencije	156	4.14	0.595
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)	Usavršavali su nastavničke kompetencije	114	4.32	0.626
	Nisu usavršavali nastavničke kompetencije	154	4.26	0.641
Grupna dinamika i emocionalna povezanost	Usavršavali su nastavničke kompetencije	108	4.36	0.568
	Nisu usavršavali nastavničke kompetencije	154	4.24	0.713

I nastavnici koji su usavršavali nastavničke kompetencije i nastavnici koji ih nisu usavršavali visoko procenjuju relevantnost sve tri oblasti modela kompetencija, a niske vrednosti standardne devijacije nam govore da su nastavnici u procenama bili homogeni.

Rezultati sprovedene ANOVA analize pokazuju da predstavljene razlike nemaju karakter statističke značajnosti: između nastavnika koji su imali prilike da usavršavaju nastavničke kompetencije putem programa obrazovanja i onih koji nisu imali takve prilike ne postoji statistički značajna razlika na nivou procena celokupne skale ($p = .192$). S obzirom na to da veliki broj ponuđenih kompetencija predstavlja refleksiju opštih nastavničkih kompetencija u specifičnom kontekstu podučavanja studenata sa invaliditetom, te da su nastavnici koji su imali prilike da ih razvijaju putem obrazovnih programa upoznati sa značajem koji nastavničke kompetencije imaju u procesu organizacije nastave, očekivali bismo statistički značajnu razliku procena između dve grupe nastavnika, posebno ukoliko se setimo rezultata evaluacije različitih programa, koji pokazuju da su univerzitetski nastavnici koji su učestvovali u programima za razvoj kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom senzitivniji na potrebe svojih studenata, kao i da imaju alate i veštine da na njih efikasnije odgovore (Carballo et al., 2019; Kurniawati et al., 2016). Istraživanja sprovedena i u domaćem kontekstu pokazuju da se razumevanje uloge nastavnika u procesu učenja/nastave i osetljivost za poziciju studenta statistički značajno razlikovalo između onih univerzitetskih nastavnika koji su učestvovali u programima usavršavanja nastavničkih kompetencija i nastavnika koji u takvim programima nisu učestvovali (Pešikan & Antić, 2009).

Rezultat o efektima usavršavanja nastavničkih kompetencija na procene relevantnosti kompetencija mogu, sa jedne strane, biti odraz stava da sve ponuđene kompetencije imaju svoju važnu ulogu u procesu podučavanja studenata sa invaliditetom, čiji (doživljeni) značaj ne varira u odnosu na pojedine karakteristike nastavnika. Dobijeni rezultat, sa druge strane, možemo čitati kao evaluaciju kvaliteta obrazovnih programa za razvoj i usavršavanje nastavničkih kompetencija. Verujemo da bi jedan od ishoda kvalitetnog obrazovnog programa čiji je cilj usavršavanje nastavničkih kompetencija bilo razumevanje funkcije koju pojedina znanja i veštine imaju u procesu osmišljavanja i organizacije nastave i njene implementacije, i posledično kritičnije i svesnije procenjivanje njihove relevantnosti. Za potpunije razumevanje i interpretaciju dobijenog rezultata biće značajno osvrnuti se i na delovanje varijable učestvovanja u obrazovnim programima za usavršavanje nastavničkih kompetencija na (samo)opaženu kompetentnost nastavnika da podučavaju studente sa invaliditetom.

Statistički značajna razlika na nivou $p < .05$ je uočena za procenu relevantnosti podoblasti *Kontakt sa studentima sa invaliditetom* ($F = 4.209$; $df = 1$; $p = .041$). Analiza procene pojedinačnih sadržaja kompetencija iz ove podoblasti pokazuje da statistički značajna razlika na nivou $p < .05$ postoji za sadržaj *Saveti studenata: kako reagovati u konkretnim situacijama podučavanja studenata sa invaliditetom* ($F = 6.733$; $df = 1$; $p = .010$). Još jedan pojedinačni sadržaj kompetencije u čijoj je proceni primećena statistički značajna razlika na nivou $p < .05$ između univerzitetskih nastavnika koji jesu ili nisu imali prilike da usavršavaju svoje nastavničke kompetencije putem programa obrazovanja je *Stilovi komunikacije sa studentima sa invaliditetom* ($F = 5.491$; $df = 1$; $p = .020$), koji pripada podoblasti kompetencija *Komunikacijske veštine*. Iz priloženog možemo videti da je statistički značajna razlika u procenama relevantnosti kompetencija uočena kod onih sadržaja koji se odnose na neposrednu komunikaciju sa studentima sa invaliditetom u okviru koje studenti imaju slobodu da posavetuju nastavnike. Iz priložene Tabele 33 možemo videti da je uočena razlika takva da su nastavnici koji su imali prilike da usavršavaju svoje nastavničke kompetencije putem programa obrazovanja ove sadržaje procenjivali kao relevantnije za podučavanje studenata sa invaliditetom, te da su odgovori ovih nastavnika koherentniji. Programi obrazovanja razvijaju kod nastavnika svest o značaju neposrednog kontakta sa studentima i komunikacije u procesu obrazovanja. Dominantne paradigme obrazovanja, na kojima se većina savremenih programa za razvoj nastavničkih kompetencija zasniva, naglašava značaj interakcije nastavnika i učenika i aktivan položaj učenika za proces učenja, te više prosečne ocene za procenu relevantnosti pojedinačnih sadržaja kompetencija koji se odnose na neposredno susretanje i komunikaciju sa

studentima sa invaliditetom od strane onih univerzitetskih nastavnika koji su imali prilike da usavršavaju svoje nastavničke kompetencije može biti objašnjena na ovaj način.

Tabela 33. ANOVA: rezultati analize razlike procena relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou pojedinačnih sadržaja kompetencija – procena uzorka univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu obrazovnog usavršavanja nastavničkih kompetencija

		N	M	SD	Značajnost
Saveti studenata: kako reagovati u konkretnim situacijama podučavanja studenata sa invaliditetom	Usavršavali	115	4.70	0.529	.01*
	Nisu usavršavali	157	4.48	0.789	
Stilovi komunikacije sa studentima sa invaliditetom	Usavršavali	115	4.50	0.754	.02*
	Nisu usavršavali	157	4.26	0.907	

*p < .05 **p < .01

3.1.1.7. Iskustvo profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom i procena relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom

I univerzitetski nastavnici koji imaju i univerzitetski nastavnici koji nemaju iskustvo profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom visoko procenjuju relevantnost ponuđenih kompetencija. U Tabeli 34 pružamo pregled procena univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu iskustva profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom za nivo celokupne skale.

Tabela 34. Procena relevantnosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom za nivo celokupne skale – procena uzorka univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu iskustva profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom

Iskustvo profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom	N	M	SD
Da	130	4.21	0.538
Ne	126	4.30	0.571

Procene za nivo oblasti modela kompetencija su prikazane u Tabeli 35.

Tabela 35. Procena relevantnosti oblasti modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom – procena uzorka univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu iskustva profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom

		N	M	SD
Fenomen invaliditeta	Da	139	4.15	0.521
	Ne	130	4.18	0.587
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)	Da	136	4.22	0.625
	Ne	133	4.35	0.638
Grupna dinamika i emocionalna povezanost	Da	135	4.27	0.671
	Ne	128	4.31	0.648

Iz podataka prikazanih u Tabeli 35 možemo videti da obe grupe nastavnika, bez obzira na varijablu (ne)postojanja iskustva profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom, sve oblasti modela kompetencija procenjuju kao veoma relevantne, prosečne vrednosti su iznad ocene 4. Za testiranje statističke značajnosti efekata varijable iskustva profesionalne interakcije na procenju relevantnost kompetencija smo koristili ANOVA analizu, čiji rezultati nam govore da dobijena razlika nema odlike statističke značajnosti, kako na nivou celokupne skale ($p = .197$), tako ni nivou oblasti modela kompetencija.

Statistički značajnu razliku u proceni relevantnosti kompetencija u odnosu na varijablu postojanja iskustva profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom možemo identifikovati isključivo na nivou pojedinačnih sadržaja kompetencija, i to: *Šta je invaliditet – teorijska polazišta o poreklu invaliditeta i njegovo definisanje* ($F = 4.795$; $df = 1$; $p = .029$); *Podučavanje studenata sa invaliditetom u virtuelnom (online) obrazovnom okruženju* ($F = 5.595$; $df = 1$; $p = .019$); *Opšti dizajn učenja* ($F = 4.277$; $df = 1$; $p = .040$); *Individualizovan pristup nastavi* ($F = 4.125$; $df = 1$; $p = .043$); *Vremenska organizacija nastave za studente sa invaliditetom* ($F = 5.299$; $df = 1$; $p = .022$). U slučaju svih navedenih pojedinačnih sadržaja kompetencija oni univerzitetski nastavnici koji u svojoj dosadašnjoj nastavničkoj karijeri nisu imali iskustvo profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom date sadržaja procenjuju kao relevantnije od onih nastavnika koji su takvo iskustvo imali.

Iskustvo profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom nema velikog efekta na procenu relevantnosti kompetencija, i reflektuje se isključivo na nivou onih pojedinačnih sadržaja kompetencija koje se odnose na vremensku organizaciju i individualizaciju nastave za studente sa invaliditetom u različitim obrazovnim okruženjima. Skromni efekti varijable iskustva profesionalne interakcije nas iznenađuju, s obzirom na to da se u literaturi iz oblasti obrazovanja upravo praktično iskustvo navodi kao jedna od najefektivnijih strategija usavršavanja nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom. Rezultati istraživanja

pokazuju da formalan trening u kombinaciji sa praktičnim iskustvom podučavanja studenata sa invaliditetom dovodi do pozitivnijih stavova nastavnika prema filozofiji inkluzije i većoj kompetentnosti nastavnika (Campbell et al., 2003), te bismo očekivali snažnije efekte ovakog iskustva i na kritičniju procenu relevantnosti kompetencija. Možemo postaviti pitanje da li (svako) profesionalno iskustvo sa studentima sa invaliditetom nužno vodi povećanoj kompetentnosti nastavnika, kao i u kakvom su međusobnom odnosu kompetentnost nastavnika i procenjena relevantnost kompetencija? Možda iskustvo podučavanja samo po sebi ne dovodi do značajnijih efekata na opaženu relevantnost koju pojedina znanja, veštine i uverenja imaju za podučavanje studenata sa invaliditetom, već su pojedine karakteristike tog iskustva faktori koji imaju više efekata na percepcije nastavnika. U narednim odeljcima ćemo se osvrnuti na kvalitet i učestalost kao karakteristike iskustva profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom i njihovu relaciju sa procenama relevantnosti kompetencija.

Samo (ne)postojanje iskustva profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom ne mora biti dovoljno snažna varijabla koja će se dalje reflektovati na procene univerzitetskih nastavnika o relevantnosti ponuđenih kompetencija. Iskustvo profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom može imati različite predznake kvaliteta, a u cilju ispitivanja na koji način su kvalitet iskustva i procene relevantnosti kompetencija povezani, računali smo Pirsonov koeficijent linearne korelacije za nivo celokupne skale, oblasti i podoblasti modela kompetencija, i pojedinačnih sadržaja kompetencija. Podsećamo da su na pitanje o kvalitetu iskustva profesionalne interakcije odgovarali isključivo nastavnici koji su takvo iskustvo imali ($f = 140$, 51.3%). Kvalitet profesionalne interakcije koju su imali sa studentima sa invaliditetom je procenjena visoko: u mogućem rasponu odgovora od 1 do 5, pri čemu 1 predstavlja interakciju lošeg kvaliteta, a 5 interakciju veoma dobrog kvaliteta, prosečna procena je $M = 3.92$, a mera standardne devijacije je $SD = 0.814$, što nam govori da je malo variranje procena univerzitetskih nastavnika o kvalitetu profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom. Dobijenu asimetričnu distribuciju treba imati u vidu prilikom čitanja i interpretacija podataka, jer mahom odražavaju vezu interakcije *različitog stepena dobrog kvaliteta* i procenjene relevantnosti kompetencija.

Rezultati istraživanja pokazuju da procene za nivo celokupne skale ne koreliraju sa kvalitetom profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom ($p = .072$). Statistički značajna povezanost procene kvaliteta profesionalne interakcije je identifikovana kod procene oblasti modela kompetencija *Grupna dinamika i emocionalna povezanost* ($r = .224$; $p = .009$) i kod podoblasti: *O visokom obrazovanju studenata sa invaliditetom* ($r = .171$; $p = .044$), *Facilitacija grupe i grupna dinamika* ($r = .182$; $p = .033$), *Afektivni odnos* ($r = .194$; $p = .022$)

i *Komunikacijske veštine* ($r = .209$; $p = .014$). Iz priloženih rezultata možemo videti da je pozitivna korelacija niskog intenziteta dobijena dominantno za one grupe kompetencija koje nastavnicima omogućavaju kreiranje sigurnog i podržavajućeg socijalnog okruženja za studente sa invaliditetom i uspostavljanje emocionalnog odnosa.

Statistički značajna povezanost procene kvaliteta iskustva profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom i procene relevantnosti kompetencija je identifikovana kod ukupno 8 pojedinačnih sadržaja kompetencija, koje su predstavljene u Tabeli 36.

Tabela 36. *Matrica korelacija kvaliteta iskustva profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom i procena relevantnosti pojedinačnih sadržaja kompetencija*

Kvalitet iskustva profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom	
Znakovni jezik	.20*
Istorijski razvoj visokog obrazovanja studenata sa invaliditetom	.22*
Podsticanje socijalnih interakcija i saradnje studenata sa invaliditetom i njihovih kolega	.18*
Integracija studenata sa invaliditetom i njihovih kolega u obrazovnu grupu	.17*
Podsticanje razvoja samopouzdanja studenata sa invaliditetom	.18*
Razvijanje osetljivosti na potrebe studenata sa invaliditetom	.18*
Verovanje u mogućnosti studenata da uče i da se razvijaju	.21*
Korišćenje tehnologije za komunikaciju sa studentima sa invaliditetom	.27**

* $p < .05$ ** $p < .01$

Iz podataka predstavljenih u Tabeli 36 možemo videti da je u slučaju svih navedenih sadržaja kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom reč o pozitivnoj korelaciji, to jest, da je kvalitetnije iskustvo profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom povezano sa višim procenama relevantnosti sadržaja kompetencija. U strukturi pojedinačnih sadržaja kompetencija kod kojih je identifikovana veza sa procenjenim kvalitetom iskustva profesionalne interakcije se oslikava rezultat dobijen i za nivo oblasti i podoblasti modela kompetencija – pozitivna korelacija između procenjenog kvaliteta iskustva profesionalne interakcije i procene relevantnosti kompetencija. Drugim rečima, što su nastavnici profesionalnu interakciju sa studentima sa invaliditetom procenjivali kao kvalitetniju, to su i one aspekte kompetentnosti koji su im potrebni za kreiranje sigurnog i podržavajućeg socijalnog okruženja za studente sa invaliditetom, za uspostavljanje uspešne komunikacije i emocionalnog odnosa sa studentima procenjivali kao relevantnije. Kvalitetna profesionalna interakcija sa studentima sa invaliditetom je u vezi sa većom svešću nastavnika o važnosti socijalne atmosfere, dobre komunikacije sa studentima sa invaliditetom i o značaju pozitivnih uverenja o njihovim sposobnostima da uče i da se razvijaju. Podsećamo da evaluacije obrazovnih programa za usavršavanje nastavničkih kompetencija pokazuju da trening nastavnika u kombinaciji sa praktičnim iskustvom podučavanja vodi većem komforu

nastavnika prilikom interakcije sa studentima sa invaliditetom (Campbell et al., 2003). Povećan komfor nastavnika u interakciji sa studentima, iniciran profesionalnim susretom nastavnika i studenta, može za nastavnika značiti veću otvorenost i spremnost da razvije emocionalnu povezanost sa studentima, učestaliju komunikaciju o procesu nastave i potrebnim adaptacijama, koji se reflektuju na doživljeni kvalitet odnosa.

Kao što univerzitetski nastavnici mogu varirati na osnovu varijable (ne)postojanja iskustva profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom, mogu varirati i na osnovu varijable učestalosti tog iskustva. Neki nastavnici su imali priliku da jednom profesionalno interreaguju sa studentima sa invaliditetom, dok su neki nastavnici ovakve prilike imali u znatno većem obimu, što se može reflektovati na procene relevantnosti kompetencija. Varijablu učestalosti profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom smo operacionalizovali na one nastavnike koji su imali priliku da profesionalno interreaguju sa jednim studentom sa invaliditetom, na one nastavnike koji su imali priliku da profesionalno interreaguju sa dva studenta sa invaliditetom ili sa tri i više. U Tabeli 37 pružamo procene relevantnosti kompetencija ovih grupa univerzitetskih nastavnika za nivo celokupne skale.

Tabela 37. Procena relevantnosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom za nivo celokupne skale – procena uzorka univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu učestalost iskustva profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom

Učestalost iskustva profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom	N	M	SD
Jedan	36	4.14	0.525
Dva	38	4.12	0.548
Tri ili više	56	4.31	0.531

Prosečne vrednosti procena za nivo celokupne skale su iznad vrednosti 4 za sve grupe nastavnika, što nam govori da svi nastavnici koji su učestvovali u istraživanju, bez obzira na učestalost profesionalne interakcije, veoma visoko procenjuju relevantnost ponuđenih kompetencija. Dalju analizu će nam pružiti podaci o proceni univerzitetskih nastavnika na nivou oblasti modela kompetencija, koje pružamo u Tabeli 38.

Tabela 38. Procene relevantnosti oblasti modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom – procena uzorka univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu učestalost iskustva profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom

		N	M	SD
Fenomen invaliditeta	Jedan	38	4.11	0.484
	Dva	43	4.09	0.49
	Tri ili više	58	4.23	0.564
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)	Jedan	37	4.10	0.639
	Dva	42	4.18	0.65
	Tri ili više	57	4.33	0.588
Grupna dinamika i emocionalna povezanost	Jedan	37	4.21	0.644
	Dva	39	4.15	0.653
	Tri ili više	59	4.39	0.689

Sve grupe nastavnika visoko procenjuju relevantnost oblasti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom, prosečne vrednosti procena su iznad vrednosti 4 za sve oblasti kompetencija. Sa ciljem testiranja statističke značajnosti razlike procena univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu učestalost iskustva profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom smo sprovedi ANOVA analizu, čiji rezultati pokazuju da učestalost profesionalne interakcije sa studentima nema statistički značajne efekte na doživljenu relevantnost kompetencija na nivou celokupne skale ($p = .167$). Statistički značajnu razliku procena na nivou $p < .01$ uočavamo kod podoblasti kompetencija *Didaktički materijal i sredstva* ($F = 3.057$; $df = 2$; $p = .005$) i na nivou $p < .05$ kod podoblasti kompetencija *Komunikacijske veštine* ($F = 3.095$; $df = 2$; $p = .048$). U cilju dalje analize identifikovanih razlika, sprovedi smo LSD *post hoc* test, čije rezultate prilažemo u Tabeli 39.

Tabela 39. ANOVA *post hoc* LSD test: rezultati analize razlike procena relevantnosti podoblasti modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom – procena uzorka univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu učestalost iskustva profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom

Didaktički materijal i sredstva		MD	Standardna greška	Značajnost
Tri ili više	Jedan	0.313	0.145	.03*
	Dva	0.277	0.14	.05*
Komunikacijske veštine				
Tri ili više	Jedan	0.307	0.151	.04*
	Dva	0.315	0.148	.04*

* $p < .05$ ** $p < .01$

Statistički značajna razlika na nivou $p < .05$ postoji između nastavnika koji su profesionalno interreagovali sa tri ili više osoba sa invaliditetom i nastavnika sa manje učestalim iskustvom. U slučaju obe podoblasti kompetencija, oni univerzitetski nastavnici koji su profesionalno interreagovali sa tri ili više studenata sa invaliditetom su ih procenjivali kao relevantnije, tj. ostvarili su veći prosečan skor za obe podoblasti modela. Što su češće univerzitetski nastavnici imali priliku da profesionalno interreaguju sa studentima sa invaliditetom, to su didaktičke veštine i komunikacijske veštine procenjivali kao relevantnije. Pretpostavljamo da učestalije iskustvo profesionalne interakcije nastavnike suočava sa raznovrsnim obrazovnim situacijama, za koje su im potrebna specifična znanja, veštine i uverenja o komunikaciji sa različitim profilima studenata i o didaktičkom osmišljavanju nastave. Veći stepen učestalosti profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom može značiti i veću svest nastavnika o značaju i funkciji ovih podoblasti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom.

ANOVA analizu varijanse smo sprovedi i za nivo pojedinačnih sadržaja kompetencija. Rezultati analize pokazuju da statistički značajna razlika između procena univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu učestalost profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom postoji za pojedinačne sadržaje kompetencija prikazane u Tabeli 40.

Tabela 40. ANOVA: rezultati analize razlike procena relevantnosti pojedinačnih sadržaja kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom – procena uzorka univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu učestalost iskustva profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom

Pojedinačni sadržaj kompetencija	F	df	Značajnost
Nevidljivi invaliditeti i osobenosti podučavanja studenata sa nevidljivim oblikom invaliditeta	4.631	2	.01*
Adaptiranje predavanja osobenostima studenata sa invaliditetom	3.655	2	.03*
Kreiranje vizuelne prezentacije pristupačne studentima sa invaliditetom	4.052	2	.02*
Individualizovan pristup nastavi	3.353	2	.04*
Adaptacija i organizacija predispozitivnih obaveza za studente sa invaliditetom	4.312	2	.02*
Organizacija i izvođenje ispita za studente sa invaliditetom	4.132	2	.02*
Podržavanje i podsticanje samostalnosti studenata sa invaliditetom	3.311	2	.04*
Dostupnost u komunikaciji i radu sa studentima sa invaliditetom	3.762	2	.03*
Jačanje komunikacijskih veština studenata sa invaliditetom	4.343	2	.02*
Korišćenje tehnologije za komunikaciju sa studentima sa invaliditetom	3.329	2	.04*

* $p < .05$ ** $p < .01$

Kod 9 od ukupno 10 izlistanih pojedinačnih sadržaja kompetencija u Tabeli 40, univerzitetski nastavnici koji su imali prilike da tokom svoje nastavničke karijere profesionalno

interreaguju sa tri ili više studenata sa invaliditetom ove sadržaje kompetencija procenjuju kao relevantnije. Izuzetak je sadržaj *Individualizovan pristup nastavi*, koju kao najrelevantniju procenjuje grupa nastavnika koja je tokom svoje nastavničke karijere profesionalno interreagovala sa dvoje studenata. Iz predstavljenih podataka možemo videti da učestalost prilika da se profesionalno interreaguje sa studentima sa invaliditetom dovodi do relevantnije procene onih znanja i veština koji univerzitetskim nastavnicima olakšavaju organizaciju i adaptaciju nastave i ispita za proveru znanja osobenostima studenata, kao i onih znanja i veština koji nastavnicima omogućavaju uspešnu komunikaciju sa studentima. Pretpostavljamo da su upravo to aspekti podučavanja studenata sa invaliditetom sa kojima su se nastavnici najčešće susretali i koji su od njih zahtevali najviše fleksibilnosti i blagovremene organizacije, usled čega ih procenjuju kao relevantnije.

Nastavnici koji su imali iskustvo profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom je doživljavaju kao interakciju dobrog kvaliteta, te je pitanje da li bi bili isti rezultati istraživanja da smo imali i veću zastupljenost onih nastavnika koji kvalitet ove interakcije doživljavaju na drugačiji način. Iako rezultati istraživanja pokazuju da praktično iskustvo podučavanja može rezultirati u povećanom komforu nastavnika prilikom susreta sa studentima sa invaliditetom (Campbell et al., 2003), ne treba zanemariti ni mogućnost da profesionalni susret lošeg kvaliteta može distancirati nastavnike od razvoja pozitivnog emotivnog odnosa sa studentima sa invaliditetom. Iskustvo lošeg kvaliteta može učiniti da nastavnici osećaju profesionalni neuspeh i da se osećaju nekompetentnim da podučavaju ovu grupaciju studenata. Pretpostavljamo da će se oni nastavnici koji imaju pozitivno iskustvo profesionalne interakcije lakše upustiti u razvoj afektivnog odnosa sa studentima sa invaliditetom i da će imati više sigurnosti da budu inicijatori socijalne atmosfere prihvatanja različitosti. Stoga se pitamo da li bismo dobili iste rezultate i da je distribucija nastavnika prema varijabli procenjenog kvaliteta profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom bila simetrična.

3.1.1.8. Privatna interakcija sa studentima sa invaliditetom i procena relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom

Pored mogućnosti da profesionalno interreaguju sa studentima sa invaliditetom, podučavajući ih, neki univerzitetski nastavnici su imali priliku da interreaguju sa studentima sa invaliditetom i privatno, van obrazovnog konteksta. Iskustvo privatne interakcije sa osobama sa invaliditetom se može dešavati u različitim stepenima socijalne distance, a

istraživanja pokazuju da ono ima efekte na formiranje pozitivnih stavova prema inkluziji. Iskustvo neformalnog susreta može biti podržavajuće za formiranje ovakvih stavova, jer je rasterećeno straha od profesionalnog neuspeha i pritiska (Rajović i Jovanović, 2010). Rezultate o procenama grupe nastavnika koji su imali iskustvo ovakve interakcije i grupe nastavnika koji takvo iskustvo nisu imali za nivo celokupne skale pružamo u Tabeli 41.

Tabela 41. *Procena relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou celokupne skale – procena uzorka univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu iskustva privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom*

Iskustvo privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom	N	M	SD
Da	167	4.28	0.533
Ne	89	4.20	0.595

Rezultati predstavljeni u Tabeli 41 pokazuju da su i oni nastavnici koji jesu i oni nastavnici koji nisu imali priliku da interreaguju sa studentima sa invaliditetom van obrazovnog konteksta visokom prosečnom ocenom procenili relevantnost kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou celokupne skale. Prosečne vrednosti za obe grupe nastavnika su iznad vrednosti 4, a skorovi standardne devijacije su male, što nam govori da su nastavnici u procenama bili koherentni. Pregled procena nastavnika u odnosu na varijablu privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom za nivo oblasti modela kompetencija se nalazi u Tabeli 42.

Tabela 42. *Procena relevantnosti oblasti modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom – procena uzorka univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu iskustvo privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom*

		N	M	SD
Fenomen invaliditeta	Da	176	4.22	0.496
	Ne	93	4.07	0.639
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)	Da	177	4.32	0.616
	Ne	92	4.21	0.663
Grupna dinamika i emocionalna povezanost	Da	173	4.29	0.648
	Ne	90	4.28	0.683

Rezultati dobijeni za nivo celokupne skale se preslikavaju i na nivo oblasti modela kompetencija: i univerzitetski nastavnici koji jesu i univerzitetski nastavnici koji nisu imali iskustvo privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom visoko procenjuju relevantnost svih oblasti kompetencija. Prosečne vrednosti procena obe grupe nastavnika su iznad vrednosti

4, što nam govori da univerzitetski nastavnici sve oblasti kompetencija procenjuju kao veoma relevantne.

U cilju testiranja statističke značajnosti efekata varijable iskustva privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom na procene relevantnosti kompetencija, sprovedi smo jednofaktorsku analizu varijanse za neponovljena merenja (ANOVA). Rezultati analize pokazuju da na nivou celokupne skale ne postoji statistički značajna razlika procenjene relevantnosti kompetencija između dve grupe nastavnika ($p = .294$). Statistički značajna razlika na nivou $p < .05$ između dve grupe nastavnika je pronađena za procenu relevantnosti oblasti *Fenomen invaliditeta* ($F = 4.666$; $df = 1$; $p = .032$) i njoj pripadajuće podoblasti *Visoko obrazovanje studenata sa invaliditetom* ($F = 4.977$; $df = 1$; $p = .027$). Statistička razlika marginalne značajnosti je pronađena za podoblast kompetencija *O invaliditetu* ($F = 3.851$; $df = 1$; $p = .05$), koja takođe pripada oblasti kompetencija *Fenomen invaliditeta*. Kako u slučaju oblasti kompetencija *Fenomen invaliditeta*, tako i u slučaju obe podoblasti kod kojih je identifikovana statistički značajna razlika nastavnici koji su imali iskustvo privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom su ostvarili veće prosečne vrednosti procena. Dati podatak nam govori da su oni nastavnici koji su imali priliku da se susretnu i interreaguju sa studentima sa invaliditetom van obrazovnog konteksta ovu oblast i podoblasti kompetencija procenjivali kao relevantnije.

Statistički značajna razlika procenjene relevantnosti na nivou $p < .05$ je identifikovana i na nivou sledećih pojedinačnih sadržaja kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom: *Nevidljivi invaliditeti i osobenosti podučavanja studenata sa nevidljivim oblikom invaliditeta* ($F = 7.638$; $df = 1$; $p = .006$), *Karakteristike arhitektonski pristupačnog prostora* ($F = 5.506$; $df = 1$; $p = .020$), *Inkluzivno visoko obrazovanje – teorijske osnove* ($F = 5.784$; $df = 1$; $p = .017$), *Saveti studenata: kako reagovati u konkretnim situacijama podučavanja studenata sa invaliditetom* ($F = 3.963$; $df = 1$; $p = .048$) i *Priprema obrazovnih materijala za podučavanje studenata sa invaliditetom* ($F = 4.992$; $df = 1$; $p = .026$). U slučaju svih navedenih pojedinačnih sadržaja kompetencija oni univerzitetski nastavnici koji su imali iskustvo privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom date kompetencije procenjuju kao relevantnije od onih nastavnika koji takvo iskustvo nisu imali.

Na osnovu prikazanih podataka možemo da zaključimo da se iskustvo privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom na procene univerzitetskih nastavnika reflektuje dominantno na oblast kompetencija i njoj pripadajuće podoblasti i pojedinačne sadržaje koje se odnose na razumevanje fenomena invaliditeta, teorijskih osnova inkluzivnog obrazovanja i konkretnih saveta za podučavanje koji dolaze od samih studenata. Zanimljivo je da se iskustvo

profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom i iskustvo privatne interakcije na drugačiji način odražavaju na procene relevantnosti kompetencija. Dok se profesionalno iskustvo na procene univerzitetskih nastavnika reflektuje isključivo na nivou onih pojedinačnih sadržaja kompetencija koje se tiču različitih aspekata vremenske organizacije i individualizacije nastave za studente sa invaliditetom, iskustvo privatne interakcije se reflektuje na one kompetencije koje nastavnicima omogućavaju bolje razumevanje fenomena invaliditeta i obrazovanja koje je osobama sa invaliditetom namenjeno, kao i na onu koja podrazumeva neposredan kontakt sa studentima i njihove savete kako reagovati u konkretnim situacijama podučavanja. Profesionalna interakcija se upravo i odražava u „profesionalnoj sferi“, na procenu aspekata organizacije nastave, dok se iskustvo privatne interakcije, koja može biti rasterećena profesionalne uloge i odgovornosti, više odražava na procene onih znanja koja nastavnicima pomažu da razumeju ko su osobe sa invaliditetom i kako u kontaktu sa njima da se postave. Ovakvi podaci nam govore da je kvalitet ovih interakcija drugačiji, i da u obrazovanju nastavnika da podučavaju studente sa invaliditetom mogu imati sasvim drugačiju ulogu.

Privatna interakcija sa studentima sa invaliditetom može biti različitog kvaliteta, te se na drugačiji način interakcija doživljena kao pozitivna i ona doživljena kao negativna mogu odraziti na procene univerzitetskih nastavnika o relevantnosti kompetencija. Kako bismo utvrdili kvalitet veze između procenjenog kvaliteta privatne interakcije koju su nastavnici imali sa studentima i procenjene relevantnosti ponuđenih kompetencija, računali smo Pirsonov koeficijent korelacije za nivo celokupne skale, oblasti i podoblasti modela kompetencija i za nivo pojedinačnih sadržaja kompetencija. Na pitanje o kvalitetu privatne interakcije su odgovarali isključivo oni nastavnici koji su je u svom iskustvu imali ($f = 180$, 65.9%). Podsećamo da univerzitetski nastavnici koji imaju iskustvo privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom kvalitet te interakcije procenjuju pozitivno: u mogućem rasponu odgovora od 1 do 5, pri čemu 1 predstavlja interakciju veoma lošeg kvaliteta, a 5 interakciju veoma dobrog kvaliteta, prosečna procena je $M = 4.24$, a mera standardne devijacije je $SD = 0.723$, što nam govori da je malo variranje procena univerzitetskih nastavnika o kvalitetu privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom. Distribucija uzorka univerzitetskih nastavnika na osnovu procene kvaliteta privatne interakcije sa studentima je asimetrična, što treba imati u vidu prilikom interpretiranja predstavljenih rezultata, jer mahom odražavaju vezu interakcije *različitog stepena dobrog kvaliteta* i procenjene relevantnosti kompetencija.

Rezultati istraživanja pokazuju da procene za nivo celokupne skale ne koreliraju na nivou statističke značajnosti sa kvalitetom privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom

($p = .155$). Statistički značajna pozitivna korelacija između procenjenog kvaliteta iskustva privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom je identifikovana na nivou podoblasti modela *Fenomen invaliditeta* ($r = .153$; $p = .042$), kao i na nivou sledećih pojedinačnih sadržaja kompetencija: *Vrste invaliditeta i potrebna prilagođavanja* ($r = .224$; $p = .003$), *Nevidljivi invaliditeti i osobenosti podučavanja studenata sa nevidljivim oblikom invaliditeta* ($r = .224$; $p = .003$), *Karakteristike arhitektonski pristupačnog prostora* ($r = .177$; $p = .018$), *Inkluzivno visoko obrazovanje – teorijske osnove* ($r = .204$; $p = .006$), *Istraživanja o prisutnosti i akademskoj uspešnosti studenata sa invaliditetom na univerzitetu* ($r = .152$; $p = .042$), *Verovanje u mogućnosti studenata sa invaliditetom da uče i da se razvijaju* ($r = .179$; $p = .017$) i *Komunikacija sa kolegama o obrazovanju studenata sa invaliditetom* ($r = .170$; $p = .023$). Iz predstavljenih podataka možemo videti da iskustvo privatne interakcije sa studentima pozitivno korelira sa procenjenom relevantnošću onih znanja i veština koje nastavnici podržavaju u razumevanju fenomena invaliditeta i teorijskih osnova visokog obrazovanja studenata sa invaliditetom, značaja verovanja u kapacitete studenata da uče i da se razvijaju, komunikacije sa kolegama. Što je privatna interakcija sa studentima kvalitetnija, to nastavnici navedene sadržaje kompetencija procenjuju kao relevantnije za podučavanje studenata sa invaliditetom.

Procena relevantnosti sadržaja *Verovanje u mogućnosti studenata sa invaliditetom da uče i da se razvijaju* pozitivno korelira i sa kvalitetom profesionalne interakcije i sa kvalitetom privatne interakcije koju nastavnici mogu imati sa studentima sa invaliditetom. Susret sa studentima sa invaliditetom, bilo privatnog bilo profesionalnog karaktera, pomaže nastavniku da razume koliko je važno da veruje u razvojne kapacitete studenata. Istraživanja o Pigmilion efektu nas mogu podsetiti da ovakva uverenja učenici često internalizuju u sliku o sebi, te da se mogu „ispuniti“ u obrazovnu realnost (Jussim & Harber, 2005). Rezultati ranije sprovedenih istraživanja pokazuju da univerzitetski nastavnici imaju manja akademska očekivanja od studenata sa invaliditetom (Murray et al., 2014), što doprinosi razvoju njihove sumnje u sebe i daljoj marginalizaciji (Garrison-Wade, 2012). Implicitna uverenja nastavnika o mogućnostima studenata da uče i da se razvijaju mogu biti snažan prediktor obrazovnih postignuća učenika (Jussim & Harber, 2005; Maggioni & Parkinson, 2008), zbog čega je važno na njima, kao jednom od aspekata kompetentnosti nastavnika, raditi. Zato, rezultat istraživanja koji ukazuje da je susret sa studentima sa invaliditetom jedna od mogućih strategija rada na uverenjima nastavnika ima snažne implikacije na konceptualizaciju i organizaciju programa za razvoj i usavršavanje nastavničkih kompetencija.

Osim po kvalitetu, iskustvo privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom može varirati i po svojoj učestalosti. Varijablu učestalosti privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom smo operacionalizovali na one nastavnike koji su imali priliku da interreaguju sa jednim studentom, na one nastavnike koji su imali priliku da interreaguju sa njih dvoje i sa tri ili više njih. U Tabeli 43 pružamo procene relevantnosti kompetencija univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu učestalosti privatne interakcije za nivo celokupne skale.

Tabela 43. *Procena relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou celokupne skale – procena uzorka univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu učestalost iskustva privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom*

Učestalost iskustva privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom	N	M	SD
Jedan	36	4.28	4.28
Dva	41	4.30	4.30
Tri ili više	89	4.26	4.26

Dobijeni rezultati istraživanja pokazuju da sve grupe nastavnika, u odnosu na varijablu učestalosti privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom, visoko procenjuju relevantnost kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. Prosečne vrednosti procena računata za nivo celokupne skale su za sve tri grupe nastavnika iznad vrednosti 4. Procene univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu učestalosti iskustva privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom za nivo oblasti modela kompetencija prikazane su u Tabeli 44.

Tabela 44. *Procena relevantnosti oblasti modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom – procena uzorka univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu učestalost iskustva privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom*

		N	M	SD
Fenomen invaliditeta	Jedan	38	4.20	0.525
	Dva	43	4.25	0.495
	Tri ili više	94	4.21	0.491
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)	Jedan	38	4.25	0.712
	Dva	44	4.39	0.592
	Tri ili više	94	4.31	0.592
Grupna dinamika i emocionalna povezanost	Jedan	36	4.33	0.658
	Dva	43	4.26	0.624
	Tri ili više	93	4.29	0.662

Sve grupe nastavnika sve tri oblasti modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom procenjuju kao relevantne: prosečne vrednosti procena svih grupa nastavnika su

iznad vrednosti 4. Sa namerom testiranja statističke značajnosti razlika između procena nastavnika smo sprovedi ANOVA analizu, a dobijeni rezultati pokazuju da je učestalost iskustva privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom varijabla koja nema statistički značajne efekte na procenjenju relevantnost kompetencija, kako na nivou celokupne skale, tako ni na nivou oblasti, podoblasti modela i njima pripadajućih pojedinačnih sadržaja kompetencija. I dok se samo iskustvo interakcije sa osobama sa invaliditetom van konteksta obrazovanja, kao i kvalitet te interakcije, odražavaju na procene univerzitetskih nastavnika relevantnosti onih grupa kompetencija koje će im pomoći da razumeju ko su osobe sa invaliditetom, učestalost ove interakcije ne dovodi do statistički značajne razlike u percipiranoj relevantnosti kompetencija. Ovakav rezultat je u saglasnosti sa rezultatima drugih istraživanja, koji pokazuju da interakcija sa osobama sa invaliditetom ima statistički značajne efekte na razvoj pozitivnih stavova prema osobama sa invaliditetom i inkluzivnom obrazovanju, dok učestalost tog kontakta nema efekta (Parasuram, 2006). Samo postojanje iskustva privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom ima snažnije efekte na različite aspekte kompetentnosti nastavnika, nego što to imaju pojedine karakteristike te interakcije, poput njene učestalosti.

3.1.2. Procena relevantnosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom – studenti sa invaliditetom

Uzorak studenata sa invaliditetom visoko procenjuje relevantnost ponuđenih kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom. Ukupna prosečna vrednost za celokupnu skalu je $M = 4.19$ ($N = 38$), a skor standardne devijacije je $SD = 0.532$, što nam govori da su procene studenata mahom koncentrisane oko ukupne prosečne vrednosti skale, te da nisu u velikom obimu varirale.

Procene studenata smo dalje posmatrali na nivo oblasti modela kompetencija, koje smo prikazali u Tabeli 45.

Tabela 45. *Procena relevantnosti oblasti modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom – procena studenata sa invaliditetom*

Oblasti modela kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom	N	M	SD
Fenomen invaliditeta	41	4.27	0.493
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)	39	4.13	0.647
Grupna dinamika i emocionalna povezanost	40	4.22	0.622

Studenti sa invaliditetom visoko procenjuju relevantnost svih oblasti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. Prosečne vrednosti se kreću u rasponu od 4.13 do 4.27, a male vrednosti standardnih devijacija nam govore da su studenti u procenama bili homogeni i da su procene u malom obimu varirale. Kao najrelevantnija je procenjena oblast *Fenomen invaliditeta*, a kao najmanje relevantna *Nastavnička kompetencija (u užem smislu)*. Kompetencije koje kategorišemo u oblast *Fenomen invaliditeta* imaju za cilj da podrže nastavnika u razumevanju fenomena invaliditeta, različitih oblika invaliditeta i njihovih osobenosti, da ga poduče adekvatnoj terminologiji, pravima i etici koja je karakteristična za obrazovanje osoba sa invaliditetom i da ga upoznaju sa savetima samih studenata kako u određenim situacijama reagovati. Ne iznenađuje nas da su upravo ova znanja i veštine studenti sa invaliditetom procenili kao najrelevantnije, s obzirom na to da se direktno tiču osobenosti studenata sa invaliditetom i da nisu uobičajeno integrisana u korpus znanja koji je univerzitetskim nastavnicima dostupan prilikom obrazovanja i usavršavanja. Studentima je bitno da nastavnici razumeju njihovu osobenu (ličnu, društvenu i obrazovnu) poziciju i da ih ne kategorišu u domen *drugosti*, te je moguće da kao jednu od strategija za postizanje takvog razumevanja vide veću kompetentnost univerzitetskih nastavnika u domenu znanja i veština iz oblasti *Fenomen invaliditeta*. Iako ovu oblast procenjuju kao najrelevantniju, treba imati u vidu da visoko procenjuju relevantnost svih oblasti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom.

Procene studenata dodatno smo posmatrali na nivo podoblasti modela kompetencija, čiji pregled pružamo u Tabeli 46.

Tabela 46. Procena relevantnosti podoblasti modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom – procena studenata sa invaliditetom

Fenomen invaliditeta	N	M	SD
O invaliditetu	41	4.24	0.59
Visoko obrazovanje studenata sa invaliditetom	42	3.95	0.744
Legislatura	41	4.45	0.593
Kontakt sa studentima sa invaliditetom	42	4.54	0.503
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)			
Metodika predmeta	42	4.18	0.759
Didaktički materijal i sredstva	40	4.36	0.713
Metode nastave	40	4.03	0.715
Grupna dinamika i emocionalna povezanost			
Otklanjanje barijera i podsticanje motivacije za učenje	42	4.36	0.806
Facilitacija grupe i grupna dinamika	40	4.07	0.807
Afektivni odnos	42	4.32	0.739
Komunikacijske veštine	42	4.12	0.601

Iz predstavljenih podataka možemo videti da uzorak studenata sa invaliditetom sve podoblasti kompetencija univerzitetskih nastavnika procenjuje kao relevantne: prosečne vrednosti procena se kreću u rasponu od 3.95 do 4.54. Podoblast *Kontakt sa studentima sa invaliditetom* je procenjena kao najrelevantnija, a podoblast *Visoko obrazovanje studenata sa invaliditetom* kao najmanje relevantna. Studenti najbolje znaju koja prilagođavanja su im potrebna i na koji način ih podržati u učenju i razvoju, a rezultati istraživanja nam govore da im je važno da ih u komuniciranju svojih potreba nastavnici čuju, da oni budu ti koji će voditi i usmeravati proces učenja i organizaciju nastave. Ovakav rezultat je u saglasnosti sa tezom o reverzibilnosti procesa podučavanja u visokom obrazovanju: studenti sa invaliditetom su ti koji podučavaju svoje nastavnike i koji im sagerišu na koji način da im prilagode nastavu. Univerzitetski nastavnici nemaju sistematske oslonce koji podržavaju razvoj njihove kompetentnosti za podučavanje studenata sa invaliditetom, te je susret sa studentima dominantna forma njihovog učenja i usavršavanja. Ovakvi rezultati nam pokazuju koliki je, iz ugla studenata, značaj takvog neposrednog susreta za profesionalni razvoj nastavnika.

Važno je primetiti da su studenti visoko procenili relevantnost svih podoblasti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom, te možemo razlikovati isključivo intenzitet procenjene relevantnosti. Nijedna podoblast kompetencija nije procenjena kao nerelevantna, ili kao malo relevantna. Pretpostavljamo da su ovakvi rezultati odraz trenutne obrazovne realnosti, u okviru koje se obrazovanje univerzitetskih nastavnika da podučavaju studente sa invaliditetom ne prepoznaje kao sistemski važna tema. Želja studenata da dobiju kvalitetnije obrazovanje u svim aspektima, u okviru kojeg će njihove osobenosti i specifičnosti zadovoljenja potreba biti prepoznate, može delovati na nekritično procenjivanje relevantnosti kompetencija. Sa druge strane, dobijeni rezultati nam sugerišu da za proces podučavanja studenata sa invaliditetom svaka grupa kompetencija ima svoju važnu funkciju.

Rangovi procena relevantnosti svih (60) sadržaja kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom, poređani od najvišeg ka najnižem, su prikazani u prilogu (Prilog 5). Analiza rangova pokazuje da se srednje vrednosti procene pojedinačnih sadržaja kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom kreću u rasponu od 3.19 do 4.71, a dominantno se nalaze iznad ocene 4, što nam govori da studenti gotovo sve ponuđene sadržaje kompetencija procenjuju kao relevantne ili veoma relevantne. Sadržaji kompetencija procenjeni kao najmanje relevantni su oni koji obuhvataju znanja mahom teorijske „prirode“ o fenomenu invaliditeta i inkluzivnom visokom obrazovanju. Sadržaji kompetencija procenjeni kao najrelevantniji se odnose na praktična znanja koja nastavnicima mogu biti od značaja u situaciji podučavanja studenata sa invaliditetom. Pre svega, to su znanja o potrebnim prilagođavanjima

koja različite vrste invaliditeta zahtevaju, na koji način komunicirati sa studentima, kako u pojedinim situacijama reagovati i na koji način razrešiti različite etičke dileme sa kojima se nastavnici u podučavanju studenata sa invaliditetom mogu susreti. Skrećemo pažnju da je relevantnost čak 46 sadržaja od ukupno 60 procenjeno ocenom 4 i preko, što znači da ih studenti sa invaliditetom dominantno doživljavaju kao relevantne, te da se razlikuju samo po intenzitetu procenjene relevantnosti.

Opisane procene studenata sa invaliditetom predstavljaju odgovor na drugi zadatak istraživanja i omogućavaju nam ocenu definisane istraživačke hipoteze, čija je pretpostavka da studenti sa invaliditetom kao relevantne za podučavanje studenata sa invaliditetom procenjuju kompetencije iz oblasti *Fenomen invaliditeta*, *Nastavničke kompetencije u (užem smislu)* i *Grupna dinamika i emocionalna povezanost*. Pretpostavka koja je vodila istraživanje je ta da će studenti videti značaj svih oblasti kompetencija za različite aspekte njihovog obrazovanja, a predstavljeni rezultati istraživanja potvrđuju definisanu istraživačku hipotezu.

3.1.3. Razlike u procenama univerzitetskih nastavnika i studenata sa invaliditetom o relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom

U prethodnim odeljcima smo prikazali procene relevantnosti kompetencija zasebno za uzorak univerzitetskih nastavnika i uzorak studenata sa invaliditetom. Na osnovu deskriptivnih pokazatelja zaključujemo da i uzorak nastavnika i uzorak studenata ima tendenciju visokog procenjivanja relevantnosti ponuđenih kompetencija. Takođe, rangovi kompetencija koje su procenjene kao najrelevantnije su isti za oba uzorka. Iako imaju dosta sličnosti, između procena nastavnika i procena studenata se mogu uočiti i razlike, a kako bismo testirali da li date razlike imaju karakter statističke značajnosti kreirali smo kategoričku varijablu tipa ispitanika, te smo računali jednofaktorsku analizu varijanse za neponovljena merenja (ANOVA) za nivo celokupne skale, oblasti i podoblasti modela kompetencija i za nivo pojedinačnih sadržaja kompetencija.

Rezultati analize pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u procenama relevantnosti kompetencija između uzorka univerzitetskih nastavnika i uzorka studenata na nivou celokupne skale ($p = .534$), kao ni na nivou oblasti i podoblasti modela kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom. Razliku statističke značajnosti možemo uočiti isključivo na nivou pojedinačnih sadržaja kompetencija, i to kod ukupno 8 od 60 sadržaja kompetencija koje predstavljamo u Tabeli 47.

Tabela 47. ANOVA: rezultati analize razlika u procenama relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom između univerzitetskih nastavnika i studenata sa invaliditetom

Pojedinačni sadržaj kompetencija	F	df	Značajnost
Znakovni jezik	4.382	1	.04*
Karakteristike arhitektonski pristupačnog prostora	4.032	1	.05*
Istorijski razvoj visokog obrazovanja studenata sa invaliditetom	3.984	1	.05*
Opšti dizajn učenja	8.034	1	.005**
Individualizovan pristup nastavi	9.856	1	.002**
Kreiranje individualnog plana obrazovanja studenata sa invaliditetom	10.115	1	.002**
Osmišljavanje i organizacija nastavnih aktivnosti za studente sa invaliditetom	5.388	1	.02*
Vremenska organizacija nastave za studente sa invaliditetom	10.264	1	.001**

*p < .05 **p < .01

Iz predstavljenih podataka možemo videti da su pojedinačni sadržaji kompetencija kod kojih je identifikovana statistički značajna razlika u procenama nastavnika i studenata oni koje kategorišemo u oblasti kompetencija *Fenomen invaliditeta* i *Nastavnička kompetencija (u užem smislu)*. Sadržaje kompetencija iz oblasti *Fenomen invaliditeta* su studenti procenjivali kao relevantnije, dok su sadržaje kompetencija iz oblasti *Nastavnička kompetencija (u užem smislu)* kao relevantnije procenjivali nastavnici. Sadržaji kompetencija iz oblasti *Nastavnička kompetencija (u užem smislu)* se odnose na različite aspekte organizacije i individualizacije nastave i očekivano nam je da su ih nastavnici procenjivali kao relevantnije, s obzirom na to da ovi sadržaji spadaju u domen njihove ekspertize i da zbog svoje profesionalne uloge nastavnika vide veći značaj onih znanja i veština koje se odnose na sam nastavni proces. Čini nam se logičnim i činjenica da su studenti sa invaliditetom one sadržaje kompetencija koji se odnose na fenomen invaliditeta procenjivali kao relevantnije, jer su u vezi sa jednim aspektom njihove ličnosti i životnog iskustva.

Na osnovu predstavljenih podataka o procenama relevantnosti kompetencija možemo da zaključimo da u procenama univerzitetskih nastavnika i u procenama studenata ima više sličnosti nego razlika, kako je statistički značajna razlika identifikovana isključivo na nivou pojedinačnih kompetencija ($f = 8$). Ono što je istovetna tendencija je da su i nastavnici i studenti dominantno visoko procenjivali relevantnost kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom i da su u takvim procenama bili homogeni. Ovakav zaključak odgovara na treći zadatak istraživanja i osporava definisanu istraživačku hipotezu da se *procene univerzitetskih nastavnika i studenata sa invaliditetom o relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom razlikuju*. Osim u slučaju predstavljenih pojedinačnih

sadržaja kompetencija, procene uzorka nastavnika i uzorka studenata se statistički značajno ne razlikuju.

Verujemo da su ovakvi rezultati odraz obrazovne realnosti i još jednom se pitamo da li su ispitanici dovoljno kritično procenjivali ponuđene kompetencije. Praksa u okviru koje univerzitetski nastavnici nemaju sistematski organizovanu podršku da razviju i usavrše kompetencije za podučavanje studenata sa invaliditetom, u kojoj su studenti ti koji uče nastavnike na koji način da odgovore na osobenosti zadovoljenja njihovih potreba i da im prilagode nastavu, može učesnicima istraživanja generisati doživljaj da su sve ponuđene kompetencije relevantne. Potvrdu argumenta da su dobijeni rezultati refleksija konteksta vidimo i u činjenici da su nastavnici i studenti istovetne kompetencije procenjivali kao najrelevantnije, i verujemo da su upravo to one kompetencije koje su im za uspešnu praksu neophodne. Takođe, možemo se još jednom zapitati da li bi rezultati istraživanja bili drugačiji da je distribucija uzorka po varijabli kvaliteta iskustva interakcije nastavnika i studenata imala karakteristike normalne raspodele. U istraživanju su učestvovali oni nastavnici i studenti koji su kvalitet interakcije dominantno procenjivali kao interakciju dobrog kvaliteta, a neodgovoreno pitanje ostaje – da li takav kvalitet interakcije znači i veću senzitivisanost za promišljanje različitih aspekata podučavanja studenata sa invaliditetom.

3.2. Procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom

Celokupan uzorak nastavnika i studenata nisko procenjuje razvijenost kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom. Ukupna prosečna vrednost procena za celokupnu skalu je $M = 2.37$ ($N = 282$), a skor standardne devijacije je $SD = 0.984$, što nam govori da procene nastavnika i studenata nisu u velikom obimu varirale.

Pokazatelji procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou oblasti modela kompetencija su prikazani u Tabeli 48.

Tabela 48. Procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou oblasti modela kompetencija

Oblasti modela kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom	N	M	SD
Fenomen invaliditeta	304	2.26	0.882
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)	303	2.21	1.086
Grupna dinamika i emocionalna povezanost	294	2.64	1.15

Razvijenost kompetencija univerzitetskih nastavnika je procenjena nisko za sve oblasti kompetencija, kako su prosečne vrednosti ispod ocene 3. Kao oblast u kojoj je razvijenost kompetencija nastavnika procenjena kao najniža je *Nastavnička kompetencija (u užem smislu)*, a kao oblast u kojoj je razvijenost kompetencija nastavnika procenjena kao najviša *Grupna dinamika i emocionalna povezanost*. Vrednosti standardne devijacije nam ukazuju da su procene ispitanika o niskoj razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za oblast *Nastavnička kompetencija (u užem smislu)* koherentne, dok su za druge dve oblasti u nešto većem obimu varirale. Rezultati istraživanja nam govore da je razvijenost kompetencija nastavnika procenjena najniže upravo u onom domenu koji u užem tumačenju možemo interpretirati kao nastavničku ulogu i koji se direktno odnosi na planiranje, organizaciju i implementaciju procesa učenja/nastave. Ovo može biti odraz nedostatka obrazovne pripreme za nastavničku ulogu generalno, posebno za specifične izazove koje možemo vezati za implementaciju inkluzivnih praksi.

Deskriptivne podatke o razvijenosti kompetencija nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom dalje pružamo i za nivo podoblasti modela kompetencija u Tabeli 49.

Tabela 49. Procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou podoblasti modela kompetencija

Fenomen invaliditeta	N	M	SD
O invaliditetu	313	2.54	0.85
Visoko obrazovanje studenata sa invaliditetom	311	1.93	0.963
Legislativa	309	2.25	1.102
Kontakt sa studentima sa invaliditetom	310	2.22	1.092
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)			
Metodika predmeta	311	2.22	1.132
Didaktički materijal i sredstva	312	2.12	1.116
Metode nastave	304	2.24	1.133
Grupna dinamika i emocionalna povezanost			
Otklanjanje barijera i podsticanje motivacije za učenje	311	2.24	1.207
Facilitacija grupe i grupna dinamika	308	2.43	1.216
Afektivni odnos	305	2.9	1.276
Komunikacijske veštine	303	2.63	1.182

Razvijenost kompetencija univerzitetskih nastavnika je u okviru svih podoblasti modela procenjena nisko do umereno: prosečne vrednosti procena se kreću u rasponu od 1.93 do 2.9. Podoblast u okviru koje je razvijenost kompetencija nastavnika najniže procenjena je *Visoko obrazovanje studenata sa invaliditetom*, koja ujedno predstavlja i jedinu podoblast koja je procenjena vrednošću manjom od 2. Podoblast u okviru koje je razvijenost kompetencija nastavnika procenjena kao najviša je *Afektivni odnos*. Dalje, iz Tabele 49 možemo videti da je razvijenost kompetencija nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom najviše procenjena u okviru onih podoblasti koje kategorishemo u oblast kompetencija *Grupna dinamika i emocionalna povezanost*.

Rangovi procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika da podučavaju studente sa invaliditetom za nivo svih (60) sadržaja kompetencija, poređani od najvišeg ka najnižem, prikazani su u prilogima (Prilog 6). Analiza rangova pokazuje da se srednje vrednosti procena pojedinačnih sadržaja kompetencija nastavnika kreću u rasponu od 1.35 do 3.44, a dominantno se nalaze ispod vrednosti 3, što nam govori da ispitanici razvijenost kompetencija nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom dominantno doživljavaju kao nisku i na nivou pojedinačnih sadržaja kompetencija. Svega 5 od ukupno 60 pojedinačnih sadržaja kompetencija je procenjeno vrednošću višom od ocene 3, a 6 je procenjeno vrednošću nižom od ocene 2. Razvijenost kompetencija nastavnika kao najviša je procenjena za one pojedinačne sadržaje kompetencija koji se odnose na izgradnju emocionalne povezanosti sa studentima, na osnaživanje studenata, razvoj empatije i na različite aspekte komunikacije. Razvijenost kompetencija nastavnika kao najniža je procenjena za one pojedinačne sadržaje kompetencija koji se odnose na teorijska znanja o različitim aspektima visokog obrazovanja osoba sa invaliditetom, znakovni jezik i poznavanje rada udruženja studenata sa invaliditetom.

Niske procene razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom su u skladu sa rezultatima istraživanja o nedovoljnoj kompetentnosti do univerzitetskih nastavnika u domaćem kontekstu (Jovanović, 2017), kao i sa rezultatima istraživanja koja beleže nedovoljnu kompetentnost univerzitetskih nastavnika na međunarodnom planu (Collins et al., 2019; Love et al., 2015; Morgado Camacho et al., 2017; Moriña, 2018; Strnadová et al., 2015). Verujemo da su ovakvi rezultati refleksija nedostatka prilika za razvoj i usavršavanje nastavničkih kompetencija uopšteno, i dalje, nedostatka prilika za usavršavanje i primenu nastavničkih kompetencija u specifičnom kontekstu podučavanja studenata sa invaliditetom. U domenu univerzitetskog obrazovanja nastavnici nemaju sistematski organizovanu podršku i dostupne alate, niti na institucionalnom, niti na širem društvenom planu, koji bi mogli da podstiču i podrže razvoj njihovih kompetencija. Već smo

napomenuli da je usavršavanje nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom reverzibilan proces – studenti sa invaliditetom su ti koji nastavnicima pružaju informacije na koji način da im prilagode proces učenja, usmeravajući i inicirajući na taj način njihov profesionalni razvoj. Ovakva praksa odgovornost za usavršavanje nastavnika kao da prepušta studentima, nije proaktivna i isključuje sve one nastavnike koji nisu imali prilike da podučavaju studente sa invaliditetom. Studenti se mogu osećati nedovoljno osnaženo da komuniciraju svoje potrebe, a usled nedostatka institucionalnih informacija, nastavnici mogu biti u neznanju za podučavanje studenata sa invaliditetom. Dobijene procene nam pokazuju da ovakva praksa nije dovoljna kako bi nastavnici bili spremni za uloge i zadatke koje koncepcija inkluzivnog obrazovanja pred njih stavlja, te da je neophodno na toj spremnosti planski i sistematski raditi. U narednim odeljcima ćemo prikazati procene razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom zasebno za uzorak nastavnika i uzorak studenata.

3.2.1. Procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom – univerzitetski nastavnici

Uzorak univerzitetskih nastavnika nisko procenjuje razvijenost svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. Ukupna prosečna vrednost za celokupnu skalu je $M = 2.31$ ($N = 247$), a skor standardne devijacije je $SD = 0.97$, što nam govori da procene nastavnika nisu u velikom obimu varirale. Verujemo da se nedostatak prilika za razvoj i usavršavanje nastavničkih kompetencija, kao i nedostatak institucionalne podrške i potrebnih resursa, odražavaju u doživljenoj niskoj razvijenosti kompetencija samih nastavnika. Kada nastavnici nemaju dovoljno mogućnosti za profesionalni razvoj, to može dovesti do osećaja nesigurnosti u vezi sa njihovim sposobnostima, što dalje može negativno uticati na njihov rad i pristup učenju. Osećaj nekompetentnosti reflektuje se na način na koji nastavnici pristupaju obrazovnom procesu. Nedostatak samopouzdanja može rezultirati nesigurnošću nastavnika u vezi sa svojim praksama podučavanja (Svendby, 2020, prema: Korthals Altes et al., 2024), smanjenjem motivacije i volje za implementacijom novih metoda i pristupa, naročito u inkluzivnom obrazovanju. Takvi faktori često mogu izazvati negativne stavove i percepcije studenata sa invaliditetom i inkluzivnog obrazovanja (Vujačić i Đević, 2022), pa i kontraargumentaciju školovanju osoba sa invaliditetom u redovnom sistemu obrazovanja (Hrnjica, 2004), čime se otežava razvoj inkluzivnih obrazovnih praksi. Ukoliko se prisetimo da su kompetentni nastavnici i kvalitetno podučavanje faktor koji ima najviše uticaja na kvalitet

školskog učenja i učeničkih postignuća (Deppeler et al., 2015; Hattie, 2013, prema: Šaljić, 2023; Pešikan, 2020; Rowe, 2003), kao i da se varijacije učeničkih postignuća na nivou učionice najbolje mogu objasniti onim šta radi nastavnik u učionici (Kyriakides & Creemers, 2008, prema: Pešikan, 2020; Rowe, 2003), možemo zaključiti da negativni stavovi koji nastaju usled osećaja nesigurnosti i nekompetentnosti nastavnika mogu imati dugoročne posledice na kvalitet obrazovanja i socijalnu inkluziju.

Podaci o proceni univerzitetskih nastavnika o razvijenosti sopstvenih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou oblasti modela kompetencija prikazani su u Tabeli 50.

Tabela 50. *Procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou oblasti modela kompetencija – procena univerzitetskih nastavnika*

Oblasti modela kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom	N	M	SD
Fenomen invaliditeta	266	2.18	0.856
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)	266	2.12	1.067
Grupna dinamika i emocionalna povezanost	257	2.59	1.151

Iz predstavljenih podataka možemo videti da nastavnici razvijenost svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom dominantno doživljavaju kao nisku u okviru svih oblasti kompetencija. Prosečne vrednosti procena se kreću u rasponu od 2.12 do 2.59. Kao oblast u kojoj nastavnici razvijenost svojih kompetencija procenjuju kao najnižu je *Nastavnička kompetencija (u užem smislu)*, a kao oblast u kojoj razvijenost svojih kompetencija procenjuju kao najvišu je *Grupna dinamika i emocionalna povezanost*. Vrednosti standardne devijacije nam ujedno govore da su procene nastavnika o razvijenosti kompetencija za oblast *Nastavnička kompetencija (u užem smislu)* bile koherentne, dok su za druge dve oblasti u nešto većem obimu varirale.

Rezultati istraživanja nam govore da se nastavnici u situaciji podučavanja studenata sa invaliditetom najnesigurnije osećaju upravo u onom domenu koji u užem tumačenju možemo interpretirati kao nastavnički i koji se direktno odnosi na planiranje, organizaciju i implementaciju procesa učenja/nastave. Ovo može biti odraz nedostatka obrazovne pripreme za nastavničku ulogu generalno, posebno za specifične izazove koje možemo vezati za implementaciju inkluzivnih praksi. Osećaj niske razvijenosti kompetencija može biti odraz i samokritičnosti i nesigurnosti, koje svoje utemeljenje mogu imati u očekivanjima nastavnika od (samo)realizacije u nastavničkoj ulozi. Očekivanja od nastavničke uloge često uključuju visoke zahteve u pogledu profesionalnih veština, naročito u kontekstu inkluzivnog

obrazovanja, gde se od nastavnika zahteva da proces podučavanja prilagode specifičnostima učenika. Nastavnici mogu razviti visoka očekivanja u vezi sa svojim performansama, što može motivisati primenu najstrožih kriterijuma procene vlastite kompetentnosti. Visoki standardi mogu produbiti osećaj nesigurnosti, naročito ako nastavnici ne osećaju da imaju odgovarajuće resurse i podršku da ispune ta očekivanja. Rezultati skale za procenu relevantnosti kompetencija su nam pokazali da je oblast kompetencija *Grupna dinamika i emocionalna povezanost* procenjena kao najrelevantnija za podučavanje studenata sa invaliditetom u ukupnim procenama, kao i od strane uzorka univerzitetskih nastavnika, pokazujući nam koliko su podržavajuća socijalna atmosfera i prihvatajući emocionalni odnos nastavnika i studenata značajni u situaciji podučavanja studenata sa invaliditetom, te je ohrabrujuće da u ovoj oblasti nastavnici razvijenost svojih kompetencija opažaju kao najvišu. Data oblast ekspertize obuhvata ljudski kontakt, a uspostavljanje kontakta može biti uspešno i na intuitivnom planu. Takođe, dobijeni rezultati mogu biti odraz i distribucije uzorka istraživanja: u istraživanju su dominantno učestvovali oni nastavnici koji imaju pozitivno iskustvo interakcije sa studentima sa invaliditetom. Možemo se zapitati da li bi oni nastavnici koji su sa studentima imali interakciju drugačijeg kvaliteta za oblast kompetencija *Grupna dinamika i emocionalna povezanost* razvijenost svojih kompetencija doživljavali kao nižu? Svakako podsećamo da je razvijenost kompetencija nastavnika procenjena kao niska u okviru sve tri oblasti.

U Tabeli 51 pružamo pregled procena univerzitetskih nastavnika o razvijenosti svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou podoblasti modela kompetencija.

Tabela 51. *Procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou podoblasti modela kompetencija – procena univerzitetskih nastavnika*

Fenomen invaliditeta	N	M	SD
O invaliditetu	273	2.49	0.836
Visoko obrazovanje studenata sa invaliditetom	271	1.83	0.91
Legislatura	270	2.15	1.07
Kontakt sa studentima sa invaliditetom	271	2.15	1.071
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)			
Metodika predmeta	272	2.11	1.093
Didaktički materijal i sredstva	273	2.02	1.082
Metode nastave	267	2.16	1.121
Grupna dinamika i emocionalna povezanost			
Otklanjanje barijera i podsticanje motivacije za učenje	272	2.17	1.191
Facilitacija grupe i grupna dinamika	270	2.36	1.196
Afektivni odnos	266	2.88	1.285
Komunikacijske veštine	265	2.57	1.187

Univerzitetski nastavnici razvijenost svojih kompetencija i u okviru podoblasti modela doživljavaju kao nisku, kako su kompozitne vrednosti za sve podoblasti ispod ocene 3. Prosečne vrednosti se kreću u rasponu od 1.83 do 2.88. Podoblast u okviru koje nastavnici svoje kompetencije procenjuju kao najmanje razvijene je *Visoko obrazovanje studenata sa invaliditetom*, a podoblast u okviru koje nastavnici svoje kompetencije procenjuju kao najrazvijenije je *Afektivni odnos*. Najviše procene sposobnosti nastavnika da uspostave emocionalnu povezanost sa studentima mogu biti odraz životnosti odnosa koji se uspostavlja i u saglasnosti je sa visokim procenama relevantnosti ove podoblasti kompetencija. Rezultati procena relevantnosti kompetencija su nam pokazali da afektivna dimenzija odnosa ima značajnu ulogu u podučavanju studenata sa invaliditetom, na osnovu procena i uzorka nastavnika i uzorka studenata. Takođe, ponovo možemo postaviti pitanje da li je ovakva procena rezultat činjenice da su u istraživanju dominantno učestvovali nastavnici koji imaju pozitivno iskustvo interakcije sa studentima sa invaliditetom? Iskustvo negativne interakcije sa studentima sa invaliditetom može biti doživljeno kao neuspeh, koji se dalje može reflektovati u zatvorenosti za uspostavljanje emocionalne povezanosti. Možemo postaviti pitanje da li su u istraživanju dominantno učestvovali oni nastavnici koji su otvoreni za uspostavljanje emocionalne povezanosti sa studentima i da li bi rezultati bili drugačiji da smo u istraživanju imali reprezentativniju distribuciju uzorka univerzitetskih nastavnika po varijabli procenjenog kvaliteta interakcije sa studentima sa invaliditetom.

Rangovi procena univerzitetskih nastavnika o razvijenosti svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom za nivo svih (60) pojedinačnih sadržaja kompetencija, poredani od najvišeg ka najnižem, prikazani su u prilogu (Prilog 7). Analiza rangova pokazuje da se srednje vrednosti procena pojedinačnih sadržaja kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom univerzitetskih nastavnika kreću u rasponu od 1.26 do 3.44, a dominantno se nalaze ispod vrednosti 3, što nam govori da univerzitetski nastavnici razvijenost svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom doživljavaju kao nisku do umerenu. Svega 4 od ukupno 60 pojedinačnih sadržaja kompetencija je procenjeno vrednošću višom od ocene 3, a 10 sadržaja a je procenjeno vrednošću nižom od ocene 2. U skladu sa procenama na nivou oblasti i podoblasti kompetencija, nastavnici razvijenost svojih kompetencija doživljavaju kao najvišu u onim domenima koji se tiču različitih aspekata afektivne uloge nastavnika, izgradnje podržavajućeg odnosa i komunikacije sa studentima. Razvijenost svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom nastavnici procenjuju kao najnižu u domenu teorijskih znanja o različitim aspektima visokog obrazovanja osoba sa invaliditetom i organizacije nastave, znakovnog jezika i legislative.

Opisane procene univerzitetskih nastavnika predstavljaju odgovor na četvrti zadatak istraživanja i omogućavaju nam potvrdu definisane istraživačke hipoteze, čija je pretpostavka da univerzitetski nastavnici, usled nedostatka sistemskih prilika da razvijaju i usavršavaju nastavničke kompetencije, nisko procenjuju razvijenost svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom u okviru svih oblasti modela kompetencija.

Procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom može varirati u odnosu na različite varijable. U nastavku predstavljamo procene univerzitetskih nastavnika o razvijenosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom u odnosu na varijable: pol, godine starosti, dužina nastavnog angažovanja, nastavno zvanje, grupacija fakulteta na kojoj su nastavno angažovani, obrazovno usavršavanje nastavničkih kompetencija, iskustvo profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom, kvalitet i učestalost iskustva profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom (ukoliko postoji), iskustvo privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom, kvalitet i učestalost iskustva privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom (ukoliko postoji).

3.2.1.1. Pol univerzitetskih nastavnika i procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom

Univerzitetski nastavnici i muškog i ženskog pola nisko procenjuju razvijenost svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. Prikaz procena nastavnika muškog i ženskog pola za nivo celokupne skale je u Tabeli 52.

Tabela 52. *Procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou celokupne skale – procena uzorka univerzitetskih nastavnika muškog i ženskog pola*

Pol	N	M	SD
Muški	65	2.14	0.908
Ženski	182	2.36	0.987

Prosečne vrednosti procena obe grupe nastavnika za nivo celokupne skale su koncentrisane oko vrednosti 2, što nam ukazuje da razvijenost svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom obe grupe nastavnika procenjuju nisko. Kako bismo dalje analizirali da li se ovakav obrazac procena može uočiti i na nivou oblasti modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom, pružamo pregled procena na nivou oblasti kompetencija u narednoj, Tabeli 53.

Tabela 53. Procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou oblasti modela kompetencija – procena uzorka univerzitetskih nastavnika muškog i ženskog pola

Oblast modela kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom		N	M	SD
Fenomen invaliditeta	Muški	73	2.06	0.77
	Ženski	193	2.23	0.884
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)	Muški	73	1.97	0.946
	Ženski	193	2.18	1.106
Grupna dinamika i emocionalna povezanost	Muški	68	2.39	1.137
	Ženski	189	2.67	1.15

Univerzitetski nastavnici i muškog i ženskog pola nisko procenjuju razvijenost svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom u okviru sve tri oblasti kompetencija. Prosečne vrednosti procena obe grupe nastavnika su za sve oblasti kompetencija koncentrisane oko ocene 2. Jedino je prosečna vrednost procena grupe nastavnika muškog pola za oblast *Nastavnička kompetencija (u užem smislu)* neznatno niža i iznosi $M = 1.97$.

Testiranje statističke značajnosti razlika smo sporovali metodom jednofaktorske analize varijanse za neponovljena merenja (ANOVA). Rezultati analize pokazuju da uočena razlika nema odlike statističke značajnosti na nivou celokupne skale ($p = .115$), kao ni na nivou oblasti modela kompetencija. Statistički značajnu razliku između procena grupe nastavnika muškog i grupe nastavnika ženskog pola uočavamo na nivou podoblasti *O invaliditetu* ($F = 6.261$; $df = 1$; $p = .013$) i na nivou 7 od ukupno 60 pojedinačnih sadržaja kompetencija. Pregled pojedinačnih sadržaja kompetencija kod kojih postoji statistički značajna razlika u doživljenoj razvijenosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom između nastavnika muškog i ženskog pola pružamo u Tabeli 54.

Tabela 54. ANOVA: rezultati analize razlike procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou pojedinačnih sadržaja kompetencija – procena uzorka univerzitetskih nastavnika muškog i ženskog pola

Pojedinačni sadržaj kompetencija	F	df	Značajnost
Vrste invaliditeta i potrebna prilagođavanja	5.784	1	.02*
Terminologija imenovanja invaliditeta i osoba sa invaliditetom	14.213	1	< .001**
Inkluzivno visoko obrazovanje - teorijske osnove	5.598	1	.02*
Kreiranje kurikuluma za obrazovanje studenata sa invaliditetom	3.933	1	.05*
Individualizovan pristup nastavi	3.932	1	.05*
Adaptacija i organizacija predispitnih obaveza za studente sa invaliditetom	4.969	1	.03*
Stilovi komunikacije sa studentima sa invaliditetom	5.872	1	.02*

* $p < .05$ ** $p < .01$

U okviru svih predstavljenih pojedinačnih sadržaja kompetencija kod kojih je identifikovana statistički značajna razlika, univerzitetske nastavnice su razvijenost svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom procenile kao višu u odnosu na procene univerzitetskih nastavnika. Iz Tabele 54 vidimo da je reč o onim sadržajima koji omogućavaju uspešno prilagođavanje nastave i predispitnih obaveza individualnim osobenostima invaliditeta i konstruktivnu komunikaciju sa studentima.

Na osnovu prikazanih podataka možemo da zaključimo da je pol varijabla sa slabim efektima na doživljenu razvijenost kompetencija nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom, kako smo razliku sa odlikama statističke značajnosti identifikovali na nivou jedne podoblasti i na nivou 7 od ukupno 60 pojedinačnih sadržaja kompetencija. Ovakav zaključak je u saglasnosti sa rezultatima drugih istraživanja, koja su pokazala da kompetentnost nastavnika da podučavaju studente sa invaliditetom nije varirala u odnosu na varijablu pola nastavnika (Durdukoca, 2021). Prilike da podučavaju studente sa invaliditetom u siromašnom opsegu su imali nastavnici i muškog i ženskog pola, za šta verujemo da može predstavljati razlog zbog kojeg je pol varijabla sa slabim efektima na doživljenu razvijenost kompetencija nastavnika.

3.2.1.2. Starost univerzitetskih nastavnika i procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom

Deskriptivni rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici svih starosnih kategorija nisko procenjuju razvijenost svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. Prosečne vrednosti procena za nivo celokupne skale prilažemo u Tabeli 55.

Tabela 55. *Procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou celokupne skale – procena uzorka univerzitetskih nastavnika različitih godina starosti*

Godine starosti	N	M	SD
24-30	30	2.27	0.873
31-40	82	2.18	0.859
41-50	69	2.32	1.071
51-60	42	2.19	0.978
61-70	21	2.82	0.975

Prosečne vrednosti procena svih starosnih grupa nastavnika su koncentrisane oko ocene 2, a vrednosti standardne devijacije pokazuju da su nastavnici u procenama bili ujednačeni. Kompozitni skorovi za nivo oblasti kompetencija su predstavljeni u Tabeli 56.

Tabela 56. Procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou oblasti modela kompetencija – procene uzorka univerzitetskih nastavnika različitih godina starosti

		N	M	SD
Fenomen invaliditeta	24-30	35	2.02	0.731
	31-40	82	2.18	0.859
	41-50	69	2.32	1.071
	51-60	42	2.19	0.978
	61-70	21	2.82	0.975
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)	24-30	36	2.07	0.986
	31-40	86	2.01	0.902
	41-50	70	2.16	1.193
	51-60	48	2.03	1.099
	61-70	23	2.50	1.202
Grupna dinamika i emocionalna povezanost	24-30	30	2.69	1.121
	31-40	85	2.48	1.082
	41-50	70	2.58	1.215
	51-60	46	2.40	1.166
	61-70	23	3.15	1.082

Iz priloženih podataka možemo videti da nastavnici svih starosnih kategorija nisko procenjuju razvijenost svojih kompetencija u okviru svih oblasti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom: prosečne vrednosti procena dominantno su koncentrisane oko ocene 2. Jedino je grupa nastavnika starosti od 61 do 70 godina razvijenost svojih kompetencija u okviru oblasti *Grupna dinamika i emocionalna povezanost* procenila kao umerenu. U nameri ispitivanja efekata koje varijabla godina starosti ima na doživljenu razvijenost kompetencija nastavnika, sproveli smo ANOVA analizu, čiji rezultati pokazuju da se procene nastavnika različitih godina starosti za nivo celokupne skale statistički značajno ne razlikuju ($p = .096$), kao ni na nivou oblasti *Fenomen invaliditeta* ($p = .159$), *Nastavnička kompetencija (u užem smislu)* ($p = .360$) i *Grupna dinamika i emocionalna povezanost* ($p = .105$). Procene nastavnika različitih godina starosti o razvijenosti svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom se statistički značajno razlikuju na nivou $p < .05$ u okviru podoblasti *Legislativa* ($F = 2.589$; $df = 4$; $p = .037$), *Otklanjanje barijera i podsticanje motivacije za učenje* ($F = 2.801$; $df = 4$; $p = .026$) i *Afektivni odnos* ($F = 2.497$; $df = 4$; $p = .043$). U cilju analize identifikovanih razlika smo koristili LSD kao naknadni *post hoc* test, čije rezultate prilažemo u Tabeli 57.

Tabela 57. ANOVA: rezultati analize razlike procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom – procena uzorka univerzitetskih nastavnika različitih godina starosti

Legislativa		MD	Standardna greška	Značajnost
24-30	31-40	-0.23	0.207	.27
	41-50	-0.465	0.214	.03*
	51-60	-0.419	0.23	.07
	61-70	-0.791	0.279	.005**
61-70	24-30	0.791	0.279	.005**
	31-40	0.562	0.245	.02*
	41-50	0.326	0.251	.19
	51-60	0.372	0.264	.16
Otklanjanje barijera i podsticanje motivacije za učenje				
61-70	24-30	0.727	0.311	.02*
	31-40	0.869	0.273	.002**
	41-50	0.533	0.279	.06
	51-60	0.596	0.292	.04*
Afektivni odnos				
61-70	24-30	0.477	0.337	.16
	31-40	0.768	0.292	.009**
	41-50	0.730	0.299	.02*
	51-60	0.912	0.315	.004**

*p < .05 **p < .01

Priloženi podaci nam govore da se procene razvijenosti kompetencija za predstavljene podoblasti statistički značajno razlikuju između grupe nastavnika 61 do 70 godina starosti, kao najstarije grupe nastavnika, od drugih grupa nastavnika. Najstarija grupa nastavnika razvijenost svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom procenjuje kao najvišu u okviru sve tri prikazane podoblasti. Dalje, statistički značajna razlika procenjene razvijenosti kompetencija je identifikovana i kod 6 od ukupno 60 pojedinačnih sadržaja kompetencija: *Istorijski razvoj visokog obrazovanja studenata sa invaliditetom* ($F = 2.489$; $df = 4$; $p = .044$); *Legislativa o visokom obrazovanju studenata sa invaliditetom* ($F = 2.506$; $df = 4$; $p = .043$); *Upoznavanje i otklanjanje barijera sa kojima se studenti sa invaliditetom susreću u visokom obrazovanju* ($F = 2.905$; $df = 4$; $p = .022$); *Podsticanje razvoja samopouzdanja studenata sa invaliditetom* ($F = 2.546$; $df = 4$; $p = .004$); *Važnost izgradnje afektivnog odnosa sa studentima sa invaliditetom* ($F = 2.663$; $df = 4$; $p = .033$); *Podsticanje i podržavanje samostalnosti studenata sa invaliditetom* ($F = 2.87$; $df = 4$; $p = .024$). Rezultati LSD kao naknadnog *post hoc* testa pokazuju da se u okviru navedenih pojedinačnih sadržaja kompetencija takođe statistički značajno razlikuju procene grupe nastavnika 61 do 70 godina

starosti od drugih grupa nastavnika, koji razvijenost svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom procenjuju kao najvišu.

Dobijenu razliku u procenama vidimo kao odraz iskustva koje su nastavnici imali prilike da steknu u datim oblastima ekspertize, kao i sigurnosti u svoju kompetentnost koja se sa obimom iskustva razvija i jača. Istovremeno, s obzirom na to da su reforme inkluzivnog obrazovanja u Republici Srbiji sistemski implementirane od 2009. godine, i to pre svega u domenu douniverzitetskog obrazovanja, možemo se zapitati koliko su prilika univerzitetski nastavnici iz najstarije starosne grupe imali da podučavaju studente sa invaliditetom? Stoga, date procene kompetentnosti ne moraju nužno biti odraz iskustva podučavanja studenata sa invaliditetom, već iskustva podučavanja različitih grupa studenata i primene nastavničkih kompetencija u specifičnim kontekstima obrazovanja.

Iz sveukupno predstavljenih podataka možemo da zaključimo da je starost univerzitetskih nastavnika varijabla sa slabim efektima na doživljaj razvijenosti kompetencija nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom. Statistički značajnu razliku između grupa nastavnika različitih godina starosti smo identifikovali na nivou pojedinih podoblasti kompetencija i pojedinačnih sadržaja kompetencija.

3.2.1.3. Dužina nastavnog angažovanja i procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom

Nastavnici svih kategorija dužine nastavnog angažovanja nisko do umereno procenjuju razvijenost svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. Kao što možemo videti u Tabeli 58, prosečne vrednosti procena za nivo celokupne skale se kreću u rasponu od 2.23 do 3.42. Vrednosti standardne devijacije nam govore da su odgovori nastavnika dominantno koncentrisani oko prosečnih vrednosti.

Tabela 58. *Procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou celokupne skale – procena uzorka univerzitetskih nastavnika različitih dužina nastavnog angažovanja*

Dužina nastavnog angažovanja	N	M	SD
1-5	46	2.25	0.838
6-15	94	2.23	0.967
15-25	58	2.31	1.035
26-35	40	2.29	0.949
36-46	9	3.42	0.774

I za nivo oblasti modela kompetencija smo računali kompozitne skorove. U Tabeli 59 možemo videti procene nastavnika različitih kategorija dužine nastavnog angažovanja o razvijenosti svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom za nivo oblasti kompetencija.

Tabela 59. *Procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou oblasti modela kompetencija – procena uzorka univerzitetskih nastavnika različitih dužina nastavnog angažovanja*

		N	M	SD
Fenomen invaliditeta	1-5	51	2.10	0.787
	6-15	98	2.08	0.858
	16-25	63	2.24	0.845
	26-35	43	2.18	0.816
	36-46	11	3.14	0.883
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)	1-5	52	2.04	0.91
	6-15	98	2.07	1.046
	16-25	61	2.11	1.145
	26-35	43	2.07	1.054
	36-46	12	3.13	1.171
Grupna dinamika i emocionalna povezanost	1-5	46	2.63	1.076
	6-15	98	2.54	1.149
	16-25	60	2.50	1.191
	26-35	43	2.60	1.174
	36-46	10	3.51	0.952

Nastavnici svih kategorija dužine nastavnog angažovanja nisko do umereno procenjuju razvijenost svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom i na nivou oblasti kompetencija. Kao i u slučaju procena celokupne skale, najviše prosečne vrednosti u okviru svih oblasti kompetencija su zabeležili nastavnici sa najdužim nastavnim angažovanjem. U cilju testiranja da li razlika procena nastavnika u odnosu na varijablu dužine nastavnog angažovanja ima karakteristike statističke značajnosti smo koristili ANOVA analizu, čiji rezultati pokazuju da je dužina nastavničkog angažovanja varijabla sa jakim efektom na doživljaj razvijenosti kompetencija nastavnika, kako se procene nastavnika statistički značajno razlikuju na nivou celokupne skale ($F = 3.281$; $df = 4$; $p = .012$), kao i na nivou oblasti i podoblasti modela kompetencija, i u slučaju 23 od ukupno 60 pojedinačnih sadržaja kompetencija. Sa namerom analize identifikovane statistički značajne razlike, sproveli smo LSD kao naknadni *post hoc* test za nivo celokupne skale, čije rezultate prilažemo u Tabeli 60.

Tabela 60. ANOVA post hoc LSD test: rezultati analize razlike procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou celokupne skale – procena uzorka univerzitetskih nastavnika različitih dužina nastavnog angažovanja

		MD	Standardna greška	Značajnost
36-46	1-5	1.171	0.347	.001**
	6-15	1.193	0.332	<.001**
	16-25	1.109	0.341	.001**
	26-35	1.125	0.351	.002**

*p < .05 **p < .01

Iz podataka priloženih u Tabeli 60 možemo videti da se na nivou statističke značajnosti $p < .01$ razlikuju procene nastavnika dužine nastavnog angažovanja 36 do 46 godina od procena drugih grupa nastavnika. Procene nastavnika sa najdužim nastavnim angažovanjem su za nivo celokupne skale više od procena drugih nastavnika, tj. razvijenost svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom doživljavaju kao višu u odnosu na druge grupe nastavnika. Ovakve procene mogu biti odraz najobimnijeg iskustva nastavnog rada, i to ne nužno isključivo iskustva podučavanja studenata sa invaliditetom. Tokom karijere nastavnici se mogu susretati sa različitim profilima učenika, koji zahtevaju drugačiji prisup, specifične načine zadovoljenja obrazovnih potreba i adaptacije podučavanja. Kroz dato iskustvo nastavnici ne samo da će graditi znanje na koje sve načine mogu da iniciraju učenje kod svojih učenika, i shodno tome adaptiraju proces podučavanja, nego će i razviti potrebno samopouzdanje i uverenost u svoju kompetentnost da mogu uspešno podučavati različite grupe studenata, pa i studente sa invaliditetom. Nastavnici sa manje iskustva mogu biti nesigurniji u svoje umeće da odgovore na potrebe studenata, zbog čega mogu kritičnije procenjivati razvijenost svojih kompetencija.

Procene nastavnika u odnosu na varijablu dužine nastavnog angažovanja se statistički značajno razlikuju i na nivou oblasti modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom, i to u slučaju oblasti *Fenomen invaliditeta* ($F = 4.2$; $df = 4$; $p = .003$) i *Nastavnička kompetencija (u užem smislu)* ($F = 2.915$; $df = 4$; $p = .022$). Razlika procena za oblast *Grupna dinamika i emocionalna povezanost* nema odlike statističke značajnosti ($p = .135$). Radi dubljeg razumevanja date razlike, sproveli smo LSD kao naknadni *post hoc* test, čiji rezultati su prikazani u Tabeli 61.

Tabela 61. ANOVA post hoc LSD test: rezultati analize razlike procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom – procena uzorka univerzitetskih nastavnika različitih godina starosti

Znanje o fenomenu		MD	Standardna greška	Značajnost
36-46	1-5	1.043	0.278	<.001**
	6-15	1.063	0.266	<.001**
	16-25	.903	0.273	.001**
	26-35	.967	0.282	.001**
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)				
36-46	1-5	1.089	0.337	.001**
	6-15	1.061	0.322	.001**
	16-25	1.013	0.332	.003**
	26-35	1.053	0.343	.002**

*p < .05 **p < .01

I u slučaju oblasti modela kompetencija *Fenomen invaliditeta* i *Nastavnička kompetencija (u užem smislu)* nastavnici sa dužinom nastavnog angažovanja između 36 i 46 godina razvijenost svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom procenjuju kao višu u poređenju sa drugim grupama nastavnika. Procene nastavnika sa dužinom nastavnog angažovanja između 36 i 46 godina se razlikuju od procena nastavnika sa kraćim stažom nastavnog rada na nivou statističke značajnosti $p < .01$. Istovetnu tendenciju smo uočili i na nivou podoblasti modela kompetencija i na nivou pojedinačnih sadržaja kompetencija. Kod svih 11 od ukupno 11 podoblasti kompetencija se procene nastavnika sa dužinom nastavnog angažovanja između 36 i 46 godina statistički značajno razlikuju od procena drugih grupa nastavnika na način da razvijenost svojih kompetencija procenjuju kao višu. Datu tendenciju uočavamo i kod 23 od ukupno 60 pojedinačnih sadržaja kompetencija.

Kako se procene drugih grupa nastavnika ne razlikuju na nivou statističke značajnosti, možemo zaključiti da je dužina nastavnog angažovanja varijabla koja ima snažne efekte na procene razvijenosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom, na način da nastavnici sa najdužom karijerom nastavnika razvijenost svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom doživljavaju kao višu u odnosu na druge grupe nastavnika. Treba se prisetiti da ovakav zaključak važi i za oblasti kompetencija *Fenomen invaliditeta* i *Nastavnička kompetencija (u užem smislu)* i verujemo da je odraz iskustva koje su nastavnici tokom radnog veka imali prilike da steknu podučavajući raznolike grupe studenata, i na taj način gradeći uverenje da su sposobni i stručni da odgovore na njihove potrebe. Nastavnici sa manjim obimom nastavnog rada mogu biti nesigurniji u ulozi nastavnika, za šta argument možemo pronaći u nižem doživljaju razvijenosti kompetencija, kao jednom od rezultata istraživanja.

Zanimljivo je da se procene za oblast kompetencija *Grupna dinamika i emocionalna povezanost* ne razlikuju na nivou statističke značajnosti i da varijabla dužine nastavnog angažovanja nema snažne efekte na doživljaj razvijenosti kompetencija nastavnika za ovaj domen ekspertize. Mogli smo da vidimo da celokupan uzorak nastavnika razvijenost svojih kompetencija kao najvišu doživljava u ovom domenu ekspertize, a kao jedna od mogućih interpretacija ovakvog rezultata može biti da se nastavnici, bez obzira na dužinu nastavnog angažovanja, najsigurnije osećaju prilikom uspostavljanja afektivnog kontakta sa studentima i podržavajuće socijalne atmosfere. Ovaj rezultat može biti interpretiran i kao pokazatelj da su komunikacija i emocionalna povezanost sa studentima jedan od ključnih aspekata nastavničke kompetencije i podučavanja studenata sa invaliditetom, koji ne zavise u velikoj meri od dužine radnog staža. Dati rezultat, takođe, može biti i odraz karakteristika uzorka, jer su u istraživanju dominantno učestvovali oni nastavnici koji imaju pozitivno iskustvo interakcije sa studentima sa invaliditetom, što se može reflektovati u visokom vrednovanju oblasti kompetencija *Grupna dinamika i emocionalna povezanost*.

3.2.1.4. Nastavno zvanje i procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom

Podsećamo da smo varijablu nastavnih zvanja transformisali na način da smo zvanja: student demonstrator, doktorand angažovan u nastavi, saradnik u nastavi, asistent i asistent sa doktoratom rekodirali u kategoriju nastavnika pripravnčkih nastavnih zvanja, s obzirom na to da je razlika između pripravnčkih zvanja, koja nastavnici imaju na početku karijere, dominantno u formalno-birokratskom definisanju zvanja, a ne u kvalitativnim zahtevima nastavnog angažovanja i naučne produkcije. Procene univerzitetskih nastavnika različitih nastavnih zvanja za nivo celokupne skale prikazane su u Tabeli 62.

Tabela 62. Procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou celokupne skale – procena uzorka univerzitetskih nastavnika različitih nastavnih zvanja

Nastavno zvanje	N	M	SD
Pripravnička nastavna zvanja	72	2.28	0.853
Docenti	62	2.17	0.933
Vanredni profesori	48	2.12	0.925
Redovni profesori	64	2.60	1.11

Prosečne vrednosti procena se kreću u rasponu od 2.12 do 2.6, što nam ukazuje da nastavnici svih nastavnih zvanja nisko procenjuju razvijenost svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. Vrednosti standardnih devijacija nam govore da u proceni nastavnici nisu u velikoj meri varirali, jer su procene dominantno koncentrisane oko ostvarenih prosečnih vrednosti. U Tabeli 63 pružamo pregled procena univerzitetskih nastavnika različitih nastavnih zvanja za nivo oblasti modela kompetencija.

Tabela 63. *Procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou oblasti modela kompetencija – procena uzorka univerzitetskih nastavnika različitih nastavnih zvanja*

		N	M	SD
Fenomen invaliditeta	Pripravnička nastavna zvanja	78	2.09	0.776
	Docenti	64	2.04	0.772
	Vanredni profesori	51	2.11	0.848
	Redovni profesori	71	2.47	0.969
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)	Pripravnička nastavna zvanja	78	2.13	0.936
	Docenti	66	1.96	1.004
	Vanredni profesori	50	1.94	0.987
	Redovni profesori	70	2.39	1.274
Grupna dinamika i emocionalna povezanost	Pripravnička nastavna zvanja	73	2.64	1.064
	Docenti	65	2.49	1.168
	Vanredni profesori	48	2.32	1.08
	Redovni profesori	70	2.82	1.243

I na nivou oblasti možemo videti da nastavnici nisko procenjuju razvijenost svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. Prosečne vrednosti dominantno su koncentrisane oko ocene 2, a u slučaju oblasti *Nastavnička kompetencija (u užem smislu)* prosečne vrednosti procena grupe nastavnika u zvanju docenta i vanrednih profesora su niže od ocene 2.

Kako bismo utvrdili da li razlika procena kompetentnosti univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu nastavnog zvanja ima odlike statističke značajnosti, sproveli smo jednofaktorsku analizu varijanse za neponovljena merenja (ANOVA). Rezultati analize pokazuju da varijabla nastavnog zvanja ima efekte na procene nastavnika za nivo celokupne skale na nivou statističke značajnosti $p < .05$ ($F = 3.126$; $df = 3$; $p = .027$). U cilju dubljeg razumevanja uočene razlike, sproveli smo LSD kao naknadni *post hoc* test, čiji su rezultati prikazani u Tabeli 64.

Tabela 64. ANOVA post hoc LSD test: rezultati analize razlike procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou celokupne skale – procena uzorka univerzitetskih nastavnika različitih nastavnih zvanja

		MD	Standardna greška	Značajnost
Redovni profesori	Pripravnička zvanja	0.321	0.165	.05
	Docenti	0.436	0.171	.001**
	Vanredni profesori	0.487	0.183	.008**

*p < .05 **p < .01

Iz prikazanih rezultata LSD kao naknadnog *post hoc* testa možemo videti da se statistički značajno razlikuju procene grupe redovnih profesora od procena docenata i vanrednih profesora. Takođe, između procena grupe nastavnika u zvanju redovnih profesora i grupe nastavnika u pripravničkim nastavnim zvanjima postoji razlika marginalne značajnosti. Mišljenja smo da interpretaciju najviših procena nastavnika sa najdužim nastavničkim angažovanjem možemo preslikati i na interpretaciju najviših procena nastavnika u zvanju redovnih profesora, te pretpostaviti da su dobijeni rezultati odraz iskustva koje su nastavnici u zvanju redovnih profesora tokom nastavničke karijere imali.

ANOVA-u smo sproveli i za testiranje statističke značajnosti razlike procena za nivo oblasti i podoblasti modela kompetencija i za nivo pojedinačnih sadržaja kompetencija. Rezultati analize pokazuju da se procene nastavnika različitih nastavnih zvanja o razvijenosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom statistički značajno razlikuju u slučaju oblasti *Fenomen invaliditeta* ($F = 3.811$; $df = 3$; $p = .011$), ali ne i za oblasti *Nastavnička kompetencija u užem smislu* ($p = .058$) i *Grupna dinamika i emocionalna povezanost* ($p = .103$). Za potrebe dalje analize utvrđene statistički značajne razlike smo za oblast *Fenomen invaliditeta* sproveli LSD kao naknadni *post hoc* test, čiji su rezultati prikazani u Tabeli 65.

Tabela 65. ANOVA post hoc LSD test: rezultati analize razlike procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom za nivo oblasti modela kompetencija – procena uzorka univerzitetskih nastavnika različitih nastavnih zvanja

Znanje o fenomenu		MD	Standardna greška	Značajnost
Redovni profesori	Pripravnička zvanja	0.384	0.139	.006**
	Docenti	0.431	0.146	.003**
	Vanredni profesori	0.358	0.155	.02*

*p < .05 **p < .01

Kao i u slučaju procena celokupne skale, i na nivou oblasti kompetencija se statistički značajno razlikuju procene redovnih profesora od procena drugih grupa nastavnika. Redovni

profesori razvijenost svojih kompetencija za oblast *Fenomen invaliditeta* doživljavaju kao višu u poređenju sa nastavnicima drugih nastavnih zvanja, na nivou statističke značajnosti $p < .01$ (u slučaju nastavnika pripravničkih zvanja i docenta) i $p < .05$ (u slučaju vanrednih profesora).

Rezultati ANOVA analize pokazuju da je razlika procena nastavnika različitih nastavnih zvanja statistički značajna i na nivou podoblasti modela kompetencija *Visoko obrazovanje studenata sa invaliditetom* ($F = 3.056$; $df = 3$; $p = .029$), *Legislativa* ($F = 3.91$; $df = 3$; $p = .009$), *Otklanjanje barijera i podsticanje motivacije za učenje* ($F = 3.777$; $df = 3$; $p = .011$) i *Facilitacija grupe i grupna dinamika* ($F = 2.824$; $df = 3$; $p = .039$). Kod navedenih podoblasti, isključujući podoblast *Facilitacija grupe i grupna dinamika*, statistički se značajno razlikuju procene redovnih profesora od grupa nastavnika u drugim nastavnim zvanjima, koji razvijenost svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom procenjuju kao najvišu. U slučaju podoblasti *Facilitacija grupe i grupna dinamika* statistički se značajno razlikuju procene vanrednih profesora od procena grupe nastavnika u pripravničkim zvanjima i grupe nastavnika u zvanju redovnih profesora. Nastavnici u zvanju vanrednih profesora su u okviru date podoblasti razvijenost svojih kompetencija procenili kao najnižu. Dalje, statistički značajnu razliku procena nastavnika u odnosu na varijablu nastavnog zvanja uočavamo i kod 17 od ukupno 60 pojedinačnih sadržaja kompetencija. Kod 15 od 17 sadržaja kod kojih smo identifikovali razliku statističke značajnosti, razlikuju se procene redovnih profesora od procena drugih grupa nastavnika – oni i na planu pojedinačnih sadržaja razvijenost svojih kompetencija doživljavaju i procenjuju kao najvišu. Iako su njihove prosečne vrednosti više, ne treba zaboraviti činjenicu da razvijenost svojih kompetencija i redovni profesori procenjuju kao nisku.

Na osnovu predstavljenih podataka možemo da zaključimo da je nastavno zvanje varijabla koja ima efekte na procenu razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou celokupne skale i u slučaju pojedinih oblasti modela kompetencija. Ovi efekti imaju dominirajući obrazac da se procene nastavnika u zvanju redovnih profesora statistički značajno razlikuju od procena drugih grupa nastavnika. Mišljenja smo da se interpretacija ovog rezultata može povezati s rezultatima koji ukazuju na efekte drugih varijabli (kao što je dužina nastavnog staža) na doživljaj kompetentnosti nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom. Verujemo da je doživljaj kompetentnosti nastavnika u velikoj meri odraz iskustva koja su tokom svoje karijere stekli, a koja im omogućavaju da se osećaju sigurnije i stručnije u svom radu. Zvanje redovnog profesora predstavlja „najviše“ nastavno zvanje, za koje nastavnik mora da ispuni niz kvantitativnih i kvalitativnih uslova u domenu nastavnog rada i naučne produkcije, zbog čega možemo pretpostaviti da imaju najveći

obim iskustva nastavnog rada. Veći obim iskustva, naročito kada je to iskustvo uspešno i kada obuhvata rad sa različitim grupama studenata, može značajno da doprinese razvoju uverenja nastavnika da su sposobni da se suoče sa izazovima u obrazovanju studenata sa invaliditetom. Zanimljivo je da redovni profesori razvijenost svojih kompetencija procenjuju kao višu za oblast ekspertize koja se tiče razumevanja fenomena invaliditeta. Ovo otvara pitanje da li su redovni profesori imali više prilika da se sretnu sa studentima sa invaliditetom i da se bave temama koje se odnose na invaliditet, te da li su imali više mogućnosti da uče o ovom fenomenu kroz različite oblike edukacije i iskustva? Još jedan aspekt interpretacije je mogućnost da su redovni profesori imali veći pristup različitim oblicima profesionalnog usavršavanja i samoobrazovanja u okviru svoje nastavne karijere. Ovaj dodatni pristup resursima i obrazovnim mogućnostima može im omogućiti da unaprede svoje veštine i prošire svoje znanje, što dodatno utiče na njihov doživljaj razvijenosti svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom.

3.2.1.5. Grupacija fakulteta i procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom

Nastavnici svih grupacija fakulteta nisko procenjuju razvijenost svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. Prikaz procena nastavnika za nivo celokupne skale u odnosu na varijablu grupacije fakulteta pružamo u Tabeli 66.

Tabela 66. *Procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou celokupne skale – procena uzorka univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu grupacije fakulteta*

Grupacija fakulteta	N	M	SD
Tehničko-tehnološke nauke	76	2.02	0.848
Prirodno-matematičke nauke	24	2.10	0.867
Medicinske nauke	54	1.97	0.841
Društveno-humanističke nauke	85	2.78	0.998

Kao što možemo videti u Tabeli 66 srednje vrednosti procena se kreću u rasponu od 1.97 do 2.78, a vrednosti standardne devijacije nam govore da su nastavnici u procenama bili ujednačeni. I za nivo oblasti modela kompetencija smo računali kompozitne skorove prosečnih vrednosti, koje prilažemo u Tabeli 67.

Tabela 67. Procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou oblasti modela kompetencija – procena uzorka univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu grupacije fakulteta

		N	M	SD
Fenomen invaliditeta	Tehničko-tehnološke nauke	80	1.91	0.712
	Prirodno-matematičke nauke	28	2.18	0.797
	Medicinske nauke	55	2.02	0.758
	Društveno-humanističke nauke	91	2.46	0.937
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)	Tehničko-tehnološke nauke	81	1.83	0.885
	Prirodno-matematičke nauke	30	1.86	0.922
	Medicinske nauke	56	1.70	0.897
	Društveno-humanističke nauke	90	2.65	1.13
Grupna dinamika i emocionalna povezanost	Tehničko-tehnološke nauke	78	2.31	1.088
	Prirodno-matematičke nauke	25	2.46	1.038
	Medicinske nauke	57	2.19	1.076
	Društveno-humanističke nauke	88	3.13	1.108

Univerzitetski nastavnici svih grupacija fakulteta Univerziteta u Beogradu nisko do umereno procenjuju razvijenost svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom u okviru oblasti kompetencija. Iz podataka prikazanih u Tabeli 67 možemo videti da su najniže prosečne vrednosti nastavnika grupacije fakulteta tehničko-tehnoloških nauka i medicinskih nauka, a najviše nastavnika grupacije fakulteta društveno-humanističkih nauka. Takođe, možemo videti da nastavnici grupacije fakulteta tehničko-tehnoloških nauka, medicinskih nauka i prirodno-matematičkih nauka razvijenost svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom procenjuju kao nisku u okviru sve tri oblasti kompetencija, posebno u domenu nastavničke uloge u užem smislu, dok je nastavnici grupacije fakulteta društveno-humanističkih nauka procenjuju umerenije. Sa namerom utvrđivanja statističke značajnosti opisanih razlika u procenama, koristili smo ANOVA analizu i LSD *post hoc* test, čije rezultate za nivo celokupne skale prilažemo u Tabeli 68.

Tabela 68. ANOVA *post hoc* LSD test: rezultati analize razlike procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou celokupne skale – procena uzorka univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu grupacije fakulteta

		MD	Standardna greška	Značajnost
Društveno-humanističke nauke	Tehničko-tehnološke nauke	0.759	0.143	<.001**
	Prirodno-matematičke nauke	0.688	0.209	.001**
	Medicinske nauke	0.817	0.157	<.001**

Rezultati pokazuju da se procene nastavnika u odnosu na varijablu grupacije fakulteta na kojem su nastavno angažovani za nivo celokupne skale statistički značajno razlikuju na nivou $p < .01$ ($F = 13.274$; $df = 3$; $p < .001$). Dalje, rezultati sprovedenog LSD *post hoc* testa

za nivo celokupne skale, pokazuju da se statistički značajno razlikuju procene nastavnika grupacije fakulteta društveno humanističkih nauka od procena nastavnika grupacije fakulteta tehničko-tehnoloških, prirodno-matematičkih i medicinskih nauka.

Jednofaktorsku analizu varijanse za neponovljena merenja (ANOVA) smo sprovedi i za nivo oblasti modela kompetencija, čiji rezultati pokazuju da se procene nastavnika o razvijenosti svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom u odnosu na varijablu grupacije fakulteta na kojem su nastavno angažovani statistički značajno razlikuju za oblasti *Fenomen invaliditeta* ($F = 7.154$; $df = 3$; $p < .001$), *Nastavnička kompetencija (u užem smislu)* ($F = 14.943$; $df = 3$; $p < .001$) i *Grupna dinamika i emocionalna povezanost* ($F = 11.553$; $df = 3$; $p < .001$). Za analizu identifikovane razlike u procenama između nastavnika različitih grupacija fakulteta smo koristili LSD kao naknadni *post hoc* test, čiji su rezultati predstavljeni u Tabeli 69.

Tabela 69. ANOVA post hoc LSD test: rezultati analize razlike procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou oblasti modela kompetencija – procena uzorka univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu grupacije fakulteta

Fenomen invaliditeta		MD	Standardna greška	Značajnost
Društveno-humanističke nauke	Tehničko-tehnološke nauke	0.551	0.125	<.001**
	Prirodno-matematičke nauke	0.279	0.177	.12
	Medicinske nauke	0.443	0.14	.002**
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)				
Društveno-humanističke nauke	Tehničko-tehnološke nauke	0.818	0.151	<.001**
	Prirodno-matematičke nauke	0.784	0.207	<.001**
	Medicinske nauke	0.946	0.168	<.001**
Grupna dinamika i emocionalna povezanost				
Društveno-humanističke nauke	Tehničko-tehnološke nauke	0.815	0.169	<.001**
	Prirodno-matematičke nauke	0.670	0.247	.007**
	Medicinske nauke	0.939	0.185	<.001**

* $p < .05$ ** $p < .01$

U okviru sve tri oblasti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom se na nivou statističke značajnosti $p < .01$ razlikuju procene nastavnika grupacije fakulteta društveno-humanističkih nauka od procena nastavnika grupacije fakulteta tehničko-tehnoloških, medicinskih i prirodno-matematičkih nauka. Identična struktura razlike u procenama se dalje oslikava i na nivou svih podoblasti modela kompetencija, i na nivou 58 od ukupno 60 pojedinačnih sadržaja kompetencija. U okviru svih podoblasti modela statistički značajno se razlikuju procene nastavnika grupacije fakulteta društveno-humanističkih nauka

od drugih grupa nastavnika. U okviru podoblasti *Fenomen invaliditeta* se, takođe, statistički značajno razlikuju i procene nastavnika tehničko-tehnoloških nauka od procena nastavnika medicinskih nauka. Dalje, procene nastavnika grupacije fakulteta društveno-humanističkih nauka se statistički značajno razlikuju od procena drugih grupa nastavnika i na nivou 54 pojedinačna sadržaja kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom.

Predstavljeni podaci nam sugerišu da je varijabla grupacije fakulteta na kojoj je nastavnik angažovan, tj. priroda nauke koja se podučava, varijabla sa snažnim deljstvom na procene nastavnika o razvijenost svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. Ovakve rezultate vidimo kao očekivane, s obzirom na to da socijalni model, koji se upravo razvijao u okvirima društveno-humanističkih nauka, predstavlja dominantan okvir za razumevanje fenomena invaliditeta (Mihanović, 2011). Takođe, među nastavnicima grupacije fakulteta društveno-humanističkih nauka ima nastavnika koji se i u okviru svoje naučne uloge bave istraživanjem različitih aspekata obrazovanja i fenomena invaliditeta, usled čega mogu biti osetljiviji za temu istraživanja, i zbog čega se za podučavanje studenata sa invaliditetom mogu osetiti kompetentnije. U oblasti društveno-humanističkih nauka univerzitetski nastavnici istražuju različite aspekte inkluzije i socijalne pravde, te čak i ukoliko nisu eksperti za oblast obrazovanja, mogu iz ugla svojih nauka promišljati fenomen obrazovanja studenata sa invaliditetom, te imati veću svest o modalitetima na koje se sistem visokog obrazovanja za studente sa invaliditetom može učiniti otvorenijim i kvalitetnijim. Takva svest nastavnike društveno-humanističkih nauka može činiti osetljivijim na povratne informacije studenata, koje se potom reflektuju u doživljajima nastavnika o svojoj ulozi i sposobnostima (Moriña & Orozco, 2022). Upravo zbog prirode fenomena koji se na grupaciji fakulteta društveno-humanističkih nauka izučavaju, ovi fakulteti mogu biti uređeniji i arhitektonski i simbolički pristupačniji studentima sa invaliditetom, zbog čega mogu privući veći broj studenata, što dalje za nastavnike znači mogućnost učestalijeg iskustva podučavanja. Društveno-humanističke nauke se dominantno služe verbalnim simbolima, koji osobama sa invaliditetom mogu biti pristupačniji od laboratorijskih, manuelnih i terenskih vežbi, u zavisnosti od tipa invaliditeta studenata. Dostupni podaci o broju upisanih studenata sa invaliditetom na fakultete Univerziteta u Beogradu za 2020. godinu, kao jedan od primera, pokazuju da je od ukupno 1380 upisanih studenata sa invaliditetom njih 784 studiralo na fakultetima društveno-humanističkih nauka, što predstavlja prevalencu od čak 56,81% ukupnog broja upisanih studenata (Portal otvorenih podataka, 2020).

3.2.1.6. *Obrazovno usavršavanje nastavničkih kompetencija i procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom*

Učestvovanje nastavnika u obrazovnim programima čiji je cilj usavršavanje nastavničkih kompetencija, u literaturi o obrazovanju često se navodi kao jedan od činilaca unapređene kompetentnosti, samopouzdanja i samo-efikasnosti nastavnika (Campbell et al., 2003; Carballo et al., 2019; Kutscher & Tuckwiller, 2019, prema: Moriña & Orozco, 2022). U nameri da ispitamo da li učestvovanje u programima usavršavanja nastavničkih kompetencija ima efekte na procene univerzitetskih nastavnika, prikupili smo potrebne podatke. U Tabeli 70 su prikazani deskriptivni podaci za nivo celokupne skale.

Tabela 70. *Procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou celokupne skale – procena uzorka univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu obrazovnog usavršavanja nastavničkih kompetencija*

Obrazovno usavršavanje nastavničkih kompetencija	N	M	SD
Usavršavali su nastavničke kompetencije	103	2.32	1.002
Nisu usavršavali nastavničke kompetencije	143	2.29	0.952

Iz podataka prikazanih u Tabeli 70 možemo videti da i oni nastavnici koji su imali priliku da usavršavaju nastavničke kompetencije, kao i oni nastavnici koji takvu priliku nisu imali, nisko procenjuju razvijenost svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. U Tabeli 71 je pregled procena univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu obrazovnog usavršavanja nastavničkih kompetencija za nivo oblasti modela kompetencija.

Tabela 71. *Procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou oblasti modela kompetencija – procena uzorka univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu obrazovnog usavršavanja nastavničkih kompetencija*

		N	M	SD
Fenomen invaliditeta	Usavršavali su nastavničke kompetencije	111	2.19	0.884
	Nisu usavršavali nastavničke kompetencije	154	2.17	0.839
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)	Usavršavali su nastavničke kompetencije	110	2.13	1.104
	Nisu usavršavali nastavničke kompetencije	155	2.11	1.044
Grupna dinamika i emocionalna povezanost	Usavršavali su nastavničke kompetencije	110	2.62	1.158
	Nisu usavršavali nastavničke kompetencije	146	2.57	1.153

I nastavnici koji su usavršavali svoje nastavničke kompetencije, kao i nastavnici koji ih nisu usavršavali, nisko procenjuju razvijenost svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom u okviru sve tri oblasti kompetencija. Rezultati analize statističke značajnosti

razlike u procenama nastavnika (ANOVA) pokazuju da predstavljene razlike procena nemaju karakter statističke značajnosti: između nastavnika koji su imali prilike da usavršavaju nastavničke kompetencije putem obrazovnih programa i onih koji nisu imali takve prilike ne postoji statistički značajna razlika procena na nivou celokupne skale ($p = .787$). S obzirom na to da veliki broj ponuđenih kompetencija predstavlja refleksiju opštih nastavničkih kompetencija u specifičnom kontekstu podučavanja studenata sa invaliditetom, te da su nastavnici koji su imali prilike da ih razvijaju putem obrazovnih programa upoznati sa značajem koji nastavničke kompetencije imaju u procesu organizacije nastave, očekivali bismo razliku procena između dve grupe nastavnika. Statistički značajnu razliku procena nastavnika u odnosu na varijablu obrazovnog usavršavanja nastavničkih kompetencija nismo identifikovali ni na nivou oblasti modela kompetencija, niti na nivou podoblasti i pojedinačnih sadržaja kompetencija. Dobijeni rezultat nije u saglasnosti sa prethodno sprovedenim istraživanjima. Evaluacije različitih programa pokazuju da su univerzitetski nastavnici koji su učestvovali u programima za razvoj kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom senzitivniji na potrebe svojih studenata, da imaju alate i veštine da na njih efikasnije odgovore (Carballo et al., 2019; Kurniawati et al., 2016), kao i da je trening nastavnika prediktor visoke opažene profesionalne kompetentnosti od strane samih nastavnika (Caroll et al., 2003, prema: Pit-ten Cate et al., 2018; Lancaster & Bain, 2010, prema: Durdukoca, 2021). Rezultat o nepostojanju efekata varijable obrazovnog usavršavanja nastavničkih kompetencija na doživljaj razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika možemo interpretirati i kao evaluaciju obrazovnih programa. Iako možemo pretpostaviti da univerzitetski nastavnici nisu imali priliku da se usavršavaju u specifičnom domenu podučavanja studenata sa invaliditetom, već da su programi usmereni na razvoj opštih nastavničkih kompetencija, očekivali bismo da će imati efekte na percepcije nastavnika o razvijenost svojih kompetencija za podučavanje različitih profila studenata. Na osnovu dobijenih rezultata možemo postaviti pitanje na koji način se gradi uverenje u sopstvenu kompetentnost i koja je uloga učestvovanja u programima usavršavanja nastavničkih kompetencija u tom procesu.

3.2.1.7. Iskustvo profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom i procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom

Univerzitetski nastavnici koji imaju iskustvo profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom i univerzitetski nastavnici koji takvo iskustvo nemaju nisko procenjuju razvijenost svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. U Tabeli 72 pružamo pregled procena univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu iskustva profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom za nivo celokupne skale.

Tabela 72. Procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom za nivo celokupne skale – procena uzorka univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu iskustva profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom

Iskustvo profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom	N	M	SD
Da	126	2.67	0.971
Ne	121	1.93	0.817

Iz podataka priloženih u Tabeli 72 možemo videti da univerzitetski nastavnici koji su imali iskustvo profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom višom prosečnom ocenom procenjuju razvijenost sopstvenih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou celokupne skale u odnosu na nastavnike koji takvo iskustvo nisu imali. U narednom odeljku ćemo se osvrnuti na analizu statističke značajnosti uočene razlike. Vrednosti standardne devijacije nam govore da su nastavnici u procenama bili ujednačeni. Procene za nivo oblasti modela kompetencija su prikazane u Tabeli 73.

Tabela 73. Procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou oblasti modela kompetencija – procena uzorka univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu iskustva profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom

		N	M	SD
Fenomen invaliditeta	Da	136	2.45	0.884
	Ne	130	1.90	0.726
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)	Da	135	2.50	1.105
	Ne	131	1.73	0.868
Grupna dinamika i emocionalna povezanost	Da	133	2.98	1.11
	Ne	124	2.18	1.047

Univerzitetski nastavnici koji imaju iskustvo profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom su ostvarili više prosečne vrednosti od nastavnika koji takvo iskustvo nisu imali i u okviru sve tri oblasti kompetencija. Vrednosti standardnih devijacija nam ukazuju da procene nastavnika nisu u velikom obimu varirale, te da su nastavnici koji nemaju iskustvo profesionalne interakcije u svojim procenama bili ujednačeniji.

Rezultati testiranja statističke značajnosti opisane razlike (postupkom ANOVA) nam govore da je postojanje iskustva profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom varijabla sa veoma snažnim efektima na doživljaj razvijenosti kompetencija nastavnika. Procene nastavnika u odnosu na varijablu postojanja iskustva profesionalne interakcije se statistički značajno razlikuju na nivou celokupne skale ($F = 41.441$, $df = 1$, $p < .001$), na nivou oblasti *Fenomen invaliditeta* ($F = 31.504$, $df = 1$, $p < .001$), *Nastavnička kompetencija (u užem smislu)* ($F = 40.537$, $df = 1$, $p < .001$) i *Grupna dinamika i emocionalna povezanost* ($F = 35.678$, $df = 1$, $p < .001$), svih podoblasti modela kompetencija, kao i na nivou 59 od ukupno 60 pojedinačnih sadržaja kompetencija. Razlika između procena nastavnika nema odlike statističke značajnosti jedino u slučaju sadržaja *Znakovni jezik* ($p = .125$). Nastavnici koji su imali iskustvo profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom u svojoj dosadašnjoj karijeri višom prosečnom ocenom procenjuju razvijenost sopstvenih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom od nastavnika koji takvo iskustvo nisu imali u okviru svih pojedinačnih sadržaja kompetencija, te posledično i celokupnoj strukturi modela kompetencija, na nivou statističke značajnosti $p < .01$.

Ovakvi rezultati nedvosmisleno govore o značaju koje iskustvo ima za razvoj osećaja kompetentnosti nastavnika. Teorija koju u domenu psihologije razvija Albert Bandura može poslužiti kao oslonac za interpretaciju dobijenih rezultata, jer ističe iskustvo postignuća kao jedan od najefektnijih načina razvoja uverenja u sopstvenu sposobnost da se uspešno izvede određeni zadatak (Bandura, 1977). Data teorija je svoju primenu pronašla i u naukama o obrazovanju, u okviru kojih je značaj profesionalnog iskustva za razvoj samopouzdanja i uverenja nastavnika da mogu uspešno da podučavaju studente sa invaliditetom potvrđen nizom empirijskih istraživanja (Savolainen et al., 2020). Istraživanje sprovedeno na uzorku od 992 nastavnika je pokazalo da oni nastavnici koji imaju iskustvo podučavanja osoba sa invaliditetom izveštavaju viši nivo percipirane kompetentnosti da ih podučavaju (Leyser et al., 2011, prema: Matić et al., 2022). Ovakvi nalazi su potvrđeni komparativnim istraživanjem, na uzorku japanskih i finskih nastavnika, čiji rezultati pokazuju da je profesionalno iskustvo najjači prediktor samo-efikasnosti nastavnika (Yada et al., 2018). Kroz profesionalnu interakciju sa studentima sa invaliditetom nastavnici mogu razviti osećanje komforta u

interakciji, redukovanu anksioznost i transformaciju stereotipa, što može voditi pozitivnijim stavovima i povećanoj želji da se suoče sa izazovima koje podučavanje studenata sa invaliditetom podrazumeva (Pit-ten Cate et al., 2018).

Dobijeni rezultat o značajnosti efekata koje varijabla postojanja iskustva profesionalne interakcije ima na percepcije nastavnika o razvijenosti sopstvenih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom možemo shvatiti i kao argument u prilog tezi o reverzibilnosti procesa učenja u domenu univerzitetskog obrazovanja, koju smo izneli u teorijskom zasnivanju istraživanja. Oni nastavnici koji tokom svoje nastavničke karijere nisu imali prilike da profesionalno interreaguju sa studentima sa invaliditetom nisu imali ni prilike da čuju smernice i povratne informacije studenata, što može objasniti statistički značajno niže procene razvijenosti sopstvenih kompetencija za podučavanje studenata ove grupe nastavnika.

Samo postojanje profesionalnog iskustva ne mora nužno biti dovoljan prediktor pozitivnih uverenja nastavnika u svoju kompetentnost, već je bitan i karakter datog iskustva. Autorke Knežević Florić, Ninković i Tančić navode da nastavnici koji su imali iskustvo profesionalne interakcije mogu biti realističniji u percepciji svojih sposobnosti, kao i da usled nedovoljne pripremljenosti nastavnika to iskustvo može biti negativno (Knežević Florić i sar., 2018). Iskustvo profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom može imati različite predznake kvaliteta, a u cilju ispitivanja na koji način su kvalitet datog iskustva i procene razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom povezani, računali smo Pirsonov koeficijent linearne korelacije za nivo celokupne skale, oblasti i podoblasti modela kompetencija i za nivo pojedinačnih sadržaja kompetencija. Podsećamo da su na pitanje o kvalitetu iskustva podučavanja odgovarali isključivo nastavnici koji su takvo iskustvo imali ($f = 140$, 51.3%). Kvalitet interakcije koju su prilikom iskustva podučavanja imali sa studentima sa invaliditetom je procenjen visoko sa malim variranjem procena ($M = 3.92$, $SD = 0.814$). Dobijenu asimetričnu distribuciju treba imati u vidu prilikom čitanja i interpretacija podataka, jer mahom odražavaju vezu interakcije *različitog stepena dobrog kvaliteta* i procenjene razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika.

Rezultati istraživanja pokazuju da procene celokupne skale pozitivno koreliraju sa kvalitetom iskustva profesionalne interakcije na nivou statističke značajnosti $p < .01$ ($r = .320$; $p < .001$). Procenjena razvijenost kompetencija nastavnika statistički značajno pozitivno korelira sa procenjenim kvalitetom iskustva profesionalne interakcije i na nivou oblasti kompetencija *Fenomen invaliditeta* ($r = .371$; $p < .001$), *Nastavnička kompetencija (u užem smislu)* ($r = .299$; $p < .001$) i *Grupna dinamika i emocionalna povezanost* ($r = .232$; $p = .007$),

na nivou svih podoblasti modela kompetencija i na nivou 55 od ukupno 60 pojedinačnih sadržaja kompetencija. Rezultati istraživanja pokazuju da što je iskustvo profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom kvalitetnije, to će se nastavnici osećati kompetentnije da ih podučavaju u različitim aspektima nastavnog rada. Ova tendencija posebno je izražena u oblasti kompetencija *Fenomen invaliditeta*, za koju je povezanost najjačeg intenziteta. Kvalitetnije profesionalno iskustvo može ohrabriti nastavnike da budu sigurniji u razvijenost svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. Svakako se možemo pitati da li bi rezultati bili drugačiji da smo u istraživanju imali veće učešće nastavnika koji profesionalnu interakciju sa studentima sa invaliditeom procenjuju kao interakciju lošeg kvaliteta.

Isto kao što univerzitetski nastavnici mogu varirati na osnovu varijable (ne)postojanja iskustva profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom, mogu varirati i na osnovu varijable učestalosti tog iskustva. Neki nastavnici su imali priliku da profesionalno interreaguju sa jednim studentom sa invaliditetom, dok su neki nastavnici ovakve prilike imali u znatno većem obimu, što se može reflektovati na procenu razvijenosti sopstvenih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. U Tabeli 74 pružamo procene razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou celokupne skale, u odnosu na varijablu učestalost iskustva profesionalne interakcije.

Tabela 74. *Procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou celokupne skale – procena uzorka univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu učestalost iskustva profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom*

Učestalost iskustva profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom	N	M	SD
Jedan	35	2.40	0.846
Dva	38	2.59	0.937
Tri ili više	53	2.90	1.032

Iz prikazanih podataka za nivo celokupne skale možemo videti da su najviše prosečne vrednosti ostvarili nastavnici koji su profesionalno interreagovali sa tri ili više studenata sa invaliditetom, dok su najniže prosečne vrednosti ostvarili nastavnici koji su imali najmanji obim prilika za profesionalnu interakciju. U Tabeli 75 pružamo pregled procena nastavnika za nivo oblasti modela kompetencija.

Tabela 75. Procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou oblasti modela kompetencija – procena uzorka univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu učestalost iskustva profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom

		N	M	SD
Fenomen invaliditeta	Jedan	37	2.18	0.734
	Dva	41	2.32	0.746
	Tri ili više	58	2.73	0.99
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)	Jedan	37	2.25	0.927
	Dva	41	2.52	1.11
	Tri ili više	57	2.66	1.191
Grupna dinamika i emocionalna povezanost	Jedan	37	2.74	1.036
	Dva	41	2.83	1.103
	Tri ili više	55	3.25	1.125

Procene za nivo celokupne skale možemo preslikati i na nivo oblasti modela kompetencija: najviše prosečne vrednosti su ostvarili nastavnici koji su profesionalno interreagovali sa tri ili više studenata sa invaliditetom u okviru sve tri oblasti kompetencija, a najniže nastavnici koji su imali najmanji obim prilika za profesionalnu interakciju.

Rezultati ANOVA analize pokazuju da se procene nastavnika statistički značajno razlikuju na nivou $p < .05$ za nivo celokupne skale ($F = 3.132$, $df = 2$, $p = .047$). Kako bismo dublje analizirali identifikovane razlike, koristili smo LSD kao naknadni *post hoc* test, čiji rezultati su za nivo celokupne skale prikazani u Tabeli 76.

Tabela 76. ANOVA *post hoc* LSD test: rezultati analize razlike procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou celokupne skale – procena uzorka univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu učestalost profesionalnog iskustva podučavanja studenata sa invaliditetom

		MD	Standardna greška	Značajnost
Tri ili više	Jedan	0.504	0.208	.02*
	Dva	0.317	0.203	.12

* $p < .05$ ** $p < .01$

Procene za nivo celokupne skale se statistički značajno razlikuju između grupe nastavnika sa najviše iskustva profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom (sa tri ili više) i grupe nastavnika sa najmanje ovakvog profesionalnog iskustva (sa jednim studentom). Ovakvi rezultati sugerišu da varijabla učestalost iskustva profesionalne interakcije ima efekte na generalni doživljaj razvijenosti kompetencija kod nastavnika – oni nastavnici koji su se češće susretali sa osobama sa invaliditetom u profesionalnom (obrazovnom)

kontekstu se za iskustvo profesionalne interakcije osećaju spremnije i kompetentnije. Sa namerom da ispitamo da li datu tendenciju možemo identifikovati i na nivou oblasti modela kompetencija, sproveli smo jednofaktorsku analizu varijanse za neponovljena merenja (ANOVA). Dobijeni rezultati potvrđuju ovakvu tendenciju na nivou oblasti kompetencija *Fenomen invaliditeta* ($F = 5.423$, $df = 2$, $p = .005$), ali ne i u slučaju oblasti kompetencija *Nastavnička kompetencija (u užem smislu)* ($p = .211$) i *Grupna dinamika i emocionalna povezanost* ($p = .055$). Za analizu razlike između različitih grupa nastavnika smo za oblast kompetencija *Fenomen invaliditeta* koristili LSD *post hoc* test, čiji su rezultati prikazani u Tabeli 77.

Tabela 77. ANOVA *post hoc* LSD test: rezultati analize razlike procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou oblasti modela kompetencija – procena uzorka univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu učestalost iskustva profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom

Fenomen invaliditeta		MD	Standardna greška	Značajnost
Tri ili više	Jedan	0.551	0.18	.003**
	Dva	0.409	0.175	.02*

* $p < .05$ ** $p < .01$

I na nivou oblasti kompetencija *Fenomen invaliditeta* se procene nastavnika sa najviše iskustva profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom (sa tri ili više) razlikuju od procena nastavnika koji su imali najmanji obim datog iskustva na nivou statističke značajnosti $p < .01$, i od procena nastavnika koji su imali prilike da profesionalno interreaguju sa dva studenta sa invaliditetom na nivou statističke značajnosti $p < .05$. Što su češće univerzitetski nastavnici imali priliku da profesionalno interreaguju sa osobama sa invaliditetom, to se kompetentnije osećaju u razumevanju fenomena invaliditeta i osobenosti različitih aspekata univerzitetskog obrazovanja osoba sa invaliditetom.

ANOVA analizu smo sproveli i za nivo podoblasti modela kompetencija i za nivo pojedinačnih sadržaja kompetencija. Rezultati analize pokazuju da statistički značajna razlika između procena univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu učestalost iskustva profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom postoji za sledeće podoblasti modela kompetencija: *Visoko obrazovanje studenata sa invaliditetom* ($F = 4.474$, $df = 2$, $p = .013$); *Legislativa* ($F = 5.291$, $df = 2$, $p = .006$); *Kontakt sa studentima sa invaliditetom* ($F = 6.378$, $df = 2$, $p = .002$) i *Komunikacijske veštine* ($F = 5.49$, $df = 2$, $p = .005$). Dalje, statistički značajnu razliku između procena univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu učestalost iskustva

profesionalne interakcije smo identifikovali i na nivou 21 od ukupno 60 pojedinačnih sadržaja kompetencija koje svrstavamo u prethodno navedene podoblasti modela kompetencija, kao i kod sledećih sadržaja, koje klasifikujemo u oblast kompetencija *Nastavnička kompetencija (u užem smislu)*: *Asistiranje studentima sa invaliditetom u nastavnom procesu* ($F = 3.509$, $df = 2$, $p = .033$); *Adaptacija i organizacija predispitnih obaveza za studente sa invaliditetom* ($F = 3.69$, $df = 2$, $p = .027$); *Pružanje povratne informacije o učenju studentima sa invaliditetom* ($F = 3.16$, $df = 2$, $p = .046$); *Organizacija i izvođenje ispita za studente sa invaliditetom* ($F = 5.019$, $df = 2$, $p = .008$). Rezultati LSD *post hoc* testa pokazuju da se u slučaju svih podoblasti modela kompetencija i svih pojedinačnih sadržaja kompetencija kod kojih je identifikovana razlika statističke značajnosti razlikuju procene grupe nastavnika koji su profesionalno interreagovali sa tri ili više studenata sa invaliditetom od drugih grupa nastavnika, na način da stepen razvijenosti svojih kompetencija doživljavaju kao viši. U slučaju pojedinih podoblasti i pojedinačnih sadržaja kompetencija procene grupe nastavnika koji su profesionalno interreagovali sa tri ili više studenata sa invaliditetom se razlikuju isključivo od grupe nastavnika koji su imali iskustvo profesionalne interakcije sa jednim studentom, dok se kod nekih podoblasti i pojedinačnih sadržaja kompetencija razlikuju i od grupe nastavnika koji su imali iskustvo profesionalne interakcije sa dvoje studenata.

Na osnovu predstavljenih podataka možemo da zaključimo da je učestalost iskustva profesionalne interakcije sa studentima sa invaliditetom varijabla koja ima efekte na doživljenu razvijenost kompetencija univerzitetskih nastavnika, u onim domenima koji se tiču razumevanja različitih aspekata univerzitetskog obrazovanja osoba sa invaliditetom i njihovog obrazovnog iskustva, nadležne legislative i različitih aspekata komunikacije sa studentima sa invaliditetom i kolegama. Učestalost profesionalnog iskustva ima skromne efekte na doživljenu razvijenost kompetencija nastavnika u domenu različitih aspekata nastavničke kompetencije u užem smislu (isključivo na nivou pojedinih pojedinačnih sadržaja kompetencija) i uloge nastavnika kao partnera u afektivnoj interakciji i regulatora socijalnih odnosa (isključivo u domenu komunikacijskih veština).

3.2.1.8. Privatna interakcija sa studentima sa invaliditetom i procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom

Sem mogućnosti da profesionalno interreaguju sa studentima sa invaliditetom, univerzitetski nastavnici mogu imati priliku da se sa studentima susretnu i privatno, van konteksta obrazovanja. Rezultate o procenama kompetentnosti grupe nastavnika koji su imali

iskustvo ovakve interakcije i grupe nastavnika koji takvo iskustvo nisu imali za nivo celokupne skale pružamo u Tabeli 78.

Tabela 78. *Procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou celokupne skale – procena uzorka univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu iskustva privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom*

Iskustvo privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom	N	M	SD
Da	159	2.45	0.993
Ne	88	2.04	0.873

I nastavnici koji jesu i nastavnici koji nisu imali prilike da privatno interreaguju sa studentima sa invaliditetom nisko procenjuju razvijenost sopstvenih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. Pregled procena nastavnika u odnosu na varijablu privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom za nivo oblasti modela kompetencija je predstavljen u Tabeli 79.

Tabela 79. *Procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou oblasti modela kompetencija – procena uzorka univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu iskustva privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom*

		N	M	SD
Fenomen invaliditeta	Da	174	2.32	0.90
	Ne	92	1.91	0.696
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)	Da	173	2.27	1.103
	Ne	93	1.84	0.938
Grupna dinamika i emocionalna povezanost	Da	168	2.72	1.144
	Ne	89	2.36	1.133

Iz prikazanih podataka možemo videti da su nastavnici koji su imali iskustvo privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom ostvarili više prosečne vrednosti u odnosu na nastavnike koji nisu imali takvo iskustvo u okviru svih oblasti kompetencija, a u cilju testiranja statističke značajnosti uočene razlike smo sprovedi jednofaktorsku analizu varijanse za neponovljena merenja (ANOVA). Rezultati analize pokazuju da na nivou celokupne skale postoji statistički značajna razlika između ovih grupa nastavnika u proceni razvijenosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou $p < .01$ ($F = 10.395$, $df = 1$, $p = .001$). Efekte varijable iskustva privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom na procene razvijenosti kompetencija nastavnika smo identifikovali i na nivou oblasti kompetencija *Fenomen invaliditeta* ($F = 14.496$, $df = 1$, $p < .001$), *Nastavnička kompetencija (u užem smislu)* ($F = 10.301$, $df = 1$, $p = .001$) i *Grupna dinamika i emocionalna povezanost* (F

= 5.894, $df = 1$, $p = .016$), kao i na nivou svih podoblasti modela kompetencija i na nivou 46 od ukupno 60 pojedinačnih sadržaja kompetencija. Razlika statističke značajnosti između procena razvijenosti kompetencija nastavnika nije identifikovana kod 14 pojedinačnih sadržaja kompetencija. Ovakvi podaci nam govore da je interakcija sa studentima van konteksta obrazovanja varijabla koja ima snažno dejstvo na osećaj razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika. Ovakav rezultat može biti odraz karakteristika privatne interakcije, koju odlikuje rasterećenost straha od profesionalnog neuspeha i pritiska (Rajović i Jovanović, 2010). Neformalan kontakt nastavnika i studenata može biti personalniji i „opušteniji“, kako je lišen formalnih profesionalnih uloga. U ovakvoj interakciji se i nastavnici i studenti mogu osećati ugodnije i slobodnije da komuniciraju: studenti se mogu osećati slobodnije da komuniciraju svoje potrebe nastavnicima, što doprinosi unapređenom razumevanju nastavnika na koji način zadovoljiti potrebe studenata, i razvoju samopouzdanja da su sposobni da ih uspešno podučavaju. Kroz neformalnu interakciju sa studentima nastavnici mogu razviti povećana osećanja komforta u interakciji i redukovati anksioznost, što dalje rezultira pozitivnijim stavovima prema osobama sa invaliditetom (Pit-ten Cate et al., 2018). Ovakvi rezultati, takođe, imaju važne implikacije na konceptualizaciju programa za razvoj i usavršavanje kompetencija univerzitetskih nastavnika i promišljanje uloge koju u tom procesu ima susret sa studentima. Autorke Jovanović i Rajović navode da je tokom inicijalnog obrazovanja nastavnika potrebno obezbediti neformalan kontakt nastavnika sa osobama sa invaliditetom, kao i da je potrebno kreirati uslove za ovakav kontakt u vanškolskom kontekstu (Rajović i Jovanović, 2010).

Privatna interakcija sa studentima sa invaliditetom može biti različitog kvaliteta, te se na drugačiji način interakcija doživljena kao pozitivna i ona doživljena kao negativna mogu odraziti na procene univerzitetskih nastavnika o razvijenosti svojih kompetencija. Kako bismo utvrdili kvalitet veze između procenjenog kvaliteta privatne interakcije koju su nastavnici imali sa studentima i procenjene razvijenosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom smo računali smo Pirsonov koeficijent korelacije za nivo celokupne skale, oblasti i podoblasti modela kompetencija i za nivo pojedinačnih sadržaja kompetencija. Na pitanje o kvalitetu privatne interakcije su odgovarali isključivo oni nastavnici koji su je u svom iskustvu imali ($f = 180$; 65.9%). Podsećamo da univerzitetski nastavnici koji imaju iskustvo privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom kvalitet te interakcije procenjuju pozitivno, sa malim variranjem u procenama ($M = 4.24$, $SD = 0.723$). Distribucija uzorka univerzitetskih nastavnika i na osnovu procene je asimetrična, što treba imati u vidu prilikom interpretiranja predstavljenih rezultata.

Rezultati istraživanja pokazuju da procene celokupne skale pozitivno koreliraju sa kvalitetom iskustva privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom na nivou statističke značajnosti $p < .01$ ($r = .306$; $p < .001$). Procenjena razvijenost kompetencija nastavnika statistički značajno pozitivno korelira sa procenjenim kvalitetom privatne interakcije sa studentima i na nivou oblasti kompetencija *Fenomen invaliditeta* ($r = .295$; $p < .001$), *Nastavnička kompetencija (u užem smislu)* ($r = .239$; $p = .002$) i *Grupna dinamika i emocionalna povezanost* ($r = .301$; $p < .001$), na nivou svih podoblasti modela kompetencija i na nivou 56 od ukupno 60 pojedinačnih sadržaja kompetencija. Rezultati istraživanja pokazuju snažnu vezu između kvaliteta interakcije nastavnika sa studentima van konteksta obrazovanja i percipirane razvijenosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom: što je ovo iskustvo kvalitetnije, to će se nastavnici osećati kompetentnije da ih podučavaju u različitim aspektima nastavnog rada. Pretpostavljamo da se u interakciji dobrog kvaliteta i nastavnici i studenti osećaju slobodnije da komuniciraju, što rezultira u unapređenom razumevanju nastavnika na koji način zadovoljiti potrebe studenata i razvoju samopouzdanja da su sposobni da ih uspešno podučavaju. Sa druge strane, interakcija lošeg kvaliteta može obeshrabrili nastavnike i studente i može razviti potrebu uspostavljanja socijalne distance, usled negativnog iskustva. Upravo se zato pitamo da li bi dobijeni rezultati bili identični da smo u istraživanju imali veće učešće nastavnika koji privatnu interakciju koju su imali sa studentima sa invaliditetom procenjuju kao interakciju lošeg kvaliteta.

Osim po kvalitetu, iskustvo privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom može varirati i po svojoj učestalosti. Varijablu učestalost privatne interakcije sa studentima smo operacionalizovali na one nastavnike koji su imali priliku da interreaguju sa jednim studentom, na one nastavnike koji su imali priliku da interreaguju sa njih dvoje i sa tri i više njih. U Tabeli 80 pružamo procene razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu učestalost privatne interakcije za nivo celokupne skale.

Tabela 80. Procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou celokupne skale – procena uzorka univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu učestalost iskustva privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom

Učestalost iskustva privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom	N	M	SD
Jedan	35	2.10	1.038
Dva	39	2.23	0.825
Tri ili više	84	2.70	0.991

Dobijeni rezultati istraživanja za nivo celokupne skale pokazuju da sve grupe nastavnika nisko procenjuju razvijenost svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. Procene univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu učestalost iskustva privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom za nivo oblasti modela kompetencija prikazane su u Tabeli 81.

Tabela 81. *Procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou oblasti modela kompetencija – procena uzorka univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu učestalost iskustva privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom*

		N	M	SD
Fenomen invaliditeta	Jedan	36	1.98	0.851
	Dva	44	2.10	0.753
	Tri ili više	93	2.57	0.92
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)	Jedan	37	1.95	1.16
	Dva	42	2.03	0.963
	Tri ili više	93	2.51	1.10
Grupna dinamika i emocionalna povezanost	Jedan	37	2.27	1.228
	Dva	43	2.53	0.973
	Tri ili više	87	2.99	1.124

Prosečne vrednosti svih grupa nastavnika za sve tri oblasti kompetencija su niže od vrednosti 3, što nam govori da nastavnici nisko procenjuju razvijenost svojih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. U slučaju sve tri oblasti kompetencija sa porastom učestalosti privatnog kontakta sa studentima sa invaliditetom rastu i ostvarene prosečne vrednosti, a kako bismo testirali da li data razlika ima odlike statističke značajnosti smo sprovedi jednofaktorsku analizu varijanse za neponovljena merenja (ANOVA). Rezultati analize pokazuju da možemo zaključiti na nivou pouzdanosti $p < .01$ da uočena razlika procenjene razvijenosti kompetencija za nivo celokupne skale ima odlike statističke značajnosti ($F = 6.273$, $df = 2$, $p = .002$). U cilju dublje analize identifikovane razlike smo koristili LSD *post hoc* test, čiji rezultati su za nivo celokupne skale prikazani u Tabeli 82.

Tabela 82. *ANOVA post hoc LSD test: rezultati analize razlike procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou celokupne skale – procena uzorka univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu učestalost iskustva privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom*

		MD	Standardna greška	Značajnost
Tri ili više	Jedan	0.604	0.194	.002**
	Dva	0.477	0.187	.01*

* $p < .05$ ** $p < .01$

Iz priloženih podataka možemo videti da se na nivou statističke značajnosti procene celokupne skale razlikuju između grupe nastavnika koji su van konteksta obrazovanja interreagovali sa tri ili više osoba i grupe nastavnika sa nižim stepenom učestalosti privatne interakcije. Što je interakcija učestalija, to je i percipirana razvijenost kompetencija nastavnika viša na nivou celokupne skale.

Rezultati ANOVA analize pokazuju da o efektima varijable učestalost privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom na procene razvijenosti kompetencija nastavnika možemo zaključivati i na nivou oblasti modela kompetencija. Razlika procena statističke značajnosti na nivou $p < .01$ je identifikovana za oblasti kompetencija *Fenomen invaliditeta* ($F = 7.97$, $df = 2$, $p < .001$), *Nastavnička kompetencija (u užem smislu)* ($F = 4.91$, $df = 2$, $p = .008$) i *Grupna dinamika i emocionalna povezanost* ($F = 6.302$, $df = 2$, $p = .002$). Kako bismo dalje analizirali identifikovanu razliku, koristili smo LSD *post hoc* test, čiji rezultati su za nivo oblasti modela kompetencija prikazani u Tabeli 83.

Tabela 83. ANOVA *post hoc* LSD test: rezultati analize razlike procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou oblasti modela kompetencija – procena uzorka univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu učestalost iskustva privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom

Fenomen invaliditeta		MD	Standardna greška	Značajnost
Tri ili više	Jedan	0.586	0.17	.001**
	Dva	0.469	0.159	.004**
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)				
Tri ili više	Jedan	0.558	0.21	.009**
	Dva	0.479	0.201	.02*
Grupna dinamika i emocionalna povezanost				
Tri ili više	Jedan	0.726	0.218	.001**
	Dva	0.460	0.207	.03*

* $p < .05$ ** $p < .01$

U slučaju svih oblasti kompetencija procene nastavnika koji su imali najviše prilika da interreaguju sa studentima sa invaliditetom van konteksta obrazovanja (tri ili više) se statistički značajno razlikuju od procena nastavnika koji su imali prilike da interreaguju sa jednim studentom i od procena nastavnika koji su imali prilike da interreaguju sa dva studenta. Što je češće iskustvo privatne interakcije univerzitetskih nastavnika sa studentima sa invaliditetom, to se kompetentnije nastavnici osećaju da ih podučavaju u različitim aspektima nastavnog rada.

Jednofaktorsku analizu varijanse za neponovljena merenja (ANOVA) smo sprovedi i za nivo podoblasti modela kompetencija i za nivo pojedinačnih sadržaja kompetencija. Rezultati

analize pokazuju da statistički značajna razlika između procena univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu učestalost iskustva privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom postoji za podoblasti modela kompetencija prikazane u Tabeli 84.

Tabela 84. ANOVA: rezultati analize razlika procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou podoblasti modela kompetencija – procena uzorka univerzitetskih nastavnika u odnosu na varijablu učestalost iskustva privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom

Podoblasti modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom	F	df	Značajnost
Znanja o invaliditetu	12.041	2	< .001**
O visokom obrazovanju studenata sa invaliditetom	7.714	2	.001**
Kontakt sa studentima sa invaliditetom	8.926	2	< .001**
Metodika predmeta	5.014	2	.008**
Didaktički materijal i sredstva	3.244	2	.04*
Metode nastave	5.392	2	.005**
Facilitacija grupe i grupna dinamika	4.449	2	.01*
Afektivni odnos	6.093	2	.003**
Komunikacijske veštine	7.38	2	.001**

*p < .05 **p < .01

Dalje, rezultati analize pokazuju da statistički značajna razlika između procenjene razvijenosti kompetencija nastavnika postoji i na nivou 45 od ukupno 60 pojedinačnih sadržaja kompetencija. Rezultati LSD kao naknadnog *post hoc* testa pokazuju da se u slučaju svih podoblasti modela kompetencija i svih pojedinačnih sadržaja kompetencija kod kojih je identifikovana razlika statističke značajnosti razlikuju procene grupe nastavnika koji su van konteksta obrazovanja interreagovali sa tri ili više studenata sa invaliditetom od grupa nastavnika sa manjim stepenom učestalosti ove interakcije, na način da su razvijenost svojih kompetencija procenili kao višu. U slučaju pojedinih podoblasti i pojedinačnih sadržaja kompetencija procene grupe nastavnika koji su van konteksta obrazovanja interreagovali sa tri ili više studenata se razlikuju isključivo od grupe nastavnika koji su imali iskustvo privatne interakcije sa jednim studentom, dok se kod nekih podoblasti i pojedinačnih sadržaja razlikuju i od grupe nastavnika koji su imali iskustvo privatne interakcije sa dva studenta.

Na osnovu predstavljenih podataka možemo da zaključimo da je učestalost privatne interakcije univerzitetskih nastavnika sa studentima sa invaliditetom varijabla koja ima snažne efekte na doživljenu razvijenost kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom. Što je interakcija sa studentima učestalija, to će se nastavnici osećati kompetentnije da ih podučavaju. I dok učestalost iskustva profesionalne interakcije ima skromne efekte na doživljenu razvijenost kompetencija nastavnika u domenu različitih

aspekata nastavničke kompetencije u užem smislu (isključivo na nivou pojedinih pojedinačnih sadržaja kompetencija) i uloge nastavnika kao partnera u afektivnoj interakciji i regulatora socijalnih odnosa (isključivo u domenu komunikacijskih veština), učestalost privatne interakcije ima snažno dejstvo na doživljenu razvijenost kompetencija nastavnika u svim aspektima kompetentnosti.

3.2.2. Procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom – studenti sa invaliditetom

Uzorak studenata sa invaliditetom razvijenost kompetencija univerzitetskih nastavnika da ih podučavaju procenjuje kao nisku. Ukupna prosečna vrednost za celokupnu skalu je $M = 2.85$ ($N = 35$), a skor standardne devijacije je $SD = 0.964$, što nam govori da su procene studenata mahom ujednačene.

Podaci studenata o procenjenoj razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom za nivo oblasti modela kompetencija su prikazani u Tabeli 85.

Tabela 85. Procena studenata sa invaliditetom o razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou oblasti modela kompetencija

Oblasti modela kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom	N	M	SD
Fenomen invaliditeta	38	2.80	0.889
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)	37	2.85	1.013
Grupna dinamika i emocionalna povezanost	37	3.00	1.095

Uzorak studenata razvijenost kompetencija univerzitetskih nastavnika procenjuju kao nisku do umerenu na nivou oblasti kompetencija. Prosečne vrednosti procena se kreću u rasponu od 2.8 do 3. Kao oblast u okviru koje je razvijenost kompetencija nastavnika procenjena kao najniža je *Fenomen invaliditeta*, a kao oblast u okviru koje je razvijenost kompetencija nastavnika procenjena kao najviša je *Grupna dinamika i emocionalna povezanost*. Vrednosti standardne devijacije nam pokazuju da su procene studenata za oblast *Fenomen invaliditeta* bile koherentne, dok su za druge dve oblasti u nešto većem obimu varirale. Uspostavljanje emocionalne povezanosti i regulisanje socijalne dinamike su aspekti ljudske interakcije, koje nastavnici imaju prilike da vežbaju u različitim odnosima i sa različitim profilima studenata, zbog čega u datim ulogama mogu biti najkompetentniji. Razumevanje fenomena invaliditeta, pak, podrazumeva specifična znanja, koja nastavnici

nemaju prilike da steknu u svakodnevnim i regularnim okolnostima, zbog čega im u ovom domenu kompetencije mogu biti najmanje razvijene, prema procenama studenata. Ovakva procena može biti odraz i karakteristika uzorka istraživanja: s obzirom da su u istraživanju dominantno učestvovali studenti koji su imali pozitivno iskustvo interakcije sa nastavnicima, možemo pretpostaviti da su interreagovali sa onim nastavnicima koji su znali na koji način da uspešno neguju odnos sa studentima.

U Tabeli 86 pružamo pregled procena studenata sa invaliditetom o razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom za nivo podoblasti modela kompetencija.

Tabela 86. *Procena studenata sa invaliditetom o razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou podoblasti modela kompetencija*

Fenomen invaliditeta	N	M	SD
O invaliditetu	40	2.89	0.874
Visoko obrazovanje studenata sa invaliditetom	40	2.63	1.04
Legislativa	39	2.97	1.06
Kontakt sa studentima sa invaliditetom	39	2.75	1.102
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)			
Metodika predmeta	39	3.02	1.095
Didaktički materijal i sredstva	39	2.82	1.117
Metode nastave	37	2.82	1.06
Grupna dinamika i emocionalna povezanost			
Otklanjanje barijera i podsticanje motivacije za učenje	39	2.76	1.213
Facilitacija grupe i grupna dinamika	38	2.89	1.273
Afektivni odnos	39	3.07	1.211
Komunikacijske veštine	38	3.03	1.076

Studenti sa invaliditetom razvijenost kompetencija univerzitetskih nastavnika procenjuju kao nisku do umerenu na nivou podoblasti kompetencija. Srednje vrednosti procena za nivo podoblasti modela kompetencija se kreću u rasponu od 2.63 do 3.07. Kao podoblast u okviru koje je razvijenost kompetencija univerzitetskih nastavnika procenjena kao najniža je *Visoko obrazovanje studenata sa invaliditetom*, a kao podoblast u okviru koje je razvijenost kompetencija univerzitetskih nastavnika procenjena kao najviša je *Afektivni odnos*.

Rangovi procena studenata sa invaliditetom o razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za nivo svih (60) pojedinačnih sadržaja kompetencija, poređani od najvišeg ka najnižem, su prikazani u prilogu (Prilog 8). Analiza rangova pokazuje da se srednje vrednosti procena studenata o razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika na nivou pojedinačnih sadržaja kompetencija kreću u rasponu od 1.95 do 3.72. Studenti razvijenost

kompetencija nastavnika doživljavaju kao najvišu u onim domenima koji se tiču komunikacije sa studentima, verovanja u kapacitete studenata, organizacije ispitnih obaveza i asistiranja u nastavnom procesu, kao i u domenu razumevanja fenomena invaliditeta i potrebnih prilagođavanja. Razvijenost kompetencija nastavnika kao najnižu studenti procenjuju za one domene koji se tiču različitih aspekata (vremenske) organizacije i individualizacije nastave, komunikacije sa porodicom, sagledavanja obrazovanja iz ugla studenata i studentskih udruženja, i znakovnog jezika.

Razvijenost kompetencija nastavnika skromno je procenjena i za kompetenciju *Nevidljivi invaliditeti i osobenosti podučavanja studenata sa nevidljivim oblikom invaliditeta* ($M = 2.63$), koja je od strane i nastavnika i studenata procenjena kao jedna od najrelevantnijih kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. Studenti sa nevidljivim oblikom invaliditeta u strahu od stigmatizacije se mogu odlučiti da ne iskomuniciraju potrebu za dodatnom podrškom tokom procesa obrazovanja (Getzel, 2008), zbog čega nastavnici mogu biti nesvesni da ih podučavaju. Ne postoje mehanizmi za prepoznavanje studenata sa nevidljivim oblicima invaliditeta u domenu univerzitetskog obrazovanja, zbog čega je njihova pozicija posebno marginalizovana, te pretpostavljamo da to za efekte ima niske procene razvijenosti kompetencija nastavnika za podučavanje ove grupe studenata. Proces učenja u visokom obrazovanju ima odlike reverzibilnosti, ali je za ovakav proces neophodno da studenti budu dovoljno ohrabreni kako bi mogli transparentno da sugerišu nastavnicima specifičnosti zadovoljenja svojih potreba. Odluka da se nevidljiv oblik invaliditeta ne iskomunicira može značiti manjak instrukcije nastavnicima, te i manjak kompetentnosti da nastavni proces prilagode studentima sa nevidljivim oblikom invaliditeta.

Opisane procene studenata predstavljaju odgovor na peti zadatak istraživanja i upućuju nas na delimično prihvatanje definisane istraživačke hipoteze, čija je pretpostavka da, usled nedostatka sistemskih prilika za razvoj i usavršavanje nastavničkih kompetencija, studenti sa invaliditetom nisko procenjuju razvijenost kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom u okviru svih oblasti modela kompetencija. Uzorak studenata razvijenost kompetencija nastavnika procenjuje kao nisku do umerenu, u zavisnosti od oblasti ekspertize, zbog čega smo početnu pretpostavku istraživanja samo delimično prihvatili. Istraživačku hipotezu možemo odbaciti u slučaju oblasti *Grupna dinamika i emocionalna povezanost*, u okviru koje je razvijenost kompetencija nastavnika procenjena kao umerena.

3.2.3. Razlike u procenama univerzitetskih nastavnika i studenata sa invaliditetom o razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom

U prethodnim odeljcima smo prikazali procene razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom zasebno za uzorak nastavnika i uzorak studenata. Pomoću deskriptivnih pokazatelja smo zaključili da nastavnici i studenti nisko do umereno procenjuju razvijenost kompetencija nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom. Sa namerom testiranja da li postoje statistički značajne razlike u procenama nastavnika i studenata, kreirali smo kategoričku varijablu tipa ispitanika, te smo sprovedi jednofaktorsku analizu varijanse za neponovljena merenja (ANOVA) za nivo celokupne skale, oblasti i podoblasti modela kompetencija i za nivo pojedinačnih sadržaja kompetencija. Rezultati analize pokazuju da se procene univerzitetskih nastavnika i studenata o razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou celokupne skale statistički značajno razlikuju na nivou $p < .01$ ($F = 9.629$, $df = 1$, $p = .002$). Statistički značajnu razliku procenjene razvijenosti kompetencija nastavnika smo identifikovali i na nivou oblasti kompetencija. Rezultati ANOVA analize za nivo oblasti kompetencija su prikazani u Tabeli 87.

Tabela 87. ANOVA: rezultati analize razlika u procenama razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom između univerzitetskih nastavnika i studenata sa invaliditetom na nivou oblasti modela kompetencija

Oblasti modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom	F	df	Značajnost
Fenomen invaliditeta	16.917	1	< .001**
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)	15.502	1	< .001**
Grupna dinamika i emocionalna povezanost	4.112	1	.04*

* $p < .05$ ** $p < .01$

Iz podataka predstavljenih u Tabeli 87 možemo videti da se procene uzorka univerzitetskih nastavnika i uzorka studenata statistički značajno razlikuju za sve tri oblasti kompetencija. Prosečne vrednosti procena studenata sa invaliditetom o razvijenosti kompetencija nastavnika su više za sve oblasti ekspertize. Slična struktura procena je zabeležena i za nivo podoblasti, a rezultate ANOVA analize za nivo podoblasti smo predstavili u Tabeli 88.

Tabela 88. ANOVA: rezultati analize razlika u procenama razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom između univerzitetskih nastavnika i studenata sa invaliditetom na nivou podoblasti modela kompetencija

Fenomen invaliditeta	F	df	Značajnost
O invaliditetu	7.734	1	.006**
Visoko obrazovanje studenata sa invaliditetom	25.651	1	< .001**
Legislativa	20.32	1	< .001**
Kontakt sa studentima sa invaliditetom	10.64	1	.001**
Nastavnička kompetencija (u užem smislu)			
Metodika predmeta	23.583	1	< .001**
Didaktički materijal i sredstva	18.056	1	< .001**
Metode nastave	11.469	1	.001**
Grupna dinamika i emocionalna povezanost			
Otklanjanje barijera i podsticanje motivacije za učenje	8.259	1	.004**
Facilitacija grupe i grupna dinamika	6.483	1	.01*
Afektivni odnos	0.783	1	.38
Komunikacijske veštine	4.931	1	.03*

*p < .05 **p < .01

Kod ukupno 10 od 11 podoblasti kompetencija razlika procenjene razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom ima odlike statističke značajnosti. Statistički značajna razlika između procena nastavnika i studenata nije identifikovana isključivo za podoblast *Afektivni odnos*. Razvijenost kompetencija nastavnika u okviru svih podoblasti kao višu je procenio uzorak studenata.

Statistički značajna razlika procenjene razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom je zabeležena i kod ukupno 43 od 60 pojedinačnih sadržaja kompetencija. Statistički značajna razlika nije zabeležena u slučaju onih sadržaja koji se odnose na različite aspekte komunikacijskih veština nastavnika, na umeće nastavnika da uspostavi afektivan odnos sa studentima i onih čiji je cilj unapređenje razumevanja fenomena invaliditeta i adekvatne terminologije njegovog imenovanja.

Na osnovu predstavljenih podataka možemo da zaključimo da između procena nastavnika i studenata o razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom postoji razlika, koja na nivou celokupne skale, njenih oblasti i podoblasti, kao i na nivou pojedinačnih sadržaja kompetencija ima karakteristike statističke značajnosti. Dati zaključak nam daje osnova da odbacimo hipotezu istraživanja koja glasi da se *procene univerzitetskih nastavnika i studenata sa invaliditetom o razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom ne razlikuju*.

Zanimljiv je rezultat da uzorak studenata razvijenost kompetencija nastavnika procenjuje kao višu u odnosu na procene samih nastavnika, posebno ukoliko imamo u vidu rezultate istraživanja koja govore da studenti kao jednu od barijera kvalitetnom inkluzivnom obrazovanju navode pojedine aspekte rada univerzitetskih nastavnika, poput kompetentnosti da ih podučavaju i stavova koje prema njima imaju (Strnadová et al., 2015). Neadekvatno pripremljen i nedovoljno kompetentan nastavnik neće podsticati razvoj studenata sa invaliditetom, zbog čega studenti i u domaćem kontekstu ističu potrebu za usavršavanjem nastavničkih kompetencija kao jednu od ključnih preporuka za unapređenje univerzitetskog obrazovanja studenata sa invaliditetom (Gojak i Mišović, 2025). Dobijeni rezultat može biti odraz nesigurnosti i samokritičnosti nastavnika, koji svoju kompetentnost dominantno procenjuju kao nisku. Predstavljeni podaci nam govore da se nastavnici za podučavanje studenata sa invaliditetom posebno nesigurno osećaju u domenu nastavničke uloge, što može biti odraz izostanka inicijalne pripreme, sa jedne strane, i nedostatka iskustva i osmišljene i sistemski organizovane infrastrukture podrške, sa druge strane. Nastavnička ekspertiza uz predmetnu ekspertizu predstavlja srž nastavničke uloge, zbog čega nastavnici mogu imati visoka očekivanja u pogledu svojih performansi, koja dalje mogu rezultirati u razvoju samokritičnosti. Nesigurnost nastavnika u svoju kompetentnost da podučavaju studente sa invaliditetom zabeležila su i istraživanja sprovedena u međunarodnom kontekstu, koja pokazuju da nastavnici imaju dileme na koji način da odgovore na potrebe svojih studenata (Moriña, 2018). Istraživanje u kojem su učestvovali nastavnici iz Hong Konga, Singapura, Kanade i Australije je kao jednu od najsnažnijih briga nastavnika identifikovalo bojazan da nisu dovoljno kompetentni za obrazovanje osoba sa invaliditetom (Sharma et al., 2011). Analiza objavljenih naučnih radova o inkluzivnom obrazovanju potvrđuje ovakav zaključak, zbog čega Morinja ističe da su za sigurnost nastavnika da mogu uspešno da se angažuju u inkluzivnom obrazovanju neophodni adekvatan trening i potrebni resursi, kao i to da se nastavnici osećaju podržano (Moriña, 2020). Karakteristike sistema univerzitetskog obrazovanja u Republici Srbiji i pokazatelji o kompetentnosti nastavnika upućuju na potrebu za uspostavljanjem infrastrukture podrške. Nužno je razvijati uverenje i pouzdanost nastavnika u sopstvene kapacitete i razvijenost kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom ukoliko želimo da unapredimo kvalitet univerzitetskog obrazovanja studenata sa invaliditetom. Kompetentnost ne predstavlja isključivo umeće nastavnika, već je i uverenje nastavnika u to umeće, osećaj da ume i može. Istraživanja pokazuju da uverenje nastavnika u sopstvenu sposobnost da pozitivno deluje na učenje studenata pozitivno korelira sa postignućima studenata (Tschannen-Moran et al., 1998, prema: Pit-ten Cate et al., 2018) i pozitivnim

stavovima prema obrazovanju studenata sa invaliditetom (Everington et al., 1999, prema: Pit-ten Cate et al., 2018). Percipirana kompetentnost nastavnika je povezana sa ponašanjem i izborima nastavnika, povećanim naporima i posvećenošću nastavnika podučavanju (Chesnut & Burley, 2015, prema: Matić et al., 2022), zbog čega je potrebno razvijati i aspekt nastavničkih uverenja.

Za interpretaciju rezultata o statistički značajnoj razlici procenjene razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom možemo se osvrnuti i na tezu o reverzibilnosti procesa učenja u domenu univerzitetskog obrazovanja. Iako su studenti ti koji podučavaju nastavnike na koji način da im prilagode proces učenja, možemo se zapitati na koji način i u kojoj meri nastavnicima pružaju povratnu informaciju o uspešnosti i ishodima datog prilagođavanja. Istraživanje o odlikama inkluzivnih nastavnika je pokazalo da su nastavnici sebe opisivali i doživljavali u skladu sa informacijama koje su im o njihovom radu pružali studenti (Moriña & Orozco, 2022). Dobijeni rezultati mogu biti pokazatelj da nastavnici nemaju dovoljno informacija o aspektima podučavanja u kojima su uspešni, i koje bi ih dodatno ohrabrile. Nastavnici mogu adekvatno prilagoditi proces učenja studentu, a da nisu toga ni svesni, te studenti mogu biti svesniji kvaliteta nastavnika i realniji u proceni podrške koju od njih dobijaju. Ne impliciramo tezu da su samopouzdanje i kompetentnost nastavnika odgovornost studenata, već upućujemo na zaključak o važnosti uzajamne komunikacije nastavnika i studenata za njihovo osnaživanje kao učesnika obrazovnog procesa. Potrebno je unapređivati razvijenost kompetencija nastavnika, ali je važno uporedo osnaživati i studente da nastavnicima komuniciraju svoje potrebe i da im pruže povratne informacije o (ne)uspešnosti prilagođavanja nastave. Ovakvo osnaživanje studenata može biti strategija podsticanja njihove samostalnosti i izvan konteksta obrazovanja.

Statistički značajna razlika procenjene razvijenosti kompetencija nastavnika može biti i odraz različitih kriterijuma procene. Kriterijume kompetentnosti nastavnika studenti grade na osnovu svog iskustva iz domena univerzitetskog obrazovanja, te dobijene procene možemo čitati i kao manifestaciju njihovog dosadašnjeg školovanja. Sa druge strane, nastavnici razvijenost svojih kompetencija procenjuju povodeći se očekivanjima koja od sebe imaju, uverenjima „kako bi trebalo da rade“ i osećanjima koja tokom iskustva podučavanja ili njegove anticipacije imaju.

Kako bismo ispitali međusobni odnos dve predstavljene skale, izračunali smo njihovu međusobnu povezanost pomoću Pirsonovog koeficijenta linearne korelacije. Rezultati analize pokazuju da na nivou celokupnih skala ne postoji statistički značajna povezanost, što se može interpretirati kao pokazatelj, tj. potvrda da ove dve skale mere različite konstrukte. Međutim, na nivou pojedinih oblasti i podoblasti utvrđena je statistički značajna pozitivna povezanost slabog intenziteta, što ukazuje da određeni aspekti ovih skala međusobno koreliraju. Odsustvo povezanosti jačeg intenziteta ($> .80$) navodi na zaključak da i oblasti skala mere različite konstrukte. U Tabeli 89 pružamo matricu korelacija oblasti i podoblasti skale za procenu relevantnosti kompetencija i skale za procenu razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom kod kojih je utvrđena statistički značajna pozitivna korelacija.

Tabela 89. *Matrica korelacija oblasti i podoblasti skale za procenu relevantnosti kompetencija i skale za procenu razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom*

	Skala 2: Fenomen invaliditeta (O)	Skala 2: O invaliditetu (PO)	Skala 2: Visoko obrazovanje studenata sa invaliditetom (PO)	Skala 2: Facilitacija grupe i grupna dinamika (PO)
Skala 1: Fenomen invaliditeta (O)	.13*			
Skala 1: O invaliditetu (PO)		.17**		
Skala 1: Visoko obrazovanje studenata sa invaliditetom (PO)			.17**	
Skala 1: Facilitacija grupe i grupna dinamika (PO)				.14*

* $p < .05$ ** $p < .01$

Rezultati sugerišu da što nastavnici imaju razvijenije kompetencije u navedenoj oblasti i podoblastima, to se one procenjuju kao relevantnije, i obrnuto. Što su nastavnici vičniji u razumevanju fenomena invaliditeta, visokog obrazovanja i facilitacije grupe, to će i navedene oblasti i podoblasti kompetencija procenjivati kao relevantnije i biti svesniji njihovog značaja za podučavanje studenata sa invaliditetom. Treba imati u vidu da je reč o korelacijama slabog intenziteta.

3.3. Model kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom – faktorska struktura

Model kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom, kreiran na osnovu analize relevantne literature i rezultata sprovedenog eksplorativnog istraživanja, se sastoji od 60 pojedinačnih sadržaja kompetencija, koje smo klasifikovali u 3 oblasti kompetencija: *Fenomen invaliditeta*, *Nastavnička kompetencija (u užem smislu)* i *Grupna dinamika i emocionalna povezanost*. Date oblasti obuhvataju ukupno 11 podoblasti kompetencija. Ispitivanje latentnih konstrukcija modela smo sproveli metodom eksploratorne faktorske analize, u cilju kreiranja statistički zasnovanog, empirijskog modela kompetencija, kao odgovor na poslednji definisan zadatak istraživanja. Faktorsku strukturu modela ćemo prikazati u narednim odeljcima.

Faktorska analiza je sprovedena na uzorku procena skale za ispitivanje relevantnosti kompetencija, i to na uzorku objedinjenih procena univerzitetskih nastavnika i studenata sa invaliditetom ($N = 315$). Skala za procenu relevantnosti kompetencija oslikava percepcije nastavnika i studenata o strukturi modela, o položaju kompetencija u modelu i njihovom značaju za podučavanje studenata sa invaliditetom. Skala za procenu relevantnosti kompetencija i skala za procenu razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika mere različite konstrukte, zbog čega pretpostavljamo da bismo na osnovu procena ovih skala dobili različitu faktorsku strukturu modela. Nastavnici i studenti kompetencije mogu označiti kao veoma relevantne, istovremeno procenjujući razvijenost kompetencija nastavnika za dati sadržaj kao nisku, i obratno. Upravo zbog toga što smo različitim skalama merili različite konstrukte morali smo da se odlučimo za podatke na osnovu kojih ćemo ispitati faktorsku strukturu modela. Odluku smo doneli na osnovu kriterijuma konstrukta koji skala meri: kako nam skala za procenu relevantnosti kompetencija pruža uvide o relevantnosti koju određene oblasti imaju za podučavanje studenata sa invaliditetom, odlučili smo se da bude okosnica za statističko zasnivanje modela.

Za utvrđivanje faktorske strukture modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom koristili smo *Promax* rotaciju sa Kajzer normalizacijom. Pomoću ukupno 14 iteracija je ekstrahovano 9 latentnih dimenzija po kriterijumu latentne vrednosti iznad 1, koji objašnjavaju ukupno 63% varijanse. U dijagramu sedimentacije (Prilog 10) možemo videti raspodelu varijanse po ekstrahovanim faktorima. U Prilogu 9 je prikazana matrica faktorskih zasićenja, a mi ćemo se u nastavku osvrnuti na sadržaj definisanih faktora. U matrici faktorskih zasićenja (Prilog 9) možemo videti da faktor 9 sadrži jednu varijablu (*Opšti dizajn učenja*),

zbog čega ga ne možemo posmatrati kao stabilni faktor. Kako varijabla *Opšti dizajn učenja* nema zasićenje na drugim faktorima, faktor 9 nećemo uvrstiti u definisani model kompetencija. Na taj način formulišemo verziju modela koju čini 8 zasebnih faktora, koji objašnjavaju ukupno 61% varijanse. Pojedine stavke su imale zasićenje na više faktora, pa smo ih prilikom definisanja faktora interpretirali kao sadržaj onih u okviru kojih su imali najviše zasićenje. U nastavku su zasebno prikazani ekstrahovani faktori.

Faktor 1: Grupna dinamika i emocionalna povezanost

U faktor *Grupna dinamika i emocionalna povezanost* je klasifikovano 16 stavki, koje objašnjavaju ukupno 38% varijanse. Faktorska opterećenja se kreću u rasponu od .343 do .897. Kronbah alfa koeficijent interne konzistencije za dati faktor iznosi $\alpha = .943$, što upućuje na visoku unutrašnju konzistentnost faktora. Faktor *Grupna dinamika i emocionalna povezanost* obuhvata znanja i veštine koje nastavnicima omogućavaju kreiranje sigurne i podržavajuće socijalne atmosfere, negovanje emocionalne povezanosti sa studentima sa invaliditetom i verovanje u kapacitete studenata da uče i da se razvijaju. Ovaj faktor se izdvaja kao najsnažniji faktor i u najvećoj meri objašnjava variranje odgovora ispitanika (38%). Ovakav rezultat je u saglasnosti i sa rezultatima procene relevantnosti kompetencija, prema kojima je oblast kompetencija *Grupna dinamika i emocionalna povezanost* izdvojena kao najrelevantnija za razumevanje strukture modela i za podučavanje studenata sa invaliditetom. Sadržaj faktora je prikazan u Tabeli 90.

Tabela 90. *Sadržaj faktora I – Grupna dinamika i emocionalna povezanost*

Grupna dinamika i emocionalna povezanost
Podsticanje razvoja samopouzdanja studenata sa invaliditetom
Osnaživanje studenata sa invaliditetom
Razvijanje osetljivosti na potrebe studenata sa invaliditetom
Razvoj empatije prema osobama sa invaliditetom
Kreiranje sigurnog prostora i podržavajuće socijalne atmosfere studentima sa invaliditetom
Integracija studenata sa invaliditetom i njihovih kolega u obrazovnu grupu
Podržavanje i podsticanje samostalnosti studenata sa invaliditetom
Podsticanje socijalnih interakcija i saradnje studenata sa invaliditetom i njihovih kolega
Važnost izgradnje afektivnog odnosa sa studentima sa invaliditetom
Verovanje u mogućnosti studenata sa invaliditetom da uče i da se razvijaju
Jačanje komunikacijskih veština studenata sa invaliditetom
Metode motivisanja studenata sa invaliditetom na učenje i ostvarenje sopstvenih kapaciteta u visokom obrazovanju
Upoznavanje i otklanjanje barijera sa kojima se studenti sa invaliditetom susreću u visokom obrazovanju
Komunikacija sa porodicom studenata sa invaliditetom
Facilitacija grupe
Komunikacija sa kolegama o obrazovanju studenata sa invaliditetom

Faktor 2: Didaktički materijal i sredstva

Faktor *Didaktički materijal i sredstva* se sastoji od 9 stavki, i objašnjava ukupno 6% varijanse. Faktorska opterećenja se kreću u rasponu od .424 do .884. Kronbah alfa koeficijent interne konzistencije iznosi $\alpha = .91$, što upućuje na zaključak da su stavke konzistentne u merenju latentne konstrukcije. Faktor čine sva ona znanja i veštine koja se direktno odnose na proces organizacije i realizacije nastavnog procesa, prilagođavanje obrazovnih materijala i sadržaja učenja studentima sa invaliditetom, te smo ga imenovali u faktor *Didaktički materijal i sredstva*. Sadržaj faktora je prikazan u Tabeli 91.

Tabela 91. Sadržaj faktora II – Didaktički materijal i sredstva

Didaktički materijal i sredstva
Priprema obrazovnih materijala za podučavanje studenata sa invaliditetom
Adaptiranje predavanja osobenostima studenata sa invaliditetom
Kreiranje vizuelne prezentacije pristupačne studentima sa invaliditetom
Prilagođavanje nastavne literature osobenostima studenata sa različitim vrstama invaliditeta
Prilagođavanje sadržaja učenja vrsti invaliditeta studenta
Podučavanje studenata sa invaliditetom u virtuelnom (online) obrazovnom okruženju
Kreiranje kurikuluma za obrazovanje studenata sa invaliditetom
Obezbeđivanje i kreiranje audio literature
Dostupni softveri i programi za obrazovanje studenata sa invaliditetom

Faktor 3: Metode nastave

Faktor 3 čini 10 stavki, koje objašnjavaju ukupno 4% varijanse. Faktorska opterećenja se kreću u rasponu od .432 do .955. Kronbah alfa koeficijent interne konzistencije za dati faktor iznosi $\alpha = .918$, što upućuje na visoku unutrašnju konzistentnost faktora i njegovu stabilnost. Faktor obuhvata ona znanja i veštine koja se odnose na individualizaciju nastave, osmišljavanje i organizaciju nastavnih aktivnosti i planiranje nastavnih metoda, vođenje učenja studenata sa invaliditetom i organizaciju procesa evaluacije znanja, zbog čega smo ga imenovali *Metode nastave*. U Tabeli 92 je prikazan sadržaj faktora.

Tabela 92. Sadržaj faktora III – Metode nastave

Metode nastave
Kreiranje individualnog plana obrazovanja studenata sa invaliditetom
Individualizovan pristup nastavi
Osmišljavanje i organizacija nastavnih aktivnosti za studente sa invaliditetom
Nastavne metode za podučavanje studenata sa invaliditetom
Pružanje povratne informacije o učenju studentima sa invaliditetom
Adaptacija i organizacija predispozitivnih obaveza za studente sa invaliditetom
Mentorstvo studenata sa invaliditetom
Vremenska organizacija nastave za studente sa invaliditetom
Asistiranje studentima sa invaliditetom u nastavnom procesu
Organizacija i izvođenje ispita za studente sa invaliditetom

Faktor 4: Legislativa

U faktor *Legislativa* je klasifikovano 5 stavki, koje objašnjavaju ukupno 3% varijanse. Faktorska opterećenja se kreću u rasponu od .27 do .975. Kronbah alfa koeficijent interne konzistencije iznosi $\alpha = .803$, što nam govori da su stavke konzistentne u merenju latentne kategorije. Dati faktor se odnosi na razvijenost kompetencija nastavnika za različite zakonodavne i etičke dimenzije podučavanja studenata sa invaliditetom. Kompetencije koja obuhvata ovaj faktor nastavnicima omogućavaju razumevanje vrednosnih aspekata obrazovanja studenata sa invaliditetom i delokrug svojih i studentskih prava i obaveza, zbog čega smo faktor imenovali terminom *Legislativa*. S obzirom da stavka *Susretanje sa studentima sa invaliditetom – upoznavanje sa obrazovnim iskustvima studenata sa invaliditetom*, klasifikovana u ovaj faktor, ima vrednost faktorskog opterećenja ispod .3, isključićemo je iz dalje interpretacije dobijenih podataka. Sadržaj faktora je prikazan u Tabeli 93.

Tabela 93. Sadržaj faktora IV – Legislativa

Legislativa
Prava i obaveze studenata sa invaliditetom
Prava i obaveze univerzitetskih nastavnika koji podučavaju studente sa invaliditetom
Etika u procesu visokog obrazovanja studenata sa invaliditetom
Univerzitet iz perspektive studenata sa invaliditetom

Faktor 5: Infrastruktura obrazovanja studenata sa invaliditetom

Faktor *Infrastruktura obrazovanja studenata sa invaliditetom* čini 7 stavki, koje objašnjavaju ukupno 3% varijanse. Faktorska opterećenja se kreću u rasponu od .303 do .977. Kronbah alfa koeficijent interne konzistencije iznosi $\alpha = .796$, što upućuje na zaključak o valjanoj unutrašnjoj konzistentnosti i stabilnosti faktora. Faktor *Infrastruktura obrazovanja studenata sa invaliditetom* predstavlja jednu od oblasti kompetentnosti nastavnika koji nisu bili definisani u prethodno kreiranom modelu kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom, te je njegovo zasebno strukturiranje rezultat sprovedene eksploratorne faktorske analize. Ovaj faktor obuhvata ona znanja, veštine i uverenja koja nastavnicima omogućavaju da prostornu, tehničku i simboličku infrastrukturu prilagode osobenostima studenata sa invaliditetom, da se upoznaju sa barijerama sa kojima se studenti suočavaju u obrazovanju i dostupnim oblicima podrške. Navedena znanja i veštine predstavljaju osnovnu infrastrukturu obrazovanja studenata sa invaliditetom i čine ga mogućim, zbog čega smo faktor imenovali *Infrastruktura obrazovanja studenata sa invaliditetom*. Sadržaj faktora je prikazan u Tabeli 94.

Tabela 94. Sadržaj faktora V – Infrastruktura obrazovanja studenata sa invaliditetom

Infrastruktura obrazovanja studenata sa invaliditetom
Karakteristike arhitektonski pristupačnog prostora
Znakovni jezik
Legislativa o visokom obrazovanju studenata sa invaliditetom
Upoznavanje sa izazovima i barijerama sa kojima se studenti sa invaliditetom suočavaju u svakodnevnom životu
Korišćenje tehnologije za prilagođavanje nastave studentima sa invaliditetom
Saveti studenata: kako reagovati u konkretnim situacijama podučavanja studenata sa invaliditetom
Upoznavanje sa dostupnim oblicima podrške za studente sa invaliditetom

Faktor 6: Visoko obrazovanje studenata sa invaliditetom

U faktor *Visoko obrazovanje studenata sa invaliditetom* su klasifikovane 4 stavke, koje objašnjavaju ukupno 3% varijanse. Faktorska opterećenja se kreću u rasponu od .502 do .688. Kronbah alfa koeficijent interne konzistencije za dati faktor iznosi $\alpha = .783$, što upućuje na visoku unutrašnju konzistentnost faktora. Faktor *Visoko obrazovanje studenata sa invaliditetom* obuhvata znanja dominantno teorijske prirode o različitim aspektima visokog obrazovanja studenata sa invaliditetom. U Tabeli 95 je sadržaj opisanog faktora.

Tabela 95. Sadržaj faktora VI – Visoko obrazovanje studenata sa invaliditetom

Visoko obrazovanje studenata sa invaliditetom
Istorijski razvoj visokog obrazovanja studenata sa invaliditetom
Inkluzivno visoko obrazovanje - teorijske osnove
Predstavljanje aktivnih organizacija i udruženja studenata sa invaliditetom
Istraživanja o prisutnosti i akademskoj uspešnosti studenata sa invaliditetom na univerzitetu

Faktor 7: Komunikacijske veštine

Faktor *Komunikacijske veštine* čine 4 stavke, koje objašnjavaju ukupno 2% varijanse. Faktorska opterećenja se kreću u rasponu od .515 do .677. Kronbah alfa koeficijent interne konzistencije iznosi $\alpha = .838$, što upućuje na valjanu internu konzistentnost i stabilnost faktora. Faktor *Komunikacijske veštine* se odnosi na različite aspekte komunikacije nastavnika sa studentima sa invaliditetom i o obrazovanju studenata sa invaliditetom. Sadržaj faktora je prikazan u Tabeli 96.

Tabela 96. Sadržaj faktora VII – Komunikacijske veštine

Komunikacijske veštine
Stilovi komunikacije sa studentima sa invaliditetom
Komunikacija sa studentima sa invaliditetom
Korišćenje tehnologije za komunikaciju sa studentima sa invaliditetom
Dostupnost u komunikaciji i radu sa studentima sa invaliditetom

Faktor 8: Fenomen invaliditeta

U faktor *Fenomen invaliditeta* su klasifikovane 4 stavke, koje objašnjavaju ukupno 2% varijanse. Faktorska opterećenja se kreću u rasponu od .544 do .712. Kronbah alfa koeficijent interne konzistencije iznosi $\alpha = .683$, što nam govori o umerenoj stabilnosti i unutrašnjoj konzistentnosti faktora. Faktor *Fenomen invaliditeta* obuhvata sva ona znanja, veštine i pozitivna uverenja koja su u neposrednoj vezi sa definisanjem različitih aspekata invaliditeta i obrazovne situacije osoba sa invaliditetom. S obzirom na to da je dominantno reč o znanjima i veštinama koja nastavnicima omogućavaju razumevanje kompleksnosti fenomena invaliditeta, faktor smo imenovali *Fenomen invaliditeta*. U Tabeli 97 je predstavljen sadržaj opisanog faktora.

Tabela 97. *Sadržaj faktora VIII – Fenomen invaliditeta*

Fenomen invaliditeta
Vrste invaliditeta i potrebna prilagođavanja
Nevidljivi invaliditeti i osobenosti podučavanja studenata sa nevidljivim oblikom invaliditeta
Terminologija imenovanja invaliditeta i osoba sa invaliditetom
Šta je invaliditet - teorijska polazišta o poreklu invaliditeta i njegovo definisanje

Metodom faktorske analize je empirijski potvrđeno 58 od ukupno 60 pojedinačnih sadržaja kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. Sadržaje *Susretanje sa studentima sa invaliditetom – upoznavanje sa obrazovnim iskustvima studenata sa invaliditetom* i *Opšti dizajn učenja* smo isključili iz zasnivanja završne verzije modela, usled nedovoljnog zasićenja i nestabilnosti faktora. Rezultati faktorske analize su pokazali da je neophodno dodatno ispitati ova dva sadržaja, te da je moguće da su kod ispitanika upućivale na neke druge sadržaje u odnosu na ostale, koje su pokazale konzistentnu internu strukturu. Ovi sadržaji mogu ispitivati aspekte kompetentnosti nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom koji nisu obuhvaćeni ovim istraživanjem i kompetencijama ponuđenim u instrumentu za procenjivanje relevantnosti, te je zadatak budućih istraživanja da sadržaj i strukturu ovih stavki dodatno razrade i ispitaju. Napominjemo da isključivanje ovih stavki iz definisane verzije modela ne znači i njihov manji značaj za podučavanje studenata sa invaliditetom – štaviše, relevantnost ovih sadržaja je procenjena visoko. Njihovo isključivanje odraz je rezultata sprovedene faktorske analize, prema kojima stavke nemaju dovoljno jako zasićenje u predloženoj strukturi modela.

U nameri utvrđivanja međusobnog odnosa definisanih faktora računali smo njihove korelacije pomoću Pirsonovog koeficijenta linearne korelacije. Analiza matrice faktorskih korelacija pokazuje da predstavljeni faktori ne koreliraju na nivou statističke značajnosti, što

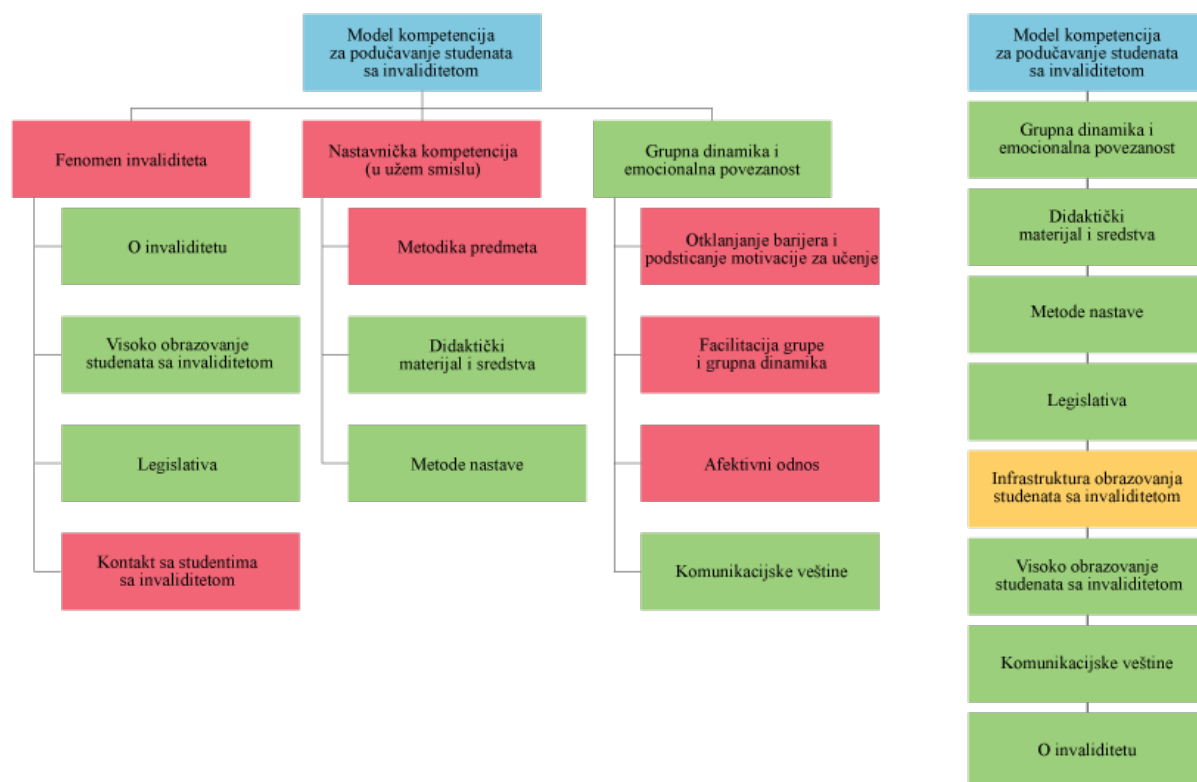
možemo videti iz podataka predstavljenih u Tabeli 98. Odsustvo statistički značajnih pozitivnih korelacija jačeg intenziteta ($>.80$) nam govori da predstavljene faktore možemo posmatrati kao samostalne latentne kategorije, te da 8 oblasti kompetentnosti univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom možemo posmatrati kao različite, zasebne aspekte proučavanog fenomena. Svaki faktor pojedinačno predstavlja distinktivnu dimenziju strukture modela kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom.

Tabela 98. *Matrica faktorskih korelacija*

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
F1	1	.43	.64	.52	.54	.42	.42	.24
F2	.43	1	.63	.53	.51	.24	.43	.18
F3	.64	.63	1	.58	.59	.33	.49	.15
F4	.52	.53	.58	1	.59	.34	.44	.11
F5	.54	.51	.59	.59	1	.38	.51	.03
F6	.42	.24	.33	.34	.38	1	.22	.18
F7	.42	.43	.48	.44	.51	.22	1	.06
F8	.24	.18	.15	.11	.03	.18	.06	1

Faktorska struktura statistički zasnovanog modela drugačija je od strukture početnog modela: rezultati faktorske analize pokazuju da je došlo do promene kako u organizaciji modela, tako i u njegovoj sadržini. U Grafikonu 7 pružamo uporedni pregled struktura modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. Zelenom bojom su označeni oni elementi modela koji su „potvrđeni“ u faktorskoj strukturi modela; crvenom bojom su označeni oni elementi koji nisu „potvrđeni“ u faktorskoj strukturi modela; žutom bojom su označeni elementi koji su ekstrahovani u faktorskoj strukturi modela, a koji nisu postojali u njegovoj primarnoj verziji.

Grafikon 7. *Uporedni pregled struktura kreiranog i faktorskog modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom*



Iz priloženog Grafikona 7 možemo videti da se modeli razlikuju po svojoj organizaciji: model kreiran na osnovu rezultata sprovedene pilot studije ima hijerarhijsku strukturu, u kojoj su kompetencije organizovane u šire oblasti, koje se dalje granaju na specifičnije podoblasti kompetencija. Faktorski model je organizovan modularno, sistematizovan je u autonomne celine (faktore), koje međusobno ne proističu jedna iz druge i koje ne koreliraju na statistički značajnom nivou. Rezultati analize pokazuju da je došlo i do reorganizacije sadržaja modela. Iz vizuelnog prikaza primećujemo da se oblasti kompetencija *Fenomen invaliditeta* i *Nastavnička kompetencija (u užem smislu)* nisu „potvrdile“ i u strukturi faktorskog modela, već da su svoje mesto u faktorskom modelu pronašle njima pripadajuće podoblasti. U slučaju oblasti kompetencija *Grupna dinamika i emocionalna povezanost* je obratno – ova oblast je našla svoj značaj i u novoj strukturi modela, čime se potvrđuje njena relevantnost. Oblast *Grupna dinamika i emocionalna povezanost* je u faktorskom modelu integrisala pripadajuće podoblasti, osim podoblasti *Komunikacijske veštine*, koja je izdvojena kao zaseban faktor. Iako se pojedine oblasti i podoblasti modela kreiranog u okviru sprovedene pilot studije nisu zadržale u faktorskoj strukturi modela, pojedinačni sadržaji kompetencija koje smo u njih

klasifikovali su se većinski potvrdile (58 od ukupno 60 pojedinačnih sadržaja kompetencija), što nam govori da su se pojedinačni sadržaji kompetencija reorganizovali po ekstrahovanim faktorima. Kao ishod reorganizacije stavki je došlo do ekstrahovanja novog faktora, kojeg u modelu kreiranom u okviru pilot studije nije bilo. Faktor *Infrastruktura obrazovanja studenata sa invaliditetom* obuhvata sva ona znanja i veštine koja obrazovanje studenata sa invaliditetom čine mogućim. Primećujemo da predstavljene strukture modela imaju i mnoge sličnosti: većina organizacionih jedinica je pronašla svoj značaj i u faktorskoj strukturi modela, kao i većina pojedinačnih sadržaja kompetencija.

Statistički zasnovan model kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom je sačinjen od 8 faktora, koje možemo interpretirati kao različite oblasti kompetentnosti nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom. Model je razvijen kombinovanim istraživanjem, integrišući različite pristupe i metode prikupljanja podataka (Matović, 2013). Takođe, proces kreiranja modela je bio participativan, u njemu su učestvovali nastavnici i studenti, kao učesnici obrazovne interakcije. Liste kompetencija u praksi često definišu eksperti, isključujući na taj način iz procesa kreiranja znanja one na koje se to znanje odnosi (Radulović, 2016). Ovako kreirani model predstavlja presek percepcija nastavnika i studenata o značaju kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom, i kao takav može pružati značajne smernice za koncipiranje profesionalnog razvoja nastavnika i prakse obrazovanja studenata sa invaliditetom. Naglašavamo da ovakav model ne predstavlja standardizovano sredstvo, niti iscrpnu listu kompetencija: definisane oblasti kompetencija nastavnika predstavljaju odraz konteksta i trenutka u kojem smo sprovedli istraživanje, kao i karakteristika uzorka istraživanja.

Instrument za procenjivanje kompetencija je kreiran na osnovu rezultata pilot studije i potom je korišćen za prikupljanje podataka u kvantitativnom istraživanju. Sprovedena procedura za kreiranje instrumenta ima izvesne nedostatke: procenjivane kompetencije predstavljaju odraz mišljenja učesnika kvalitativnog istraživanja o relevantnim kompetencijama univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom. Moguće je da na ovaj način pojedine aspekte kompetentnosti nastavnika, koji su važni i relevantni za podučavanje studenata sa invaliditetom, nismo obuhvatili istraživanjem. Dodatno, pojedine kompetencije koje su nastavnicima potrebne za podučavanje studenata sa invaliditetom mogu biti rezultat specifičnosti konteksta u kojem se obrazovanje događa. Stoga ovaj model ne treba razumeti kao konačan, već kao otvoren za dalji razvoj, koji se može unapređivati i prilagođavati karakteristikama obrazovnog okruženja i socijalnim odnosima koji se u tom okruženju grade. Ne zastupamo tehnicističko stanovište, u kojem se model

kompetencija posmatra kao odvojen od prakse i kao standardizovani alat (Pavlović Breneelović, 2014). Model kompetencija predstavlja okvir za unapređenje inkluzivnosti visokog obrazovanja, jer pruža smernice koje je aspekte kompetentnosti nastavnika potrebno razvijati i u kojim domenima nastavnike podržati na sistemskom planu.

Takođe, na individualnom planu, model nastavnicima može biti orijentir koja su to znanja i veštine potrebni za podučavanje studenata sa invaliditetom, te im na taj način može pomoći da evaluiraju sopstvenu praksu i da planiraju svoj profesionalni razvoj. Model kompetencija predstavlja koristan alat za evaluaciju obrazovnih potreba, na sistemskom i individualnom planu, i projektovanje potrebnih obrazovnih mera i sistema podrške. Obrazovanje nastavnika da podučavaju studente sa invaliditetom ne treba da bude dobra volja nastavnika, niti pitanje talenata i inicijative nastavnika. Obrazovanje nastavnika mora biti podsticano i planski osmišljeno na sistemskom nivou, kako bi se obezbedilo kvalitetno iskustvo školovanja studenata sa invaliditetom, za šta kreirani model može poslužiti kao okvir preporuka.

Model će svoju konkretnu primenu i značenje dobiti u neposrednoj praksi i autentičnoj interakciji nastavnika i studenta. Ovakav zaključak posebno se odnosi na domen građenja afektivnog odnosa nastavnika i studenata, koji se pokazao kao najznačajniji faktor za razumevanje strukture modela. U znatno većoj meri se kvalitet podučavanja studenata sa invaliditetom može objasniti time kakav kvalitet odnosa nastavnik razvija i neguje sa studentom, nego njegovim znanjima o fenomenu invaliditeta, pa čak i o didaktici i metodici predmeta, koji predstavljaju nastavničku ekspertizu u užem smislu. Suština obrazovno-vaspitnog procesa je u interakciji, u kojoj se različite koncepcije obrazovanja utelovljuju i ostvaruju, te će i dati model svoju konkretnu realizaciju i značenje dobiti u međudejstvu sa vrednostima koje se u toj interakciji neguju.

4. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA I PREPORUKE

Čuvena anegdota sa antropološkinjom Margaret Mid na živopisan i upečatljiv način prikazuje značaj koju briga, odgovornost i iskazivanje solidarnosti prema drugome imaju za razvoj individua i razvoj zajednice. Kada je pitana koji su prvi znaci civilizacije Margaret Mid je, umesto očekivanih navođenja materijalnih artefakta, odgovorila da je *zalečena butna kost* prvi takav znak (Psaila, 2020). Butna kost je najduža i jedna od najjačih kostiju u ljudskom telu, i oporavak povređene butne kosti zahteva dugotrajnu i višemesečnu negu. Povređena butna kost znači gubitak pokretljivosti, koji je u praistorijskom svetu sa sobom donosio mnoge nemogućnosti: nemogućnost da se pobegne od predatora, da se sakrije, da se lovi i prehrani. Data povreda za praistorijskog čoveka mogla je biti kobna ukoliko izostanu pomoć i organizovana briga. Zato nam zalečena butna, kost kao artefakt kulture, govori da je datoj osobi pružena nega i da je uživala brigu i staranje. Prema anegdoti Margaret Mid trenutak kada su ljudi prevazišli okove individualnih interesa, te kada su na organizovan način krenuli da brinu jedni o drugima možemo smatrati početkom civilizacije (Psaila, 2020). Iako opisana anegdota nikada nije objektivno potvrđena, o njoj ne postoje provereni pisani zapisi, ona podseća na vrednost solidarnosti, podseća na vrednost koja jednu zajednicu čini zajednicom, i pruža nam željeni okvir kroz koje želimo da interpretiramo i dobijene rezultate našeg istraživanja.

Briga o drugome predstavlja prvi znak civilizacije, a stepen u kojem društvo na organizovan način brine o svojim najranjivijim članovima u opisanom kontekstu možemo posmatrati kao stepen razvijenosti društva. Kako sistem obrazovanja predstavlja refleksiju dominantnih vrednosti i pogleda na svet jednog društva, stepen u kojem se u domenu obrazovanja brine o onima koji su najranjiviji možemo tumačiti kao stepen razvijenosti sistema obrazovanja ili pojedinačne njegove institucije. Kroz dati narativ možemo interpretirati i dobijene rezultate istraživanja, koji pokazuju da briga kao dimenzija odnosa nastavnik-student predstavlja jedan od pokazatelja razvijenosti kompetencija nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom. Grupa kompetencija *Grupna dinamika i emocionalna povezanost* je procenjena kao veoma relevantna za podučavanje studenata sa invaliditetom, a rezultati potom sprovedene faktorske analize pokazuju da dati faktor objašnjava čak 38% varijanse u odgovorima ispitanika, te da predstavlja najznačajni faktor za razumevanje kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom. Ispitanici su bili koherentni u ovakvim procenama koje su u malom obimu varirale u odnosu na definisane varijable istraživanja. Više se kvalitet podučavanja studenata sa invaliditetom može objasniti karakterom relacije nastavnika i studenta, načinom na koji nastavnik uspostavlja afektivnu relaciju sa studentom i na koji formira njegovu socijalnu poziciju, nego stepenom u kojem nastavnik razume fenomen invaliditeta ili nivoom razvijenosti veština i znanja koja se, u užem

smislu, mogu svrstati u domen profesionalnih nastavničkih kompetencija. Rezultati pokazuju da su emocionalna povezanost, poverenje i međusobno uvažavanje relevantnije za podučavanje studenata sa invaliditetom nego didaktičke veštine nastavnika. Drugim rečima, nastavnik može pokazivati određene slabosti u aspektu planiranja, organizacije i realizacije nastavnog procesa, ali ako istovremeno sa studentima gradi odnos zasnovan na poštovanju, veri u potencijale studenata i podsticanju njihove samostalnosti, te stvara atmosferu u kojoj se studenti osećaju slobodnim da izraze mišljenje i komuniciraju autentično, takvi nedostaci mogu biti (u velikoj meri) kompenzovani. I obrnuto – ukoliko nastavnik ima veoma razvijene veštine osmišljavanja i vođenja nastavnog procesa, ali sa studentima ne uspostavlja relaciju zasnovanu na međusobnom poštovanju i poverenju, učenje studenta će biti otežano. Dati rezultat posebno je važan u kontekstu reverzibilnosti procesa učenja u domenu univerzitetskog obrazovanja: ukoliko se osećaju sigurno, podržano i poštovano da iskažu svoje mišljenje i komuniciraju otvoreno, studenti će osetiti slobodu da nastavnicima sugerišu na koji način da im prilagode proces učenja i na taj način će inicirati njihov profesionalni razvoj. Odnos između nastavnika i studenta predstavlja zajednički prostor za razvoj kako studenta, tako i nastavnika, u svim oblastima kompetencija. Tek u odnosu nastavnika i studenta konkretni postupci nastavnika dobijaju svoje značenje.

Dobijene rezultate možemo sagledati kroz okvire teorije o socijalnoj prirodi učenja (Vigotski, 1977) i podsećaju na (često zanemarenu) činjenicu da obrazovanje predstavlja i emotivnu praksu (Freire, 2017; Pavlović Breneselović, 2014). Kako kaže Hargrejs: dobri nastavnici „nisu dobro podmazane mašine“ (Hargreaves, 1998, prema: Pavlović Breneselović, 2014: 7) i podučavanje ne predstavlja (isključivo) tehničku i kognitivnu, već i emocionalnu praksu. Upravo zato rezultati istraživanja koja nastoje da identifikuju odlike inkluzivnog nastavnika pokazuju da su *lične osobine* nastavnika za inkluzivnu obrazovnu praksu podjednako važne kao i njegove profesionalne veštine. Među ličnim osobinama su posebno isticane one koje oslikavaju dimenzije kvaliteta socijalne relacije nastavnik-student: odgovornost; sklonost ka kritičkom promišljanju sopstvene prakse podučavanja; poštovanje, podrška i posvećenost studentima; pristup podučavanja orijentisan na studente; entuzijazam za profesiju; empatija i senzibilitet za potrebe studenata (Moriña & Orozco, 2022; Moriña & Orozco, 2023). Emocionalna povezanost nastavnika i studenata stvara atmosferu sigurnosti u kojoj se podstiču razmena i međusobno poštovanje, i upravo zato autorka i aktivistkinja bel huks ističe da ljubav, shvaćena kao čin međusobnog poštovanja, brige, posvećenosti i odgovornosti, predstavlja temelj obrazovanja (bell hooks, 1994). U nastavničkoj praksi formiraju se i razvijaju i nastavnici i studenti, kao subjekti date prakse, a formiraju se upravo u razvojnom

odnosu nastavnik-učenik. Odnos je „sredina“ u kojoj nastajemo (Vigotski, 1977), a u kontekstu inkluzivnog obrazovanja kvalitet datog odnosa možemo interpretirati kao faktor koji omogućava njegovu realizaciju.

Iako rezultati istraživanja pokazuju da faktor *Grupna dinamika i emocionalna povezanost* objašnjava najveći procenat varijanse u odgovorima ispitanika, možemo zaključiti da učesnici istraživanja visoko procenjuju i relevantnost svih oblasti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom. Od ukupno 60 procenjivanih sadržaja kompetencija, prosečna vrednost procene relevantnosti je za svega 11 sadržaja ispod ocene 4, a za samo jedan – ispod ocene 3, što nam govori da su sadržaji dominantno procenjeni kao veoma relevantni, te da je nastavnicima za podučavanje studenata sa invaliditetom potreban širok spektar znanja i veština iz različitih oblasti kompetencija. Ovakvi rezultati mogu biti odraz nedovoljne pripreme nastavnika za inkluzivnu obrazovnu praksu, usled koje se u praksi mogu osećati usamljeno, da su bez organizovane podrške i sistema koji bi kod njih podsticao razvoj onih kompetencija koje su im potrebne za uspešno podučavanje studenata sa invaliditetom. Opisane emocije mogu dalje kod nastavnika kreirati percepciju da su im sve procenjivane kompetencije relevantne za podučavanje studenata sa invaliditetom.

Visoke procene relevantnosti svih oblasti kompetencija zabeležili smo i na uzorku studenata sa invaliditetom. Dobijeni rezultati ukazuju na to da studenti obrazovanje i potrebnu podršku vide kao kompleksnu mrežu međusobno povezanih faktora, koji ističu važnost razvoja nastavničkih kompetencija u više dimenzija istovremeno i značaj holističkog pristupa usavršavanju kompetencija univerzitetskih nastavnika. Dobijeni rezultati, takođe, mogu biti efekat trenutne obrazovne realnosti, i iskaz želje ispitanika da se ona u svim svojim elementima unapredi. Potvrdu ovakvog argumenta možemo pronaći u činjenici da su nastavnici i studenti istovetne kompetencije procenjivali kao veoma relevantne, i verujemo da su upravo to one kompetencije koje su im za uspešnu praksu neophodne.

Pol ispitanika i grupacija fakulteta na kojima su nastavnici profesionalno angažovani su se pokazale kao varijable koje su imale najsnažniji uticaj na procene nastavnika o relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. Druge istraživačke varijable su mahom ispoljile efekte na nižim nivoima opštosti modela, na nivoima pojedinačnih oblasti i podoblasti kompetencija. Generalno gledano, odgovori ispitanika nisu u velikoj meri varirali, u odgovorima primećujemo visoku koherentnost procena. Kao opšti obrazac, dominantno se izdvaja veoma visoka procena relevantnosti kompetencija, uz mali stepen variranja procena u odnosu na definisane varijable istraživanja. Ovakav obrazac sugerise

postojanje široke saglasnosti među ispitanicima u vezi sa time da svaka oblast kompetencija ima specifičnu funkciju u procesu obezbeđivanja kvalitetnog i inkluzivnog obrazovanja za studente sa invaliditetom. Drugim rečima, procene ukazuju na to da se podrška studentima sa invaliditetom ne može osloniti na jednu dimenziju nastavničkih kompetencija, već da je potrebno razvijati različite aspekte kompetentnosti koji zajedno doprinose stvaranju podsticajnog obrazovnog okruženja.

Osim relevantnosti kompetencija istraživanjem smo obuhvatili i ispitivanje razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom, a dobijeni rezultati pokazuju da ispitanici nisko procenjuju razvijenost kompetencija univerzitetskih nastavnika. Kompetentnost nastavnika je najniže procenjena u oblasti *Nastavničke kompetencije (u užem smislu)* – upravo u onom aspektu koji obuhvata planiranje, organizaciju i realizaciju nastavnog procesa. Ovakav rezultat može ukazivati na višeslojne izazove: s jedne strane, može upućivati na nedostatak adekvatne pripreme nastavnika za specifične zahteve inkluzivnog obrazovanja u okviru inicijalnog obrazovanja, dok s druge strane može upućivati i na nedostatak sistemske podrške, smernica i stručnog usavršavanja u toku profesionalnog angažovanja. Osećaj nekompetentnosti može, takođe, biti refleksija visokih profesionalnih standarda i očekivanja koje nastavnici postavljaju sebi, što može doprineti izraženoj samokritičnosti i osećaju nesigurnosti. Zanimljivo je da studenti sa invaliditetom razvijenost kompetencija univerzitetskih nastavnika procenjuju kao višu u odnosu na procene nastavnika, što može biti indikator jaza između samopercepcije i eksternog opažanja kompetentnosti nastavnika, ali može biti i efekat karakteristika uzorka studenata i potencijalne sklonosti da kompetentnost nastavnika procenjuju kroz afektivnu dimenziju odnosa.

Analiza uticaja različitih varijabli na procenu razvijenosti kompetencija nastavnika pokazuje da sociodemografske karakteristike nastavnika, poput pola i starosti, imaju slabe ili ograničene efekte na procene razvijenosti kompetencija, najčešće na nivou pojedinačnih podoblasti ili sadržaja kompetencija. Nasuprot tome, varijable koje se odnose na različite aspekte profesionalnog iskustva nastavnika, a naročito iskustva direktne interakcije sa studentima sa invaliditetom – bilo u obrazovnom, bilo u vanobrazovnom kontekstu – pokazale su se kao najsnažniji prediktori doživljene kompetentnosti. Kvalitet i učestalost interakcije sa studentima sa invaliditetom pozitivno koreliraju sa osećajem razvijenosti kompetencija nastavnika u svim oblastima modela, što dodatno potvrđuje važnost iskustvene dimenzije u procesu razvoja kompetencija nastavnika i razvoja inkluzivne obrazovne prakse. Značajni efekti na percipiranu kompetentnost nastavnika identifikovani su i u odnosu na varijable dužina nastavnog angažovanja i nastavnog zvanja, pri čemu je razvijenost kompetencija redovnih

profesora i iskusnijih nastavnika procenjena kao viša, što ukazuje na akumulativnu vrednost profesionalnog iskustva. Priroda nauke koja se podučava, odnosno grupacija fakulteta na kojoj je nastavnik profesionalno angažovan, takođe se pokazala kao relevantan faktor i varijabla sa snažnim efektima na doživljenu razvijenost kompetencija nastavnika. Iz napisanog možemo da zaključimo da su različiti aspekti profesionalnog iskustva nastavnika varijable koje imaju efekte na doživljenu kompetentnost nastavnika, te da je briga o kvalitetu tog iskustva način da se nastavnici ohrabre i podrže za implementaciju inkluzivne obrazovne prakse.

Rezultati istraživanja ukazuju na značaj neposredne interakcije nastavnika i studenata kao jednog od ključnih faktora za razvoj kompetencija nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom. Takav kontakt ne samo da doprinosi razvoju osećaja sigurnosti i poverenja kod studenata sa invaliditetom, već stvara i prostor za otvorenu komunikaciju o njihovim potrebama i načinima njihovog zadovoljenja, i očekivanjima u pogledu prilagođavanja procesa nastave i učenja. Za studente je ovaj odnos važan jer se u njemu mogu osećati prihvaćeno i prepoznato, što se dalje može odraziti na njihovu motivaciju, samopouzdanje i obrazovno postignuće. Sa druge strane, i za nastavnike je ovaj susret od velikog značaja, jer omogućava razumevanje konkretnih izazova sa kojima se studenti suočavaju, razvijanje osećaja komforta u interakciji, kao i priliku za refleksiju i profesionalni razvoj u autentičnom odnosu. U tom smislu, neposredna i učestala interakcija sa studentima sa invaliditetom može delovati kao katalizator razvoja kompetencija univerzitetskih nastavnika, u svim oblastima kompetencija. Ovakav nalaz se može tumačiti i kao potvrda teze o reverzibilnosti procesa učenja u visokom obrazovanju, prema kojoj učenje nije jednosmeran proces usmeren od nastavnika ka studentima, već se odvija u uzajamnom odnosu, u kojem i sami nastavnici uče i profesionalno rastu kroz interakciju sa studentima. Kompetentnost nastavnika se gradi u odnosu, a rezultati istraživanja pokazuju da veći broj prilika za ovakav odnos vodi unapređenju kompetencija nastavnika, što ukazuje na značaj stvaranja uslova za ovakva iskustva u okviru sistemske podrške i obrazovne politike.

Analiza odnosa između procenjene relevantnosti kompetencija i procenjene razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika omogućava identifikaciju obrazovnih potreba nastavnika. Rezultati istraživanja pokazuju da i studenti i nastavnici prepoznaju sve oblasti kompetencija kao relevantne za podučavanje studenata sa invaliditetom, ali da se ne osećaju dovoljno pripremljeni za njihovu implementaciju u nastavnoj praksi. Najizraženiji nesklad između procenjene relevantnosti i percipirane razvijenosti kompetencija uočen je u domenu *Nastavničkih kompetencija (u užem smislu)*, koje se odnose na planiranje, implementaciju i evaluaciju nastavnog procesa, što dodatno naglašava potrebu za

osnaživanjem nastavnika upravo u ovom segmentu. Međutim, iako postoje razlike u procenama pojedinih oblasti kompetencija, nijedna se ne izdvaja kao manje ili više potrebna u odnosu na druge – sve su ocenjene kao visoko relevantne, dok je kompetentnost za svaku od njih procenjena kao nedovoljno razvijena. Dobijeni nalazi ukazuju na potrebu za sveobuhvatnim pristupom obrazovanju nastavnika, koji bi podrazumevao sistematsku, dugoročnu i kontekstualno utemeljenu pripremu u svim aspektima nastavne uloge. Holistički pristup stručnom usavršavanju nastavnika, koji integriše sve dimenzije profesionalne kompetentnosti, čini se neophodnim kako bi se stvorili uslovi za razvoj prakse inkluzivnog univerzitetskog obrazovanja.

Rezultati istraživanja imaju snažne implikacije na promišljanje obrazovnih programa za razvoj i usavršavanje kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom, na osnovu kojih definišemo sledeće preporuke za koncipiranje datih programa:

- Obrazovni programi za razvoj i usavršavanje kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom treba da imaju holistički pristup, te da nastoje da kod nastavnika razviju širok spektar znanja, veština i uverenja koja im mogu biti korisna za inkluzivnu obrazovnu praksu. Kako rezultati istraživanja sugerišu da za podučavanje studenata sa invaliditetom svaki od sadržaja kompetencija ima svoj značaj, potrebno je ovim programima osnaživati kompetentnost nastavnika u različitim oblastima;
- Obrazovne programe za razvoj i usavršavanje kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom je potrebno specifikovati i prilagoditi konkretnim potrebama (grupe) nastavnika i konteksta, s obzirom na to da procenjena kompetentnost nastavnika varira u odnosu na različite varijable. Za identifikovanje potreba nastavnika može služiti kreirani model kompetencija;
- Programi usavršavanja nastavnika treba da budu pažljivo prilagođeni specifičnostima pojedinih naučnih oblasti, s obzirom na to da rezultati istraživanja ukazuju na snažno delovanje varijable grupacije fakulteta na kojoj je nastavnik angažovan na procene relevantnosti kompetencija i razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom. Rezultati pružaju osnov za zaključak da nastavnici različitih naučnih oblasti imaju diferencirane obrazovne potrebe, koje zahtevaju ciljano oblikovane sadržaje i pristupe u okviru programa usavršavanja nastavničkih kompetencija. Na primer, procene nastavnika medicinskih i društveno-humanističkih nauka značajno se razlikuju od procena njihovih kolega iz tehničko-tehnoloških i prirodno-matematičkih oblasti. Dok se pojedini nastavnici, usled prirode

svog akademskog delovanja, već profesionalno bave temama vezanim za fenomen invaliditeta, za druge ova oblast može biti nedovoljno poznata. Stoga je važno u koncipiranju obrazovnih programa polaziti od premise da obrazovne potrebe nastavnika nisu uniformne, već višestruko uslovljene karakteristikama njihove naučne oblasti i prethodnim iskustvima;

- Neophodno je da se kroz programe usavršavanja nastavničkih kompetencija sistematski radi na osnaživanju samopouzdanja univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom. Zanimljiv nalaz istraživanja jeste da nastavnici razvijenost svojih kompetencija procenjuju značajno nižom u odnosu na procene koje su dali studenti, što može ukazivati na izražen osećaj nesigurnosti i nedovoljno razvijeno profesionalno samopouzdanje. Iako se ova razlika delimično može objasniti i drugim argumentima, ona istovremeno može predstavljati i važan pokazatelj potrebe da u fokusu obrazovnih intervencija bude jačanje poverenja nastavnika u sopstvene sposobnosti;
- U obrazovne programe za razvoj i usavršavanje kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom je potrebno integrisati prilike za susret i komunikaciju nastavnika i studenata, u okviru kojih će studenti moći nastavnicima da šalju povratnu informaciju o stepenu razvijenosti njihovih kompetencija za podučavanje, a nastavnici da se osnažuju i da grade uverenje u sopstvenu kompetentnost;
- U svetlu nalaza koji pokazuju da profesionalno iskustvo podučavanja studenata sa invaliditetom ima izuzetno snažne efekte na doživljenu kompetentnost nastavnika u svim oblastima kompetencija, jasno se nameće potreba da obrazovni programi za razvoj i usavršavanje kompetencija nastavnika obuhvate i organizovane prilike za sticanje takvog iskustva u praksi. Pored same prisutnosti iskustva, rezultati istraživanja ukazuju i na njegovu kvalitativnu dimenziju: što je profesionalno iskustvo kvalitetnije i učestalije, to će se nastavnici osećati kompetentnijima. Učestala i smisleno strukturisana interakcija sa studentima sa invaliditetom može imati ključnu ulogu u izgradnji samopouzdanja nastavnika i osećaja pripremljenosti za inkluzivnu obrazovnu praksu. Ipak, važno je naglasiti da podaci iz ovog istraživanja ne obuhvataju iskustva negativne interakcije, te se ne može sa sigurnošću tvrditi da svako iskustvo profesionalne ili privatne interakcije sa studentima automatski vodi ka unapređenom osećaju kompetentnosti. Stoga je od suštinskog značaja da ovakva iskustva budu pažljivo osmišljena i podržana, kako bi se obezbedio kvalitetan kontakt koji afirmiše i

nastavnike i studente, umesto da potencijalno dovede do osećaja neadekvatnosti ili obeshrabrenosti;

- Preporuka je da se u sadržaj obrazovnih programa za razvoj i usavršavanje kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom integrišu i prilike za privatan susret nastavnika i studenata sa invaliditetom, van konteksta obrazovanja, koji bi bili oslobođeni tipičnih profesionalnih uloga i hijerarhijskih odnosa. Rezultati istraživanja jasno ukazuju na to da upravo ovakvi kontakti značajno doprinose razvijenosti kompetencija nastavnika. Posebno je važno da ovi susreti budu percipirani kao kvalitetni i autentični, jer kvalitet interakcije pozitivno korelira sa osećajem kompetentnosti nastavnika da podučavaju studente sa invaliditetom. Takođe, učestalost ovakvih susreta dodatno pojačava pozitivne efekte. Stoga je preporučljivo da obrazovni programi sadrže jasno strukturirane i pažljivo osmišljene komponente koje omogućavaju i podstiču ovakve oblike kontakta – kroz zajedničke vannastavne aktivnosti, mentorstvo, saradničke projekte ili druge participativne modele interakcije – kako bi se stvorilo okruženje koje doprinosi razvoju poverenja, razumevanja i dugoročne profesionalne sigurnosti u radu sa studentima sa invaliditetom.

Kombinujući kvalitativni i kvantitativni pristup istraživanja i metode prikupljanja podataka (Matović, 2013) kreirali smo empirijski model kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom. Ovako kreirani model predstavlja presek percepcija nastavnika i studenata o relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom, i kao takav može pružati značajne smernice za koncipiranje profesionalnog razvoja nastavnika i prakse obrazovanja studenata sa invaliditetom. Ovaj model je participativan po načinu kreiranja i otvoren za dalji razvoj, može se dodatno unapređivati i prilagođavati karakteristikama obrazovnog okruženja i socijalnim odnosima koji se u tom okruženju grade. Model kompetencija može se posmatrati kao analitički okvir koji omogućava identifikaciju i procenu obrazovnih potreba nastavnika kako na sistemskom, tako i na individualnom nivou. Njegova primena doprinosi osmišljavanju i planiranju ciljanih obrazovnih intervencija, kao i razvoju adekvatnih mehanizama podrške koji su usklađeni sa stvarnim potrebama nastavnika i studentata. Na taj način, model funkcioniše kao alat za unapređenje kvaliteta obrazovnog procesa i kreiranje inkluzivnijeg obrazovnog okruženja. Kompetencije ne percipiramo kao statično ili konačno dostignuće, već kao dinamičan proces koji zahteva kontinuirano usavršavanje i preispitivanje. Obrazovna praksa je razvojni i promenljiv fenomen, podložan uticajima različitih društvenih, tehnoloških i obrazovnih

promena, te i same kompetencije moraju biti fleksibilne i otvorene za kontinuiranu nadogradnju. U tom smislu, modeli kompetencija treba da budu prilagodljivi i usmereni ka praćenju i podršci profesionalnog razvoja nastavnika u skladu sa aktuelnim izazovima i potrebama savremene obrazovne stvarnosti. Model koji je razvijen u okviru ovog istraživanja svojim sadržajem i strukturom predstavlja nadogradnju teorijskog okvira koji je poslužio kao polazna osnova za njegovo koncipiranje. Model potrebnih kompetencija nastavnika za rad sa specifičnim ciljnim grupama (Medić, 2009) dominantno obuhvata dimenzije koje možemo klasifikovati u oblast *Nastavničkih kompetencija (u užem smislu)* – pre svega u vezi sa didaktičko-metodičkim znanjima i veštinama nastavnika. Kreirani empirijski model, nastao kombinovanjem kvalitativnih i kvantitativnih metoda istraživanja, proširuje ovaj okvir u pravcu uključivanja aspekata grupne dinamike, afektivne uloge nastavnika i razumevanja različitih aspekata fenomena invaliditeta u univerzitetskom obrazovanju. Iako je model kreiran za potrebe specifičnog konteksta podučavanja studenata sa invaliditetom kao marginalizovane društvene grupe, model ukazuje na širu potrebu za redefinisanjem i proširivanjem koncepta nastavničkih kompetencija, pri čemu se posebno ističe značaj kvaliteta odnosa koji nastavnik gradi sa studentima.

Bitno je da naglasimo i da ekstrahovane oblasti kompetencija modela isključivo na teorijsko-analitičkom planu možemo posmatrati kao nezavisne i međusobno izolovane. U praksi su date oblasti međusobno isprepletane i nemoguće je u postupcima nastavnika precizno podvući demarkantne linije između različitih sfera kompetentnosti. Nastavnik u praksi podučava i vaspitava celokupnošću svoje pojave, ličnosti i postupaka, i svaki njegov obrazovni gest imaće efekte i na različite dimenzije kvaliteta odnosa nastavnik-student, i na kreiranje uverenja nastavnika o fenomenu invaliditeta i učenju i sposobnostima studenata sa invaliditetom. Reverzibilnost procesa možemo podvući i u slučaju ove premise: svako delovanje studenta nastavniku će poslati povratnu informaciju o različitim oblastima kompetentnosti nastavnika i imaće efekte na građenje uverenja nastavnika o različitim aspektima nastavnog procesa.

Sprovođenje istraživanja je sa sobom nosilo izvesne poteškoće, te ćemo u narednim odeljcima ukazati na ograničenja istraživanja, kako bi predstavljeni podaci i zaključci mogli da se interpretiraju uz potrebnu meru opreza. Data ograničenja vidimo kao ograničenja konceptualne i metodološke prirode. Jedna od konceptualnih poteškoća je ta što nam nisu poznata implicitna uverenja ispitanika o fenomenu invaliditeta, te da li su se prilikom popunjavanja upitnika povodili nekom specifičnom vrstom invaliditeta. Istraživanje se temelji na premisama inkluzivnog obrazovanja, koje propagiraju ideju zajedničkog i kvalitetnog

obrazovanja za sve učenike, bez obzira da li se susreću sa nekim poteškoćama, i (ukoliko se susreću) bez obzira na vrstu tih poteškoća (Vujačić i Đević, 2022). Svaki student sa invaliditetom se susreće sa autentičnim socijalnim i životnim okolnostima i oblicima podrške, koje mu u različitoj meri mogu omogućavati ravnopravno učešće u društvenim procesima. Način na koji invaliditet oblikuje njihovo životno iskustvo, obrazovno iskustvo i socijalne odnose nikada nije identičan, jer je delovanje invaliditeta ukršteno sa širim životnim, društvenim i kontekstualnim faktorima. Svaki student se susreće sa autentičnim okolnostima koje oblikuju doživljaje i efekte invaliditeta, a ideja inkluzije je da se sve te okolnosti na individualizovan način u domenu obrazovanja prepoznaju, poštuju i prilikom osmišljavanja i implementacije nastave uvažavaju.

Iako će realizacija opštih nastavničkih kompetencija imati svoje specifičnosti u situaciji podučavanja studenata sa invaliditetom u odnosu na varijablu vrste invaliditeta, cilj nam je bio da ispitamo opšte kompetencije nastavnika za podučavanje svih studenata sa invaliditetom, te su se kreirali instrumenti za procenu relevantnosti kompetencija i procenu razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom odnosili na opštu populaciju studenata sa invaliditetom. Međutim, svesni smo činjenice da se jedan broj ispitanika prilikom popunjavanja upitnika povodio „konkretnijom“ predstavom studenta, te da je u popunjavanje utkao i svoje lične operacionalizacije fenomena invaliditeta. Način na koji su ispitanici pristupali upitniku, kako su ga razumeli i operacionalizacije fenomena invaliditeta kojima su se povodili mogu imati efekata na dobijene rezultate, za šta sprovedeno istraživanje nije bilo osetljivo. Stoga treba podatke čitati sa svešću da su nastavnici mogli polaziti od širokog spektra razumevanja fenomena invaliditeta studenata. Možemo pretpostaviti da je onim nastavnicima koji imaju iskustvo profesionalne ili privatne interakcije sa studentima sa invaliditetom upravo to iskustvo služilo kao referentan okvir za procenu relevantnosti i razvijenosti kompetencija.

Još jedan domen u kojem je istraživanje bilo neosetljivo za nijanse (ne)razumevanja nastavnika, a koji može imati efekte na interpretaciju rezultata istraživanja, je shvatanje značenja procenjivanih sadržaja kompetencija. Naime, pojedinačni sadržaji kompetencija koje su ispitanici procenjivali su definisani na osnovu literature iz oblasti nauka o obrazovanju. Imajući u vidu da i nastavnici i studenti koji su učestvovali u istraživanju dolaze iz različitih naučnih disciplina, otvara se pitanje da li svi učesnici podjednako razumeju značenje i obuhvat definisanih sadržaja kompetencija. Ovo se naročito odnosi na sadržaje kompetencija iz domena nastavničke ekspertize, koji su utemeljeni u obrazovnim teorijama i mogu imati specifična

značenja unutar obrazovnih nauka. To nas vodi ka razmišljanju u kojoj meri ovakvi sadržaji kompetencija bivaju interpretirani na ujednačen način od strane ispitanika.

Takođe, ističemo i da kreirani upitnici za procenu relevantnosti i razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom ne predstavljaju konačnu, niti iscrpnu listu kompetencija: definisane oblasti kompetencija univerzitetskih nastavnika predstavljaju odraz konteksta i trenutka u kojem smo sproveli istraživanje, kao i karakteristika uzorka istraživanja. Instrumenti za procenjivanje kompetencija su kreirani na osnovu rezultata eksplorativne, kvalitativne studije, koji su potom korišćeni za prikupljanje podataka u kvantitativnom istraživanju. Sprovedena procedura za kreiranje instrumenata ima izvesne nedostatke: procenjivane kompetencije predstavljaju odraz mišljenja učesnika kvalitativnog istraživanja o relevantnosti kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom. Moguće je da na ovaj način pojedine aspekte rada nastavnika, koji su važni za podučavanje studenata sa invaliditetom, nismo obuhvatili istraživanjem.

Metodološke slabosti istraživanja prvenstveno proističu iz pitanja vezanih za uzorak. Sprovođenje istraživanja usmerenog na marginalizovane društvene grupe, a posebno na teme koje se mogu smatrati osetljivima, zahteva primarno uspostavljanje poverenja između istraživača i ispitanika. Takvo poverenje predstavlja preduslov za dobrovoljno i iskreno učešće, što je ključno za validnost istraživačkog procesa. U okviru ovog istraživanja, čini se da taj aspekt nije u potpunosti zadovoljen. I pored uložениh napora, nismo uspeli da obezbedimo učešće većeg broja studenata sa invaliditetom, a naročito onih koji su prethodno imali iskustvo negativne interakcije sa univerzitetskim nastavnicima. Ovaj izazov je delimično posledica strukturne nevidljivosti studenata sa invaliditetom u sistemu visokog obrazovanja, što dodatno otežava njihovu dostupnost za istraživački kontakt. Nereprezentativna zastupljenost studenata sa invaliditetom u uzorku istraživanja je onemogućila ispitivanje varijabilnosti njihovih procena u odnosu na različite karakteristike studenata.

Dalje, uzorak istraživanja ima odlike asimetrične distribucije prema varijabli kvaliteta profesionalne i kvaliteta privatne interakcije, i u uzorku univerzitetskih nastavnika i u uzorku studenata sa invaliditetom. Asimetrična distribucija može biti odraz neuspostavljenog poverenja sa onim nastavnicima i studentima čije iskustvo odudara od društveno poželjnog, te i njihove manje spremnosti da se izjasne negativno i da učestvuju u istraživanju. Asimetrična distribucija ispitanika prema varijablama kvaliteta profesionalne i kvaliteta privatne interakcije nastavnika i studenata može imati implikacije na dobijene rezultate istraživanja: u okviru pojedinih istraživačkih zadataka smo nastojali da izračunamo Pirsonov koeficijent linearne korelacije, u cilju ispitivanja korelacije između procenjenog kvaliteta (profesionalne i privatne)

interakcije i procena relevantnosti i razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika. Računanje Pirsonovog koeficijenta linearne korelacije u okolnostima kada jedna od varijabli nema normalnu raspodelu može „iskriviti“ rezultate, jer tada $r = 0$ ne mora da znači odsustvo korelacije (Fajgelj, 2020). Stoga predstavljeni rezultati o povezanosti kvaliteta profesionalne i kvaliteta privatne interakcije nastavnika i studenata i procena relevantnosti i razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika predstavljaju iskaz povezanosti interakcije *dobrog kvaliteta*. Asimetrična distribucija uzorka nije omogućila da saznamo kakva bi ova povezanost bila u slučaju veće zastupljenosti ispitanika koji kvalitet profesionalne i kvalitet privatne interakcije procenjuju kvalitativno drugačijim predznakom. Važno je u okviru budućih istraživanja posvetiti pažnju pronalasku nastavnika i studenata koji su imali iskustvo negativne profesionalne i privatne interakcije, i uspostavljanju poverenja sa njima. Ovakav istraživački pristup može doprineti povećanju njihove spremnosti da učestvuju u istraživanju, čime bi se omogućilo ravnomernije uključivanje različitih perspektiva i iskustava. Na taj način bi se obezbedila reprezentativnija struktura uzorka i povećala verovatnoća da distribucija uzorka dobije osobine simetrične, normalne distribucije.

Dodatna metodološka poteškoća proistekla je iz toga što odgovaranje na pojedina pitanja nije bilo obavezno. Prilikom konstruisanja upitnika nismo definisali obaveznost odgovora na sva pitanja, što je dovelo do pojave nedostajućih podataka. Iako smo se u obradi podataka pridržavali kriterijuma da udeo nedostajućih odgovora po ispitaniku ne prelazi 5%, ovaj pristup je ipak imao implikacije na dalju analizu podataka. Naime, prilikom računanja kompozitnih skorova i transformacije varijabli, odgovori ispitanika sa nedostajućim odgovorima u okviru relevantnih celina nisu ulazili u obračun, što je dovelo do smanjenja ukupnog broja validnih odgovora za računicu kompozitnog skora. Broj ispitanika za konačnu računicu kompozitnog skora bio je manji od ukupnog broja ispitanika, što upućuje na značaj unapređenja tehničkog aspekta dizajna upitnika.

Analiza univerzitetskog obrazovanja studenata sa invaliditetom omeđena je brojnim izazovima, među kojima se posebno ističe nedostatak sistemske evaluacije prakse i izostanak javno dostupnih podataka. Nedostatak podataka se odnosi kako na broj upisanih studenata sa invaliditetom na fakultete Univerziteta u Beogradu, tako i na kvalitet njihovih obrazovnih iskustava i uslova studiranja. Osmišljavanje i sprovođenje istraživanja zasnovanih na pouzdanim i sveobuhvatnim podacima u ovakvim okolnostima je otežano, što ograničava mogućnost dubljeg razumevanja potreba ove populacije studenata i odgovarajućih obrazovnih politika i praksi. U cilju unapređenja obrazovanja osoba sa invaliditetom se kao jedan od ključnih koraka nameće potreba za uspostavljanjem sistemskog i kontinuiranog prikupljanja

potrebnih podataka i sprovođenja evaluacije trenutnih praksi. Dobijeni pokazatelji, pod uslovom da su javno dostupni i transparentni, predstavljali bi osnov za kreiranje održivog i efikasnog sistema podrške, kao i za razvoj obrazovnih mera koje bi doprinele unapređenju dostupnosti i kvaliteta univerzitetskog obrazovanja osoba sa invaliditetom.

U teorijskom delu rada smo pisali o dinamičnosti savremenog konteksta univerzitetskog obrazovanja, pri čemu smo posebno istakli koliko se brzo i intenzivno trenutni kontekst menja. Promene dovode do potrebe za redefinisanjem uloga univerzitetskih nastavnika, kako u domenu njihove naučno-istraživačke, tako i nastavničke uloge. Univerzitetski nastavnici suočeni su sa zahtevima za efikasnom i povećanom naučnom produkcijom, koji su dodatno usložnjeni transformacijom organizacije društvenog sistema naučne delatnosti (uključujući prelazak na projektno finansiranje) i promenama u društvenom sistemu obrazovanja. Dinamiku datih promena i obim zahteva za kontinuiranom adaptacijom na promenljivi društveni kontekst možemo uočiti i na primeru ove teze: neposredno nakon završetka sprovođenja kvantitativnog dela istraživanja su započete blokade fakulteta širom zemlje, motivisane željom za društvenom promenom. Poslednjih meseci univerzitetsko obrazovanje u Republici Srbiji prolazi kroz period transformacije, kako u pogledu društvene pozicije, tako i autoriteta koje mu se u društvu pripisuje, organizacije rada, finansiranja, međuljudskih odnosa i vrednosti koje u svom okrilju neguje i snaži. U takvim društvenim okolnostima predstavljeni rezultati istraživanja već oslikavaju prošlost, iako su zamišljeni kao inicijatori razvoja prakse u budućnosti: dobijeni podaci refleksija su poretka koji je neposredno nakon realizacije istraživanja uzdrman. Ovakav kontekst na živopisan način prikazuje u koliko meri sistemi obrazovanja moraju biti adaptibilni na društvene okolnosti. Možemo pretpostaviti da u trenutnom društvenom i obrazovnom kontekstu realizacija ideje inkluzivnog obrazovanja nije prioritet, iako nas studentski pokret poslednjih meseci uči vrednostima solidarnosti i inkluzije. Za naredni period i istraživanja koja slede ostaje zadatak da se ispita relevantnost dobijenih podataka u novim obrazovnim okolnostima, da se ispita pozicija osoba sa invaliditetom u vreme i nakon studentskih blokada i u kojoj meri modeli nadoknade nastave uspevaju da odgovore na specifičnosti zadovoljenja obrazovnih potreba studenata sa invaliditetom. Takođe, zadatak je budućih istraživanja i da ispitaju da li su opisane društvene okolnosti dovele do promene u načinu na koji univerzitetski nastavnici konceptualizuju svoju ulogu nastavnika, posebno u relaciji sa studentima sa invaliditetom, i svoju ulogu agensa društvenih promena.

Osim opisanog konteksta, ova doktorska teza „preživela je“ još jednu društvenu krizu, mada sasvim drugačijeg karaktera i porekla: u proleće 2020. godine proglašena je globalna

pandemija COVID-19 virusa. Nijedno zbivanje u savremenoj istoriji nije toliko uzdrimalo globalni poredak formalnog obrazovanja (Gojak, 2022). Ono što je zajedničko trenutnom i pandemijskom društvenom kontekstu je pokretanje niza pitanja o kvalitetu obrazovanja i obrazovanju osoba sa invaliditetom. Učestala pojava kriznih situacija koje narušavaju kontinuitet tradicionalnog obrazovanja i posledično sve češće pribegavanje digitalnom obrazovanju kao rešenju jasno ukazuju na potrebu za temeljnim promišljanjem obrazovanja studenata sa invaliditetom u savremenim društvenim uslovima. Posebno je važno razmotriti na koji način se vrednosti inkluzije mogu ostvariti i osnažiti u digitalnom obrazovnom okruženju, koje sa sobom nosi specifične izazove, ali i potencijale za prilagođavanje i individualizaciju obrazovnih pristupa. U kontekstu teme ove doktorske teze posebno je važno promisliti relevantnost i razvijenost kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom u digitalnim kontekstima obrazovanja, što mogu biti nova istraživačka nastojanja. Zadatak je budućih istraživanja da pruže odgovor na koji način nastavnici mogu da implementiraju svoje uloge u digitalnom okruženju, uz poseban fokus na afektivnu i socijalnu dimenziju obrazovanja. Takođe, za kvalitetno podučavanje studenata sa invaliditetom u digitalnim okolnostima je važno ispitati na koji način se u digitalnom okruženju mogu ostvariti kvalitetan susret nastavnika i studenata i kvalitetna komunikacija, u kojoj student ima slobodu da sugerise nastavniku na koji način da mu prilagodi proces učenja (reverzibilnost procesa). Definisane preporuke posebno dobijaju na značaju ukoliko se setimo rezultata istraživanja koji pokazuju da aspekt interakcije i komunikacije sa studentima univerzitetski nastavnici navode kao jedno od ograničenja nastave realizovane u digitalnim okolnostima tokom trajanja COVID-19 pandemije, kao i da je primećen nedostatak usmerenosti na blagostanje i emocije studenata, i na ulogu nastavnika kao agensa društvenih promena (Orlović Lovren i Čairović, 2022).

Fokus rada je bio usmeren na pragmatične aspekte mapiranja relevantnosti i razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom. Polazeći od rezultata istraživanja, u budućim nastojanjima pažnju je potrebno dodatno usmeriti na one kompetencije koje omogućavaju izgradnju kvalitetnih odnosa nastavnika i studenata. Savremeni istraživački uvidi pokazuju da su lične osobine nastavnika – poput empatije, otvorenosti i refleksivnosti – podjednako značajne kao i njihove profesionalne veštine u ostvarivanju inkluzivne obrazovne prakse (Moriña & Orozco, 2023). Imajući to u vidu, buduća istraživanja bi trebalo da se usmere na dublje razumevanje dimenzija kvaliteta interakcije nastavnika i studenata, kao i psiholoških dispozicija koje čine osnovu inkluzivnog nastavnog pristupa. Takva znanja predstavljala bi osnov za kreiranje programa

usavršavanja usmerenih na jačanje interpersonalnih i afektivnih kompetencija univerzitetskih nastavnika. Neophodno je mapirati odlike kvalitetnog odnosa nastavnika i studenata, kao i lične osobine nastavnika koje predstavljaju dispoziciju takvog odnosa. Kao zadatak budućih istraživanja ostaje i da utvrde u kakvoj su relaciji interakcija nastavnika i studenata koja je procenjena kao interakcija lošeg kvaliteta i percipirana relevantnost i razvijenost kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom.

Istakli smo koliko je za razvoj kompetencija univerzitetskih nastavnika važno podržavajuće okruženje, posebno u periodu nakon učestvovanja u programima usavršavanja nastavničkih kompetencija. Celokupan institucionalni sistem mora da podrži nastavnike da naučeno primene u praksi, inače zamišljene reforme obrazovanja neće biti postignute, niti dugoročno održane. Ukoliko nastavnici nisu podržani u periodu nakon obuke, ukoliko ne dobiju povratnu informaciju da novi oblici ponašanja imaju pozitivne i željene efekte, postignute promene neće biti dugoročno održane (Guskey, 2002). Upravo se nedostatak institucionalne i sistemske podrške ističe kao jedan od izazova sa kojima se nastavnici suočavaju prilikom nastojanja da kreiraju inkluzivno obrazovno okruženje (Korthals Altes et al., 2024). Neophodno je obezbediti pravovremenu, sistematsku i za nastavnike smisleno oblikovanu podršku, pri čemu je ključno prethodno ispitati njihove potrebe za različitim oblicima podrške. U tom smislu, jedan od ključnih narednih koraka ka uspostavljanju sistema profesionalnog razvoja nastavnika za inkluzivnu obrazovnu praksu jeste sistematsko ispitivanje njihovih potreba za različitim oblicima podrške, kako bi planirani programi bili smisleno osmišljeni i utemeljeni na relevantnim podacima.

5. KORIŠĆENA LITERATURA

Alibabić, Š. (2010). Univerzitetski profesor – naučnik i/ili nastavnik. *Andragoške studije*, 2, 79–100.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Barnard-Brak, L., & Lechtenberger, D. (2010). Student IEP participation and academic achievement across time. *Remedial and Special Education*, 31(5), 343–349.

Baucal, I., Jokić, T. i Kovač Cerović, T. (2014). Pregled istraživanja inkluzivnog obrazovanja u Srbiji u periodu od 2008. do 2013. godine. U I. Latinović (ur.). *Okvir za praćenje inkluzivnog obrazovanja u Republici Srbiji* (str. 109–148). Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva i UNICEF.

Becker, S., & Palladino, J. (2016). Assessing faculty perspectives about teaching and working with students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 29(1), 65–82.

BOŠ karijera Online. (2020, Avgust 22). Afirmativne mere u obrazovanju u Srbiji. <https://karijera.bos.rs/blog/aktuelno/2060/afirmativne-mere-u-obrazovanju-u-srbiji-.html>

Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage Publications.

Branković, D. (2011). Teorijsko-istorijski aspekti inkluzivnog obrazovanja. U M. Đukić (ur.). *Inkluzivno obrazovanje: od pedagoške koncepcije do prakse* (str. 91–108). Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Cabero-Almenara, J., Guillén-Gámez, F. D., Ruiz-Palmero, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2022). Teachers' digital competence to assist students with functional diversity: Identification of factors through logistic regression methods. *British Journal of Educational Technology*, 53, 41–57.

Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369–379. <https://doi.org/10.1080/13668250310001616407>

Carballo, R., Morgado, B., & Cortés-Vega, D. (2019). Transforming faculty conceptions of disability and inclusive education through a training programme. *International Journal of Inclusive Education*, 25(7), 843–859.

Cerić, H. (2008). Mogućnost konstituiranja teorije inkluzivnog obrazovanja. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 3(5), 49–62.

- Chong, S., Forlin, C., & Au, M. (2007). The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(2), 161–179.
- Clough, P., & Corbett, J. (2000). *Theories of inclusive education: A student's guide*. SAGE Publications.
- Collins, A., Azmat, F., & Rentschler, R. (2019). 'Bringing everyone on the same journey': Revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1475–1487. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>
- Cook, L., Rumrill, P. D., & Tankersley, M. (2009). Priorities and understanding of faculty members regarding college students with disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(1), 84–96.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Deppeler, J., Loreman, T., & Smith, R. (2015). Teaching and learning for all. In R. G. Craven, A. P. Roberts, & M. Anderson (Eds.), *Inclusive pedagogy across the curriculum* (pp. 1–10). Emerald Group Publishing. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620150000007010>
- Despotović, M. (2010). *Razvoj kurikuluma u stručnom obrazovanju*. Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Đević, R. (2008). Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 367–383.
- Đević, R. (2015). *Socijalna interakcija učenika sa smetnjama u razvoju u osnovnoj školi* (doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Đević, R., Malinić, D., & Vujačić, M. (2023). Teachers' perspectives on challenges in inclusive education – a research overview. In M. Radulović & M. Trajković (Eds.), *Towards a more equitable education: From research to change – Book of proceedings* (pp. 23–29). Institute for Educational Research.
- Dewsbury, G., Clarke, K., Randall, D., Rouncefield, M., & Sommerville, I. (2004). The anti-social model of disability. *Disability & Society*, 19(2), 145–158.
- Durdukoca, S. F. (2021). Reviewing of teachers' professional competencies for inclusive education. *International Education Studies*, 14(10), 1–10. <https://doi.org/10.5539/ies.v14n10p1>
- European Commission. (2021). *Strategy for the rights of persons with disabilities 2021–2030*. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8376&furtherPubs=yes>
- Fajgelj, S. (2020). *Metode istraživanja ponašanja*. Centar za primenjenu psihologiju.
- Forlin, C. (2010). Teacher education for inclusion. In R. Rose (Ed.), *Confronting obstacles to inclusion* (pp. 155–170). Routledge.

Forlin, C. (2013). Special issue: Transitions for students with special educational needs. *Australian Journal of Special Education*, 31(1), 1–3.

Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>

Freire, P. (2017). *Pedagogija autonomije*. Clio.

Fuko, M. (1980). *Istorija ludila u doba klasicizma*. Nolit.

García-Arroyo, J. A., & Osca, A. (2019). Work overload and emotional exhaustion in university teachers: Moderating effects of coping styles. *Universitas Psychologica*, 18(2), 1–12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-2.woee>

Garrison-Wade, F. D. (2012). Listening to their voices: Factors that inhibit or enhance postsecondary outcomes for students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 27(2), 113–125.

Getzel, E. (2008). Addressing the persistence and retention of students with disabilities in higher education: Incorporating key strategies and supports on campus. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 16(4), 207–219. <https://doi.org/10.1080/09362830802412216>

Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87–100. <https://doi.org/10.1177/1469787404040463>

Gojak, N. (2022). Nastava studenata sa invaliditetom tokom i nakon COVID-19 pandemije: Izazovi i preporuke. U M. Polić i D. Bosnić (ur.). *15. Naučno-stručni skup „Studenti u susret nauci“ StES 2022 – Zbornik radova: Humanističke nauke* (str. 121–132). Univerzitet u Banja Luci, Studentski parlament Univerziteta u Banja Luci.

Gojak, N. i Mišović, J. (2025). Celoživotno obrazovanje osoba sa invaliditetom – prepreke, podrška i preporuke za unapređenje univerzitetskog fragmenta. *Inovacije u nastavi*, 38(1), 119–134.

Grimes, S., Southgate, E., Scevak, J., & Buchanan, R. (2018). University student perspectives on institutional non-disclosure of disability and learning challenges: Reasons for staying invisible. *International Journal of Inclusive Education*, 23(5), 639–655. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1442507>

Guskey, T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3–4), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>

Heijden, H. R. M. A., Geldens, J. J. M., Beijaard, D., & Popijus, H. L. (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 681–699. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044328>

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

Hrnjica, S. (2004). *Škola po meri deteta: Priručnik za rad sa učenicima redovne škole ometenim u razvoju*. Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta & Save the Children UK – kancelarija u Beogradu.

Inclusive Education Initiative. (2021). *Learners with disabilities & COVID-19 school closures*. https://www.inclusive-education-initiative.org/sites/iei/files/2021-09/Inclusive%20Education%20Initiative%20%28IEI%29%20Survey%20Report_09152021.pdf

Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2001). *Aktivno učenje 2*. Institut za psihologiju.

Japundža-Milisavljević, M. M., Đurić-Zdravković, A. A. i Milanović-Dobrota, Z. B. (2022). Stavovi prosvetnih radnika prema inkluziji. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 21(1), 15–30.

Jeremić, J. i Stanojlović, B. (2013). *Inkluzivno obrazovanje: Pristup obrazovanju kroz ljudska prava*. Udruženje studenata sa hendikepom.

Jokić, Z. T. (2021). *Psihološka tranzicija ka inkluzivnom nastavniku u kontekstu inkluzivne obrazovne politike* (doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.

Jovanović, O. (2017). *Situaciona analiza: Položaj dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u Republici Srbiji*. Nacionalna agencija osoba sa invaliditetom Srbije & UNICEF. <https://www.unicef.org/serbia/media/2631/file/SitAn%20polo%C5%BEaj%20dece%20sa%20smetnjama%20u%20razvoju%20i%20invaliditetom%20u%20Srbiji.pdf>

Jovanović, O. (2018). *Stereotipi nastavnika o učenicima iz marginalizovanih grupa: Provera dvodimenzionalnog modela* (doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.

Jovanović, O., Bogdanović, S., Plazinić, Lj. i Vušurović, A. (2019). Unapređivanje kvaliteta inkluzivnog obrazovanja zasnovano na otvorenim podacima. U D. Malidžan Vinkić (ur.). *Program za kreiranje obrazovnih politika na osnovu podataka i rezultata istraživanja – Zbornik radova* (str. 1-79). Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Vlade Republike Srbije.

Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131–155. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_3

Knežević Florić, Č. O., Ninković, R. S. i Tančić, D. N. (2018). Inkluzivno obrazovanje iz perspektive nastavnika: Uloge, kompetencije i barijere. *Nastava i vaspitanje*, 67(1), 7–22.

Kochhar-Bryant, C., Bassett, D. S., & Webb, K. W. (2009). *Transition to postsecondary education for students with disabilities*. Corwin Press.

Korthals Altes, T., Willemse, M., Lin Goei, S., & Ehren, M. (2024). Higher education teachers' understandings of and challenges for inclusion and inclusive learning environments: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 43(100605). <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100605>

Kovač Cerović, T., Pavlović Babić, D. i Jovanović, O. (2014). Oslonci za izradu okvira za praćenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji. U I. Latinović (ur.), *Okvir za praćenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji* (str. 12–37). Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva & UNICEF.

Kovač Cerović, T., Pavlović Babić, D., Jokić, T., Jovanović, O., & Jovanović, V. (2016). First comprehensive monitoring of inclusive education in Serbia: Selected findings. In N. Gutvajn & M. Vujačić (Eds.), *Challenges and perspectives of inclusive education* (pp. 15–30). Institute for Educational Research.

Kurniawati, F., de Boer, A., Minnaert, A. E. M. G., & Mangunsong, F. (2016). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology*, 37(3), 287–297.

Kuyini, A. B., Yeboah, K. A., Das, A. K., Alhassan, A. M., & Mangope, B. (2016). Ghanaian teachers: Competencies perceived as important for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1009–1023. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145261>

Leijen, Ä., Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2022). The dilemma of inclusive education: Inclusion for some or inclusion for all. *Frontiers in Psychology*, 12(633066). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.633066>

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1–24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>

Love, S. T., Kreiser, N., Camargo, E., Grubbs, E. M., Kim, J. E., Burge, L. P., & Culver, M. S. (2015). STEM faculty experiences with students with disabilities at a land grant institution. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 27–38.

Madraga, M., Hanson, K., Heaton, C., Kay, H., Newitt, S., & Walker, A. (2010). Confronting similar challenges? Disabled and non-disabled students' learning and assessment experiences. *Studies in Higher Education*, 35(6), 647–658. <https://doi.org/10.1080/03075070903222633>

Maggioni, L., & Parkinson, M. M. (2008). The role of teacher epistemic cognition, epistemic beliefs, and calibration in instruction. *Educational Psychology Review*, 20(4), 445–461. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9081-8>

Majoko, T. (2019). Teacher key competencies for inclusive education: Tapping pragmatic realities of Zimbabwean special needs education teachers. *SAGE Open*, 9(1). <https://doi.org/10.1177/2158244018823455>

Marentič-Požarnik, B. (2009). Improving the quality of teaching and learning in higher education through supporting professional development of teaching staff. *Napredak*, 150(3–4), 341–359.

Marentič-Požarnik, B., & Lavrič, A. (2015). Fostering the quality of teaching and learning by developing the “neglected half” of university teachers' competencies. *CEPS Journal*, 5(2), 73–93.

Marković, M. (2014). *Popis stanovništva, domaćinstava i stanova 2011. u Republici Srbiji – Osobe sa invaliditetom u Srbiji*. Republički zavod za statistiku.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
Matić, I., Škrbić, R., Ivezić, S. i Vručinić, J. (2021). Individualni obrazovni plan – izazovi realizacije. *Pedagoška stvarnost*, 67(2), 186–201.

Matić, I., Škrbić, R., Kerkez, J., & Veselinović, M. (2022). Self-assessment of teacher efficacy in Serbia: Serbian adaptation of the Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) scale. *European Journal of Special Needs Education*.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2120333>

Matović, N. (2013). *Kombinovanje kvantitativnog i kvalitativnog pristupa u pedagoškom istraživanju*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Medić, S. (2007). Teorija porodičnog vaspitanja – tačke ukrštanja na putu razvoja pedagogije i andragogije. U Š. Alibabić & A. Pejatović (ur.). *Andragogija na početku trećeg milenijuma* (str. 223–237). Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Medić, S. (2009). Kvalitet i efikasnost nastave: razlog napuštanja i povratka u obrazovanje. U Đ. Komlenović, D. Malinić, i S. Gašić-Pavišić (ur.). *Kvalitet i efikasnost nastave* (str. 102–111). Institut za pedagoška istraživanja i Volgogradski državni pedagoški univerzitet.

Medić, S. (2018). *Oko amfiteatra – Izazovi uloge univerzitetskog profesora*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Medić, S., Brkić, M., Vlaović Vasiljević, D., Vulević, D., Mihić, M. i Obradović, V. (2010). *Strateško upravljanje integralnom socijalnom zaštitom u lokalnoj zajednici*. Stalna konferencija gradova i opština.

Messiou, K. (2016). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146–159.

Mihanović, V. (2011). Invaliditet u kontekstu socijalnog modela. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(1), 72–86.

Milošević, D. i Maksimović, J. (2022). Inkluzivno obrazovanje u Republici Srbiji iz ugla nastavnika razredne i predmetne nastave: kompetencije, prednosti, barijere i preduslovi. *Nastava i vaspitanje*, 71(1), 7–27.

Milošević, J. (2015). Predstavljanje osoba sa invaliditetom u književnosti, stripu i filmu. *Communication and Media Journal*, 34, 97–120.

Milošević, Z. i Medić, S. (2018). Programi za razvoj didaktičkih kompetencija univerzitetskih nastavnika i ciljevi nastave visokoškolskog obrazovanja. *Obrazovanje odraslih*, 18(1), 11–30.

Ministarstvo prosvete Republike Srbije. (2022). *Nacionalni izveštaj o inkluzivnom obrazovanju u Republici Srbiji za period od 2019. do 2021. godine*. Ministarstvo prosvete Republike Srbije.

Ministri obrazovanja Evrope. (1998). *Sorbonska deklaracija*. https://ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf

Ministri obrazovanja Evrope. (1999). *Bolonjska deklaracija*. https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf

Morgado Camacho, B., Lopez-Gavira, R., & Moriña Diez, A. (2017). The ideal university classroom: Stories by students with disabilities. *International Journal of Educational Research*, 85, 148–156.

Moriña, A. (2015). ‘We aren’t heroes, we’re survivors’: Higher education as an opportunity for students with disabilities to reinvent an identity. *Journal of Further and Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1070402>

Moriña, A. (2016). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>

Moriña, A. (2018). Learning from experience: Training of faculty members on disability. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13603108.2018.1534759>

Moriña, A. (2019). The keys to learning for university students with disabilities: Motivation, emotion and faculty-student relationships. *PLOS ONE*, 14(5), e0215249. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0215249>

Moriña, A. (2020). Approaches to inclusive pedagogy: A systematic literature review. *Pedagogika*, 140(4), 134–154. <https://doi.org/10.15823/p.2020.140.8>

Moriña, A., & Orozco, I. (2022). Portrait of an inclusive lecturer: Professional and personal attributes. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*. <https://doi.org/10.1080/13511610.2022.2070133>

Moriña, A., & Orozco, I. (2023). How to become an inclusive teacher? Advice from Spanish educators involved in early childhood, primary, secondary and higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(5), 629–644. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2145688>

Moriña, A., Perera, H. V., & Carballo, R. (2020). Training needs of academics on inclusive education and disability. *SAGE Open*, 10(3), 1–10.

Mula-Falcón, J., Cruz-González, C., & Lucen, C. (2022). Burnout syndrome in university teachers: A review of the literature. *The International Journal of Educational Organization and Leadership*, 29(2), 33–46.

Murray, C., Lombardi, A., & Wren, T. C. (2011). The effects of disability-focused training on the attitudes and perceptions of university staff. *Remedial and Special Education*, 32(4), 290–300.

Murray, C., Lombardi, A., Seely, R. J., & Gerdes, H. (2014). Effects of an intensive disability-focused training experience on university faculty self-efficacy. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(2), 179–193.

Nasser, M. (1995). The rise and fall of anti-psychiatry. *Psychiatric Bulletin*, 19(12), 743–746. <https://doi.org/10.1192/pb.19.12.743>

Newman, L., Wagner, M., Knokey, A., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., & Wei, X. (2011). *The post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 8 years after high school: A report from the National Longitudinal Transition Study-2*. SRI International.

Nicholls, G. (2000). Professional development, teaching and lifelong learning: The implications for higher education. *International Journal of Lifelong Education*, 19(4), 370–377. <https://doi.org/10.1080/02601370050110419>

Nikolić Maksić, T., & Milošević, Z. (2009). Different roles of adult educator: Students' preferences. In A. Papastamatis, E. Valkanos, G. K. Zarifis, & E. Panitsidou (Eds.), *Educating the Adult Educator: Quality Provision and Assessment in Europe* (pp. 565–574). ESREA.

Odović, G. i Milanović Dobrota, B. (2019). Tranziciono planiranje za učenike sa smetnjama u razvoju. U V. Žunić Pavlović, A. Grbović, i V. Radovanović (ur.). *Specijalna edukacija i rehabilitacija danas – Zbornik radova* (str. 65–70). Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.

Oonk, C., Gulikers, M. T. J., den Brok, J. P., Wesselink, R., Beers, P., & Mulder, M. (2020). Teachers as brokers: Adding a university-society perspective to higher education teacher competence profile. *Higher Education*, 80, 701–718. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00510-9>

Orlović Lovren, V. i Čairović, N. (2022). Pandemija COVID-19 – kriza i(li) prilika za preispitivanje prakse podučavanja univerzitetskih nastavnika. U Ž. Krnjaja, M. Senić Ružić i Z. Milošević (ur.). *Obrazovanje u vreme krize i kako dalje – zbornik radova* (str. 246–253). Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.

Owens, J. (2015). Exploring the critiques of the social model of disability: The transformative possibility of Arendt's notion of power. *Sociology of Health & Illness*, 37(3), 385–403. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.12199>

Pantić, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 333–351. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>

Pantović, A., Pešović, J. i Maćešić-Petrović, D. (2016). Značaj i uloga učenika u IOP sastanku. U A. Jugović, M. Japundža-Milisavljević, i A. Grbović (ur.). *Socijalna inkluzija dece sa razvojnim smetnjama i problemima u ponašanju* (str. 51–58). Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.

Parasuram, S. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability and Society*, 21(3), 231–242. <https://doi.org/10.1080/09687590600617352>

Parker, A., & Tritter, J. (2006). Focus group method and methodology: Current practice and recent debate. *International Journal of Research and Method in Education*, 29(1), 23–37. <https://doi.org/10.1080/01406720500537304>

Pavlović-Breneselović, D. (2014). Kompetencije ili kompetentnost – različiti diskursi profesionalizma vaspitača. *Vaspitanje i obrazovanje*, 34(2), 57–68.

Pešikan, A. (2020). *Učenje u obrazovnom kontekstu – osnove psihologije učenja/nastave*. Službeni glasnik.

Pešikan, A., & Antić, S. (2009). Implicit theories of academics on the nature of teaching/learning process. In *3rd TEPE Conference*, Umea, Sweden.

Petasis, A. (2019). Discrepancies of the medical, social and the biopsychosocial models of disability: A comprehensive theoretical framework. *The International Journal of Business Management and Technology*, 3(4), 42–54.

Petrović, J. (2007). Jezik invalidnosti i dominantni teorijski okviri proučavanja kao indikator socijalnog položaja osoba sa invaliditetom. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 36, 259–270.

Petrović, J. (2012). Pregled odnosa društva prema osobama sa invaliditetom kroz istoriju. *Teme*, 36(2), 865–886.

Petrović, J. (2016). Teorijsko-metodološki pristup izučavanju invaliditeta – pogled na najraširenija gledišta i novije debate. *Sociološki godišnjak*, 11, 41–58.

Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krischler, M., & Krolak-Schwerd, S. (2018). Promoting inclusive education: The role of teachers' competence and attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49–63.

Popadić, D., Pavlović, Z. i Žeželj, I. (2018). *Alatke istraživača*. Clio.

Portal otvorenih podataka. (2020). *Broj upisanih hendikepiranih studenata – svi nivoi studija*. <https://data.gov.rs/en/datasets/pregled-upisanih-studenata-sa-invaliditetom-khendikepom/>

Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje. (2018). *Službeni glasnik Republike Srbije*, 74/2018.

Psaila, C. (2020). *I am because we are: Solidarity in times of threat*. Malta Chamber of Psychologists. <https://www.mcp.org.mt/i-am-because-we-are-solidarity-in-times-of-threat/>

Radulović, L. (2016). *Slike o nastavniku – između moderne i postmoderne*. Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Rajović, V. (2011). Ključne promene opštih shvatanja i prakse u radu sa osobama sa potrebom za dodatnom podrškom. U M. Mitić (ur.). *Deca sa smetnjama u razvoju, potrebe i podrška* (str. 38–39). Republički zavod za socijalnu zaštitu.

Rajović, V. i Jovanović, O. (2010). Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji. *Psihološka istraživanja*, 13(1), 91–106.

Rajović, V. i Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 51(4), 413–434.

Rajović, V., & Jovanović, O. (2013). The barriers to the inclusive education: Mapping 10 years of Serbian teachers' toward inclusive education. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 14(3–4), 78–97.

Rapačić, D., Nedović, G., Ilić, S. i Stojković, I. (2008). Zakonski okvir i inkluzivna praksa. U D. Radovanović (ur.), *U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi* (str. 9–25). Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, CIDD.

Ratković, S. M. i Hebib, Dž. E. (2018). Inkluzivno obrazovanje kao okvir za promene u radu nastavnika. *Inovacije u nastavi*, 31(3), 20–36.

Republički zavod za statistiku. (2018). *Upisani studenti, 2017/18 školska godina – Visoko obrazovanje* (Saopštenje). <https://publikacije.stat.gov.rs/G2018/Pdf/G20181174.pdf>

Republički zavod za statistiku. (2019). *Upisani studenti, 2018/19 školska godina – Visoko obrazovanje* (Saopštenje). <https://publikacije.stat.gov.rs/G2019/Pdf/G20191167.pdf>

Republički zavod za statistiku. (2020). *Upisani studenti, 2019/20 školska godina – Visoko obrazovanje* (Saopštenje). <https://publikacije.stat.gov.rs/G2020/Pdf/G20201165.pdf>

Republički zavod za statistiku. (2021). *Upisani studenti, 2020/21 školska godina – Visoko obrazovanje* (Saopštenje). <https://publikacije.stat.gov.rs/G2021/Pdf/G20211163.pdf>

Republički zavod za statistiku. (2023). *Broj učenika u redovnim srednjim školama na početku školske godine po razredima i polu*. <https://data.stat.gov.rs/Home/Result/11030301?languageCode=sr-Latn>

Republički zavod za statistiku. (2023). *Stanovništvo prema statusu invaliditeta i vrsti problema osoba sa invaliditetom*. <https://www.stat.gov.rs/sr-latn/vesti/20231201-invaliditet/?a=0&s=0102>

Republički zavod za statistiku. (2024). *Osnovno obrazovanje – početak 2023/2024 i kraj 2022/2023 školske godine*. https://publikacije.stat.gov.rs/G2024/Html/G20241027.html?utm_source=chatgpt.com

Republički zavod za statistiku. (2025). *Osnovno obrazovanje – početak 2024/2025 i kraj 2023/2024 školske godine*. https://publikacije.stat.gov.rs/G2025/Html/G20251017.html?utm_source=chatgpt.com

Rodriguez, C. D., Cumming, T. M., & Strnadová, I. (2017). Current practices in schooling transitions of students with developmental disabilities. *International Journal of Educational Research*, 83, 1–19.

Rowe, K. (2003). The importance of teacher quality as a key determinant of students' experiences and outcomes of schooling. In *ACER Research Conference 2003* (pp. 15–23). Australian Council for Educational Research. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=research_conference_2003

Šaljić, Z. (2021). Pružanje dodatne podrške učenicima u vanrednim uslovima obrazovanja. U V. Spasenović (ur.). *Obrazovanje u vreme kovid krize: Gde smo i kuda dalje* (str. 247–259). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Šaljić, Z. (2023). *Inkluzivno obrazovanje: ideal ili realnost?* Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Savolainen, H., Malinen, O., & Schwab, S. (2020). Teacher efficacy predicts teacher's attitudes towards inclusion – A longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>

Senat Univerziteta. (2019). *Pravilnik o utvrđivanju prava na upis lica sa invaliditetom*. https://www.bg.ac.rs/files/sr/univerzitet/univ-propisi/Pravilnik_upis_lica_invaliditet.pdf

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *The Journal of Special Education*, 12(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>

Smith, C. (2020). Challenges and opportunities for teaching students with disabilities during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 5(1), 167–173.

Smith, J. S., Basham, J., Rice, F. M., & Carter, R. A. (2016). Preparing special educators for the K-12 online learning environment: A survey of teacher educators. *Journal of Special Education Technology*, 31(3), 170–178.

Spasenović, V. i Matović, N. (2015). Pripremljenost nastavnika razredne i predmetne nastave za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. *Nastava i vaspitanje*, 64(2), 207–222. <https://doi.org/10.5937/nasvas1502207S>

Stančić, M. i Stanisavljević Petrović, Z. (2013). Mišljenje vaspitača o koristima od inkluzije i načinima njenog ostvarivanja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3), 353–369.

Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine. (2021). *Službeni glasnik Republike Srbije*, 63.

Strnadová, I., Hájková, V., & Květoňová, L. (2015). Voices of university students with disabilities: Inclusive education on the tertiary level – a reality or a distant dream? *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1080–1095. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1037868>

Šušnjević, S. (2015). *Kvalitet života odraslih osoba sa motornim invaliditetom na teritoriji Vojvodine* (doktorska disertacija). Medicinski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.

Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: A review of the literature. *Disability and Society*, 32(3), 401–422.

Torres, R. M. (1996). Without the reform of teacher education there will be no reform of education. *Prospects*, 26(3), 447–467.

Univerzitet u Beogradu. (2023). *Novih 19.272 studenata upisano u akademskoj 2023/24 godini*. <https://www.bg.ac.rs/upis-2023-24/>

Velišek-Braško, O. (2015). Inkluzivno-obrazovna politika u Evropi i regionu. *Sociološki pregled*, 49(1), 95–108. <https://doi.org/10.5937/socpreg1501095V>

Vigotski, L. (1977). *Mišljenje i govor*. Nolit.

Vigotski, L. S. (1987). *Osnovi defektologije*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Vilig, K. (2016). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Clio.

Vlada Republike Srbije. (2020). *Strategija unapređenja položaja osoba sa invaliditetom u Republici Srbiji za period od 2020. do 2024. godine*. <https://www.srbija.gov.rs/dokument/45678/strategije-programi-planovi-.php>

Vujačić, M. (2009). *Mogućnosti i ograničenja inkluzije dece sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole* (doktorska disertacija). Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.

Vujačić, M. i Đević, R. (2022). *Vršnjačka prihvaćenost u inkluzivnom obrazovanju*. Institut za pedagoška istraživanja.

Vujačić, M. i Đević, R. (2013). Inkluzivno obrazovanje: Pojmovno određenje, principi i karakteristike. *Teme*, 37(2), 753–768.

Vujačić, M., Lazarević, E. i Đević, R. (2015). Inkluzivno obrazovanje: Od zakonske regulative do praktične realizacije. *Teme*, 39(1), 231–247.

Wade, D. T., & Halligan, P. W. (2017). The biopsychosocial model of illness: A model whose time has come. *Clinical Rehabilitation*, 31(8), 995–1004. <https://doi.org/10.1177/0269215517709890>

West, C., & Fenstermaker, S. (1995). Doing difference. *Gender & Society*, 9(1), 8–37. <https://doi.org/10.1177/089124395009001002>

Whitty, G., & Willmott, E. (1991). Competence-based teacher education: Approaches and issues. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), 309–318.

World Health Organization, & World Bank. (2011). *World report on disability 2011*. http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf

Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-

group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, 75, 343–355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011>

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. (2009). *Službeni glasnik Republike Srbije*, 72/2009.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. (2017). *Službeni glasnik Republike Srbije*, 88/2017.

Zygouri, I., Cowdell, F., Ploumis, A., Gouva, M., & Mantzoukas, S. (2021). Gendered experiences of providing informal care for older people: A systematic review and thematic synthesis. *BMC Health Services Research*, 21, Article 730. <https://doi.org/10.1186/s12913-021-06736-2>

6. PRILOZI

Prilog 1. Upitnik za univerzitetske nastavnike

Poštovani/a,

Sa željom unapređenja kvaliteta univerzitetskog obrazovanja studenata sa invaliditetom sprovodimo istraživanje o potencijalnim znanjima i veštinama koja univerzitetskim nastavnicima mogu biti značajni i korisni u situaciji podučavanja studenata sa invaliditetom. Upitnik koji smo kreirali ima za cilj da ispita i proceni koja znanja i veštine **po Vašem mišljenju** univerzitetskim nastavnicima za podučavanje studenata sa invaliditetom mogu biti značajni i korisni. Upitnik je deo doktorskog istraživanja koje sprovodi doktorand Natalija Gojak na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Popunjavanje upitnika traje okvirno 20 minuta. Molimo Vas da odgovarate iskreno. **Ne postoje tačni i netačni odgovori**, odgovori treba da su odraz Vašeg mišljenja i iskustva. Popunjavanje upitnika je anonimno i dobijeni podaci se neće povezivati sa Vašim ličnim podacima. Dobijeni podaci biće korišćeni isključivo u naučno-istraživačke svrhe. Takođe, učestvovanje u istraživanju je dobrovoljno i u svakom trenutku možete odustati, bez posledica.

Nastavkom popunjavanja pružate saglasnost za učestvovanje u istraživanju i izjavljujete da dobrovoljno pristajete na učestvovanje u istraživanju.

Ukoliko želite da saznate rezultate istraživanja možete nam se obratiti na adresu natalija.gojak@f.bg.ac.rs. Na navedenu adresu nam možete pisati i za sve dodatne informacije i potencijalna pitanja o istraživanju.

DEMOGRAFSKI PODACI

1. Nastavno angažovanje
 - Student demonstrator
 - Doktorand angažovan u nastavi
 - Saradnik u nastavi
 - Asistent
 - Asistent sa doktoratom
 - Docent
 - Vanredni profesor
 - Redovni professor
2. Pol
 - Muški
 - Ženski
3. Godine starosti _____
4. Dužina nastavnog angažovanja (izražena u celim brojevima) _____
5. Naziv fakulteta i univerziteta na kom ste nastavno angažovani (na primer, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu)

6. Da li imate iskustvo podučavanja studenata sa invaliditetom (bilo kojim tipom invaliditeta)? Molimo Vas da odaberete odgovor.
 - Da
 - Ne

7. Ukoliko je odgovor na prethodno pitanje DA, kako biste procenili kvalitet te interakcije na skali od 1 do 5, pri čemu 1 označava interakciju lošeg kvaliteta, a 5 interakciju najboljeg kvaliteta. Molimo Vas da odaberete odgovor.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. Ukoliko imate iskustva podučavanja osoba sa invaliditetom, koliko ste studenata sa invaliditetom podučavali? Molimo Vas da odaberete odgovor.

- Jednog/jednu
- Dvoje
- Tri i više

9. Da li ste imali privatno (van obrazovnog konteksta) iskustvo kontakta/interakcije sa osobama sa invaliditetom? Molimo Vas da odaberete odgovor.

- Da
- Ne

10. Ukoliko je odgovor na prethodno pitanje DA, kako biste procenili kvalitet te interakcije na skali od 1 do 5, pri čemu 1 označava interakciju lošeg kvaliteta, a 5 interakciju najboljeg kvaliteta. Molimo Vas da zaokružite odgovor.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11. Ukoliko ste imali privatno (van obrazovnog konteksta) iskustvo kontakta sa osobama sa invaliditetom, sa koliko ste ga osoba imali? Molimo Vas da zaokružite odgovor.

- Sa jednom osobom
- Sa dve osobe
- Sa tri ili više osoba

12. Da li ste imali priliku da usavršavate Vaše nastavničke kompetencije putem pohađanja nekih programa obrazovanja i stručnih seminara? Molimo Vas da zaokružite odgovor.

- Da
- Ne

SKALA ZA PROCENU KOMPETENCIJA

Poštovani nastavnici,

U skali se nalazi ponuda znanja koja mogu predstavljati teme potencijalnih obrazovnih programa za razvoj i usavršavanje kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom. Molimo Vas da pored svakog ponuđenog sadržaja ocenom od 1 do 5 iskažete Vaše mišljenje koliko bi ponuđena znanja univerzitetskim nastavnicima za podučavanje studenata sa invaliditetom bila **relevantna**. Podsećamo Vas da nema tačnog i netačnog odgovora, i da odgovori treba da su odraz Vašeg mišljenja i iskustva.

Procenu vršite zaokruživanjem **jednog** od brojeva, koji imaju sledeće značenje:

- 1 - Uopšte nije relevantno;
- 2 - Nema većeg značaja;
- 3 - Ne mogu da procenim;
- 4 - Može biti relevantno;
- 5 - Veoma je relevantno.

Šta je invaliditet – teorijska polazišta o poreklu invaliditeta i njegovo definisanje	1	2	3	4	5
Vrste invaliditeta i potrebna prilagođavanja	1	2	3	4	5
Nevidljivi invaliditeti i osobenosti podučavanja studenata sa nevidljivim oblikom invaliditeta	1	2	3	4	5
Terminologija imenovanja invaliditeta i osoba sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Znakovni jezik	1	2	3	4	5
Karakteristike arhitektonski pristupačnog prostora	1	2	3	4	5
Istorijski razvoj visokog obrazovanja studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Inkluzivno visoko obrazovanje - teorijske osnove	1	2	3	4	5
Predstavljanje aktivnih organizacija i udruženja studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Upoznavanje sa dostupnim oblicima podrške za studente sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Istraživanja o prisutnosti i akademskoj uspešnosti studenata sa invaliditetom na univerzitetu	1	2	3	4	5
Legislativa o visokom obrazovanju studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Prava i obaveze univerzitetskih nastavnika koji podučavaju studente sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Prava i obaveze studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Etika u procesu visokog obrazovanja studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Susretanje sa studentima sa invaliditetom – upoznavanje sa obrazovnim iskustvima studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Univerzitet iz perspektive studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Upoznavanje sa izazovima i barijerama sa kojima se studenti sa invaliditetom suočavaju u svakodnevnom životu	1	2	3	4	5
Saveti studenata: kako reagovati u konkretnim situacijama podučavanja studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Kreiranje kurikuluma za obrazovanje studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Prilagođavanje sadržaja učenja vrsti invaliditeta studenta	1	2	3	4	5
Adaptiranje predavanja osobenostima studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Podučavanje studenata sa invaliditetom u virtuelnom (online) obrazovnom okruženju	1	2	3	4	5
Priprema obrazovnih materijala za podučavanje studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Kreiranje vizuelne prezentacije pristupačne studentima sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Prilagođavanje nastavne literature osobenostima studenata sa različitim vrstama invaliditeta	1	2	3	4	5
Obezbeđivanje i kreiranje audio literature	1	2	3	4	5
Dostupni sofveri i programi za obrazovanje studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Opšti dizajn učenja	1	2	3	4	5
Mentorstvo studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Asistiriranje studentima sa invaliditetom u nastavnom procesu	1	2	3	4	5
Individualizovan pristup nastavi	1	2	3	4	5
Kreiranje individualnog plana obrazovanja studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Nastavne metode za podučavanje studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Osmišljavanje i organizacija nastavnih aktivnosti za studente sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Korišćenje tehnologije za prilagođavanje nastave studentima sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Vremenska organizacija nastave za studente sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Adaptacija i organizacija predispozitivnih obaveza za studente sa invaliditetom	1	2	3	4	5

Pružanje povratne informacije o učenju studentima sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Organizacija i izvođenje ispita za studente sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Metode motivisanja studenata sa invaliditetom na učenje i ostvarenje sopstvenih kapaciteta u visokom obrazovanju	1	2	3	4	5
Upoznavanje i otklanjanje barijera sa kojima se studenti sa invaliditetom susreću u visokom obrazovanju	1	2	3	4	5
Facilitacija grupe	1	2	3	4	5
Podsticanje socijalnih interakcija i saradnje studenata sa invaliditetom i njihovih kolega	1	2	3	4	5
Integracija studenata sa invaliditetom i njihovih kolega u obrazovnu grupu	1	2	3	4	5
Kreiranje sigurnog prostora i podržavajuće socijalne atmosfere studentima sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Oснаživanje studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Podsticanje razvoja samopouzdanja studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Važnost izgradnje afektivnog odnosa sa studentima sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Razvijanje osetljivosti na potrebe studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Podržavanje i podsticanje samostalnosti studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Razvoj empatije prema osobama sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Verovanje u mogućnosti studenata sa invaliditetom da uče i da se razvijaju	1	2	3	4	5
Komunikacija sa studentima sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Stilovi komunikacije sa studentima sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Dostupnost u komunikaciji i radu sa studentima sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Jačanje komunikacijskih veština studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Komunikacija sa kolegama o obrazovanju studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Komunikacija sa porodicom studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Korišćenje tehnologije za komunikaciju sa studentima sa invaliditetom	1	2	3	4	5

U sledećoj skali se nalazi ista ponuda znanja/tema potencijalnih obrazovnih programa za razvoj i usavršavanje kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom. Molimo Vas da sada procenite stepen u kojem ponuđena znanja **trenutno posedujete**.

Procenu vršite zaokruživanjem **jednog** od brojeva, koji imaju sledeće značenje:

- 1 - Uopšte ne posedujem
- 2 - Uglavnom ne posedujem
- 3 - Ne mogu da procenim
- 4 – Posedujem u maloj meri
- 5 - Veoma posedujem

Šta je invaliditet – teorijska polazišta o poreklu invaliditeta i njegovo definisanje	1	2	3	4	5
Vrste invaliditeta i potrebna prilagođavanja	1	2	3	4	5
Nevidljivi invaliditeti i osobenosti podučavanja studenata sa nevidljivim oblikom invaliditeta	1	2	3	4	5
Terminologija imenovanja invaliditeta i osoba sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Znakovni jezik	1	2	3	4	5
Karakteristike arhitektonski pristupačnog prostora	1	2	3	4	5
Istorijski razvoj visokog obrazovanja studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Inkluzivno visoko obrazovanje - teorijske osnove	1	2	3	4	5

Predstavljanje aktivnih organizacija i udruženja studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Upoznavanje sa dostupnim oblicima podrške za studente sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Istraživanja o prisutnosti i akademskoj uspešnosti studenata sa invaliditetom na univerzitetu	1	2	3	4	5
Legislativa o visokom obrazovanju studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Prava i obaveze univerzitetskih nastavnika koji podučavaju studente sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Prava i obaveze studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Etika u procesu visokog obrazovanja studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Susretanje sa studentima sa invaliditetom – upoznavanje sa obrazovnim iskustvima studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Univerzitet iz perspektive studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Upoznavanje sa izazovima i barijerama sa kojima se studenti sa invaliditetom suočavaju u svakodnevnom životu	1	2	3	4	5
Saveti studenata: kako reagovati u konkretnim situacijama podučavanja studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Kreiranje kurikuluma za obrazovanje studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Prilagođavanje sadržaja učenja vrsti invaliditeta studenta	1	2	3	4	5
Adaptiranje predavanja osobenostima studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Podučavanje studenata sa invaliditetom u virtuelnom (online) obrazovnom okruženju	1	2	3	4	5
Priprema obrazovnih materijala za podučavanje studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Kreiranje vizuelne prezentacije pristupačne studentima sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Prilagođavanje nastavne literature osobenostima studenata sa različitim vrstama invaliditeta	1	2	3	4	5
Obezbeđivanje i kreiranje audio literature	1	2	3	4	5
Dostupni softveri i programi za obrazovanje studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Opšti dizajn učenja	1	2	3	4	5
Mentorstvo studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Asistiranje studentima sa invaliditetom u nastavnom procesu	1	2	3	4	5
Individualizovan pristup nastavi	1	2	3	4	5
Kreiranje individualnog plana obrazovanja studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Nastavne metode za podučavanje studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Osmišljavanje i organizacija nastavnih aktivnosti za studente sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Korišćenje tehnologije za prilagođavanje nastave studentima sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Vremenska organizacija nastave za studente sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Adaptacija i organizacija predispozitivnih obaveza za studente sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Pružanje povratne informacije o učenju studentima sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Organizacija i izvođenje ispita za studente sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Metode motivisanja studenata sa invaliditetom na učenje i ostvarenje sopstvenih kapaciteta u visokom obrazovanju	1	2	3	4	5
Upoznavanje i otklanjanje barijera sa kojima se studenti sa invaliditetom susreću u visokom obrazovanju	1	2	3	4	5
Facilitacija grupe	1	2	3	4	5
Podsticanje socijalnih interakcija i saradnje studenata sa invaliditetom i njihovih kolega	1	2	3	4	5
Integracija studenata sa invaliditetom i njihovih kolega u obrazovnu grupu	1	2	3	4	5

Kreiranje sigurnog prostora i podržavajuće socijalne atmosfere studentima sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Osnaživanje studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Podsticanje razvoja samopouzdanja studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Važnost izgradnje afektivnog odnosa sa studentima sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Razvijanje osetljivosti na potrebe studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Podržavanje i podsticanje samostalnosti studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Razvoj empatije prema osobama sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Verovanje u mogućnosti studenata sa invaliditetom da uče i da se razvijaju	1	2	3	4	5
Komunikacija sa studentima sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Stilovi komunikacije sa studentima sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Dostupnost u komunikaciji i radu sa studentima sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Jačanje komunikacijskih veština studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Komunikacija sa kolegama o obrazovanju studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Komunikacija sa porodicom studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Korišćenje tehnologije za komunikaciju sa studentima sa invaliditetom	1	2	3	4	5

Hvala Vam na izdvojenom vremenu i učešću!

Prilog 2. Upitnik za studente sa invaliditetom

Poštovani/a,

Sa željom unapređenja kvaliteta univerzitetskog obrazovanja za studente sa invaliditetom sprovodimo istraživanje o potencijalnim znanjima i veštinama koja univerzitetkim nastavnicima mogu biti značajni i korisni u situaciji podučavanja studenata sa invaliditetom. Upitnik koji smo kreirali ima za cilj da ispita i proceni koja znanja i veštine **po Vašem mišljenju** univerzitetkim nastavnicima za podučavanje studenata sa invaliditetom mogu biti značajni i korisni. Upitnik je deo doktorskog istraživanja koje sprovodi doktorand Natalija Gojak na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Popunjavanje upitnika traje okvirno 20 minuta. Molimo Vas da odgovarate iskreno. **Ne postoje tačni i netačni odgovori**, odgovori treba da su odraz Vašeg mišljenja i iskustva. Popunjavanje upitnika je anonimno i dobijeni podaci se neće povezivati sa Vašim ličnim podacima. Dobijeni podaci biće korišćeni isključivo u naučno-istraživačke svrhe. Takođe, učestvovanje u istraživanju je dobrovoljno i u svakom trenutku možete odustati, bez posledica.

Nastavkom popunjavanja pružate saglasnost za učestvovanje u istraživanju i izjavljujete da dobrovoljno pristajete na učestvovanja u istraživanju.

Ukoliko želite da saznate rezultate istraživanja možete nam se obratiti na adresu natalija.gojak@f.bg.ac.rs. Na navedenu adresu nam možete pisati i za sve dodatne informacije i potencijalna pitanja.

DEMOGRAFSKI PODACI

1. Nivo studija
 - Osnovne studije
 - Master studije
 - Doktorske studije
2. Pol
 - Muški
 - Ženski
3. Godine starosti _____
4. Naziv fakulteta i univerziteta na kojem studirate (na primer, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu)

5. Kako biste procenili, uopšteno, kvalitet interakcija koje ste imali sa univerzitetkim nastavnicima na skali od 1 do 5, pri čemu 1 označava interakciju lošeg kvaliteta, a 5 interakciju najboljeg kvaliteta. Molimo Vas da zaokružite odgovor.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

SKALE ZA PROCENU KOMPETENCIJA

Poštovani studenti,

U skali se nalazi ponuda znanja koja univerzitetskim nastavnicima mogu biti korisna i relevantna za podučavanje studenata sa invaliditetom. Molimo Vas da pored svakog ponuđenog sadržaja ocenom od 1 do 5 iskažete Vaše mišljenje koliko bi ponuđena znanja univerzitetskim nastavnicima za podučavanje studenata sa invaliditetom bila relevantna i korisna. Naglašavamo, potrebno je da na osnovu Vašeg iskustva procenite koliko bi ponuđeni sadržaji **univerzitetskim nastavnicima** bili relevantni i korisni za podučavanje studenata sa invaliditetom.

Procenu vršite zaokruživanjem **jednog** od brojeva, koji imaju sledeće značenje:

- 1 - Uopšte im nije relevantno
- 2 - Nema većeg značaja
- 3 - Ne mogu da procenim
- 4 - Može biti relevantno
- 5 - Veoma im je relevantno

Šta je invaliditet – teorijska polazišta o poreklu invaliditeta i njegovo definisanje	1	2	3	4	5
Vrste invaliditeta i potrebna prilagođavanja	1	2	3	4	5
Nevidljivi invaliditeti i osobenosti podučavanja studenata sa nevidljivim oblikom invaliditeta	1	2	3	4	5
Terminologija imenovanja invaliditeta i osoba sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Znakovni jezik	1	2	3	4	5
Karakteristike arhitektonski pristupačnog prostora	1	2	3	4	5
Istorijski razvoj visokog obrazovanja studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Inkluzivno visoko obrazovanje - teorijske osnove	1	2	3	4	5
Predstavljanje aktivnih organizacija i udruženja studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Upoznavanje sa dostupnim oblicima podrške za studente sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Istraživanja o prisutnosti i akademskoj uspešnosti studenata sa invaliditetom na univerzitetu	1	2	3	4	5
Legislativa o visokom obrazovanju studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Prava i obaveze univerzitetskih nastavnika koji podučavaju studente sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Prava i obaveze studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Etika u procesu visokog obrazovanja studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Susretanje sa studentima sa invaliditetom – upoznavanje sa obrazovnim iskustvima studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Univerzitet iz perspektive studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Upoznavanje sa izazovima i barijerama sa kojima se studenti sa invaliditetom suočavaju u svakodnevnom životu	1	2	3	4	5
Saveti studenata: kako reagovati u konkretnim situacijama podučavanja studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Kreiranje kurikuluma za obrazovanje studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Prilagođavanje sadržaja učenja vrsti invaliditeta studenta	1	2	3	4	5
Adaptiranje predavanja osobenostima studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Podučavanje studenata sa invaliditetom u virtuelnom (online) obrazovnom okruženju	1	2	3	4	5

Priprema obrazovnih materijala za podučavanje studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Kreiranje vizuelne prezentacije pristupačne studentima sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Prilagođavanje nastavne literature osobenostima studenata sa različitim vrstama invaliditeta	1	2	3	4	5
Obezbeđivanje i kreiranje audio literature	1	2	3	4	5
Dostupni sofveri i programi za obrazovanje studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Opšti dizajn učenja	1	2	3	4	5
Mentorstvo studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Asistiranje studentima sa invaliditetom u nastavnom procesu	1	2	3	4	5
Individualizovan pristup nastavi	1	2	3	4	5
Kreiranje individualnog plana obrazovanja studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Nastavne metode za podučavanje studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Osmišljavanje i organizacija nastavnih aktivnosti za studente sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Korišćenje tehnologije za prilagođavanje nastave studentima sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Vremenska organizacija nastave za studente sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Adaptacija i organizacija predispitnih obaveza za studente sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Pružanje povratne informacije o učenju studentima sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Organizacija i izvođenje ispita za studente sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Metode motivisanja studenata sa invaliditetom na učenje i ostvarenje sopstvenih kapaciteta u visokom obrazovanju	1	2	3	4	5
Upoznavanje i otklanjanje barijera sa kojima se studenti sa invaliditetom susreću u visokom obrazovanju	1	2	3	4	5
Facilitacija grupe	1	2	3	4	5
Podsticanje socijalnih interakcija i saradnje studenata sa invaliditetom i njihovih kolega	1	2	3	4	5
Integracija studenata sa invaliditetom i njihovih kolega u obrazovnu grupu	1	2	3	4	5
Kreiranje sigurnog prostora i podržavajuće socijalne atmosfere studentima sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Osnaživanje studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Podsticanje razvoja samopouzdanja studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Važnost izgradnje afektivnog odnosa sa studentima sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Razvijanje osetljivosti na potrebe studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Podržavanje i podsticanje samostalnosti studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Razvoj empatije prema osobama sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Verovanje u mogućnosti studenata sa invaliditetom da uče i da se razvijaju	1	2	3	4	5
Komunikacija sa studentima sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Stilovi komunikacije sa studentima sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Dostupnost u komunikaciji i radu sa studentima sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Jačanje komunikacijskih veština studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Komunikacija sa kolegama o obrazovanju studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Komunikacija sa porodicom studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Korišćenje tehnologije za komunikaciju sa studentima sa invaliditetom	1	2	3	4	5

U sledećoj skali se nalazi ista ponuda znanja/tema potencijalnih obrazovnih programa za razvoj i usavršavanje kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom. Molimo Vas da sada procenite stepen u kojem univerzitetski nastavnici ponuđena znanja **trenutno poseduju**.

Procenu vršite zaokruživanjem **jednog** od brojeva, koji imaju sledeće značenje:

- 1 - Uopšte ne poseduju
- 2 - Uglavnom ne poseduju
- 3 - Ne mogu da procenim
- 4 – Poseduju u maloj meri
- 5 - Veoma poseduju

Šta je invaliditet – teorijska polazišta o poreklu invaliditeta i njegovo definisanje	1	2	3	4	5
Vrste invaliditeta i potrebna prilagođavanja	1	2	3	4	5
Nevidljivi invaliditeti i osobenosti podučavanja studenata sa nevidljivim oblikom invaliditeta	1	2	3	4	5
Terminologija imenovanja invaliditeta i osoba sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Znakovni jezik	1	2	3	4	5
Karakteristike arhitektonski pristupačnog prostora	1	2	3	4	5
Istorijski razvoj visokog obrazovanja studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Inkluzivno visoko obrazovanje - teorijske osnove	1	2	3	4	5
Predstavljanje aktivnih organizacija i udruženja studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Upoznavanje sa dostupnim oblicima podrške za studente sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Istraživanja o prisutnosti i akademskoj uspešnosti studenata sa invaliditetom na univerzitetu	1	2	3	4	5
Legislativa o visokom obrazovanju studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Prava i obaveze univerzitetskih nastavnika koji podučavaju studente sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Prava i obaveze studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Etika u procesu visokog obrazovanja studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Susretanje sa studentima sa invaliditetom – upoznavanje sa obrazovnim iskustvima studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Univerzitet iz perspektive studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Upoznavanje sa izazovima i barijerama sa kojima se studenti sa invaliditetom suočavaju u svakodnevnom životu	1	2	3	4	5
Saveti studenata: kako reagovati u konkretnim situacijama podučavanja studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Kreiranje kurikuluma za obrazovanje studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Prilagođavanje sadržaja učenja vrsti invaliditeta studenta	1	2	3	4	5
Adaptiranje predavanja osobenostima studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Podučavanje studenata sa invaliditetom u virtuelnom (online) obrazovnom okruženju	1	2	3	4	5
Priprema obrazovnih materijala za podučavanje studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Kreiranje vizuelne prezentacije pristupačne studentima sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Prilagođavanje nastavne literature osobenostima studenata sa različitim vrstama invaliditeta	1	2	3	4	5
Obezbeđivanje i kreiranje audio literature	1	2	3	4	5
Dostupni softveri i programi za obrazovanje studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Opšti dizajn učenja	1	2	3	4	5
Mentorstvo studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Asistiranje studentima sa invaliditetom u nastavnom procesu	1	2	3	4	5
Individualizovan pristup nastavi	1	2	3	4	5

Kreiranje individualnog plana obrazovanja studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Nastavne metode za podučavanje studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Osmišljavanje i organizacija nastavnih aktivnosti za studente sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Korišćenje tehnologije za prilagođavanje nastave studentima sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Vremenska organizacija nastave za studente sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Adaptacija i organizacija predispitnih obaveza za studente sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Pružanje povratne informacije o učenju studentima sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Organizacija i izvođenje ispita za studente sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Metode motivisanja studenata sa invaliditetom na učenje i ostvarenje sopstvenih kapaciteta u visokom obrazovanju	1	2	3	4	5
Upoznavanje i otklanjanje barijera sa kojima se studenti sa invaliditetom susreću u visokom obrazovanju	1	2	3	4	5
Facilitacija grupe	1	2	3	4	5
Podsticanje socijalnih interakcija i saradnje studenata sa invaliditetom i njihovih kolega	1	2	3	4	5
Integracija studenata sa invaliditetom im njihovih kolega u obrazovnu grupu	1	2	3	4	5
Kreiranje sigurnog prostora i podržavajuće socijalne atmosfere studentima sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Oснаživanje studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Podsticanje razvoja samopouzdanja studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Važnost izgradnje afektivnog odnosa sa studentima sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Razvijanje osetljivosti na potrebe studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Podržavanje i podsticanje samostalnosti studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Razvoj empatije prema osobama sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Verovanje u mogućnosti studenata sa invaliditetom da uče i da se razvijaju	1	2	3	4	5
Komunikacija sa studentima sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Stilovi komunikacije sa studentima sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Dostupnost u komunikaciji i radu sa studentima sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Jačanje komunikacijskih veština studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Komunikacija sa kolegama o obrazovanju studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Komunikacija sa porodicom studenata sa invaliditetom	1	2	3	4	5
Korišćenje tehnologije za komunikaciju sa studentima sa invaliditetom	1	2	3	4	5

Hvala Vam na izdvojenom vremenu i učešću!

Prilog 3. Rang lista procena relevantnosti sadržaja kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom – procena celokupnog uzorka

Sadržaji kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom	N	M	SD
Nevidljivi invaliditeti i osobenosti podučavanja studenata sa nevidljivim oblikom invaliditeta	315	4.67	0.648
Vrste invaliditeta i potrebna prilagođavanja	315	4.66	0.669
Etika u procesu visokog obrazovanja studenata sa invaliditetom	315	4.63	0.686
Komunikacija sa studentima sa invaliditetom	314	4.60	0.723
Saveti studenata: kako reagovati u konkretnim situacijama podučavanja studenata sa invaliditetom	315	4.59	0.691
Prava i obaveze univerzitetskih nastavnika koji podučavaju studente sa invaliditetom	315	4.56	0.699
Podržavanje i podsticanje samostalnosti studenata sa invaliditetom	315	4.55	0.77
Prava i obaveze studenata sa invaliditetom	315	4.54	0.736
Upoznavanje sa dostupnim oblicima podrške za studente sa invaliditetom	315	4.50	0.75
Upoznavanje i otklanjanje barijera sa kojima se studenti sa invaliditetom susreću u visokom obrazovanju	314	4.50	0.747
Upoznavanje sa izazovima i barijerama sa kojima se studenti sa invaliditetom suočavaju u svakodnevnom životu	315	4.45	0.774
Korišćenje tehnologije za prilagođavanje nastave studentima sa invaliditetom	315	4.45	0.774
Organizacija i izvođenje ispita za studente sa invaliditetom	315	4.44	0.866
Adaptiranje predavanja osobenostima studenata sa invaliditetom	315	4.43	0.813
Prilagođavanje sadržaja učenja vrsti invaliditeta studenta	315	4.42	0.879
Priprema obrazovnih materijala za podučavanje studenata sa invaliditetom	314	4.42	0.796
Kreiranje sigurnog prostora i podržavajuće socijalne atmosfere studentima sa invaliditetom	314	4.42	0.855
Oснаživanje studenata sa invaliditetom	315	4.42	0.861
Prilagođavanje nastavne literature osobenostima studenata sa različitim vrstama invaliditeta	315	4.40	0.84
Dostupni softveri i programi za obrazovanje studenata sa invaliditetom	314	4.39	0.839
Podsticanje razvoja samopouzdanja studenata sa invaliditetom	314	4.39	0.863
Verovanje u mogućnosti studenata sa invaliditetom da uče i da se razvijaju	315	4.39	0.909
Susretanje sa studentima sa invaliditetom - upoznavanje sa obrazovnim iskustvima studenata sa invaliditetom	314	4.37	0.786
Kreiranje vizuelne prezentacije pristupačne studentima sa invaliditetom	315	4.36	0.838
Asistiranje studentima sa invaliditetom u nastavnom procesu	315	4.36	0.827
Razvijanje osetljivosti na potrebe studenata sa invaliditetom	315	4.36	0.885
Nastavne metode za podučavanje studenata sa invaliditetom	315	4.35	0.887
Stilovi komunikacije sa studentima sa invaliditetom	315	4.35	0.843
Dostupnost u komunikaciji i radu sa studentima sa invaliditetom	315	4.31	0.884
Univerzitet iz perspektive studenata sa invaliditetom	315	4.30	0.818
Osmišljavanje i organizacija nastavnih aktivnosti za studente sa invaliditetom	314	4.30	0.901
Integracija studenata sa invaliditetom i njihovih kolega u obrazovnu grupu	315	4.30	0.952

Razvoj empatije prema osobama sa invaliditetom	315	4.30	0.961
Jačanje komunikacijskih vještina studenata sa invaliditetom	314	4.30	0.896
Obezbeđivanje i kreiranje audio literature	314	4.28	0.965
Mentorstvo studenata sa invaliditetom	314	4.27	0.882
Pružanje povratne informacije o učenju studentima sa invaliditetom	315	4.26	0.935
Metode motivisanja studenata sa invaliditetom na učenje i ostvarenje sopstvenih kapaciteta u visokom obrazovanju	315	4.25	0.979
Adaptacija i organizacija predispozitivnih obaveza za studente sa invaliditetom	314	4.23	0.931
Korišćenje tehnologije za komunikaciju sa studentima sa invaliditetom	315	4.23	0.94
Podsticanje socijalnih interakcija i saradnje studenata sa invaliditetom i njihovih kolega	315	4.21	0.959
Podučavanje studenata sa invaliditetom u virtuelnom (online) obrazovnom okruženju	315	4.17	0.957
Važnost izgradnje afektivnog odnosa sa studentima sa invaliditetom	315	4.10	0.977
Karakteristike arhitektonski pristupačnog prostora	314	4.09	1.118
Individualizovan pristup nastavi	315	4.09	1.01
Istraživanja o prisutnosti i akademskoj uspešnosti studenata sa invaliditetom na univerzitetu	315	4.08	0.934
Komunikacija sa kolegama o obrazovanju studenata sa invaliditetom	315	4.05	0.989
Kreiranje kurikuluma za obrazovanje studenata sa invaliditetom	314	4.03	1.045
Legislatura o visokom obrazovanju studenata sa invaliditetom	312	4.00	0.992
Vremenska organizacija nastave za studente sa invaliditetom	315	3.97	1.046
Kreiranje individualnog plana obrazovanja studenata sa invaliditetom	313	3.96	1.099
Terminologija imenovanja invaliditeta i osoba sa invaliditetom	315	3.93	1.052
Opšti dizajn učenja	314	3.92	1.00
Šta je invaliditet - teorijska polazišta o poreklu invaliditeta i njegovo definisanje	314	3.89	1.188
Predstavljanje aktivnih organizacija i udruženja studenata sa invaliditetom	315	3.83	1.069
Facilitacija grupe	309	3.83	0.944
Inkluzivno visoko obrazovanje - teorijske osnove	315	3.75	1.091
Znakovni jezik	314	3.72	1.096
Komunikacija sa porodicom studenata sa invaliditetom	314	3.51	1.218
Istorijski razvoj visokog obrazovanja studenata sa invaliditetom	315	2.92	1.196

Prilog 4. Rang lista procena relevantnosti sadržaja kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom – procena univerzitetskih nastavnika

Sadržaji kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom	N	M	SD
Nevidljivi invaliditeti i osobenosti podučavanja studenata sa nevidljivim oblikom invaliditeta	273	4.66	0.639
Vrste invaliditeta i potrebna prilagođavanja	273	4.65	0.675
Etika u procesu visokog obrazovanja studenata sa invaliditetom	273	4.63	0.673
Komunikacija sa studentima sa invaliditetom	272	4.59	0.743
Saveti studenata: kako reagovati u konkretnim situacijama podučavanja studenata sa invaliditetom	273	4.58	0.698
Prava i obaveze univerzitetskih nastavnika koji podučavaju studente sa invaliditetom	273	4.55	0.711
Prava i obaveze studenata sa invaliditetom	273	4.52	0.748
Podržavanje i podsticanje samostalnosti studenata sa invaliditetom	273	4.52	0.796
Upoznavanje sa dostupnim oblicima podrške za studente sa invaliditetom	273	4.49	0.748
Upoznavanje i otklanjanje barijera sa kojima se studenti sa invaliditetom susreću u visokom obrazovanju	272	4.47	0.753
Kreiranje sigurnog prostora i podržavajuće socijalne atmosfere studentima sa invaliditetom	273	4.46	0.813
Adaptiranje predavanja osobenostima studenata sa invaliditetom	273	4.45	0.799
Korišćenje tehnologije za prilagođavanje nastave studentima sa invaliditetom	273	4.45	0.775
Upoznavanje sa izazovima i barijerama sa kojima se studenti sa invaliditetom suočavaju u svakodnevnom životu	273	4.43	0.784
Prilagođavanje sadržaja učenja vrsti invaliditeta studenta	273	4.42	0.867
Priprema obrazovnih materijala za podučavanje studenata sa invaliditetom	273	4.42	0.778
Organizacija i izvođenje ispita za studente sa invaliditetom	273	4.42	0.884
Oснаživanje studenata sa invaliditetom	273	4.42	0.846
Podsticanje razvoja samopouzdanja studenata sa invaliditetom	272	4.41	0.846
Kreiranje vizuelne prezentacije pristupačne studentima sa invaliditetom	273	4.39	0.802
Prilagođavanje nastavne literature osobenostima studenata sa različitim vrstama invaliditeta	273	4.38	0.832
Dostupni softveri i programi za obrazovanje studenata sa invaliditetom	273	4.38	0.845
Nastavne metode za podučavanje studenata sa invaliditetom	273	4.38	0.845
Verovanje u mogućnosti studenata sa invaliditetom da uče i da se razvijaju	273	4.38	0.916
Asistiranje studentima sa invaliditetom u nastavnom procesu	273	4.37	0.799
Razvijanje osetljivosti na potrebe studenata sa invaliditetom	273	4.37	0.869
Stilovi komunikacije sa studentima sa invaliditetom	273	4.37	0.852
Susretanje sa studentima sa invaliditetom - upoznavanje sa obrazovnim iskustvima studenata sa invaliditetom	272	4.35	0.801
Osmišljavanje i organizacija nastavnih aktivnosti za studente sa invaliditetom	273	4.35	0.849
Razvoj empatije prema osobama sa invaliditetom	273	4.33	0.944
Jačanje komunikacijskih veština studenata sa invaliditetom	272	4.33	0.867
Mentorstvo studenata sa invaliditetom	272	4.30	0.852

Integracija studenata sa invaliditetom i njihovih kolega u obrazovnu grupu	273	4.30	0.947
Univerzitet iz perspektive studenata sa invaliditetom	273	4.29	0.818
Obezbeđivanje i kreiranje audio literature	272	4.29	0.94
Pružanje povratne informacije o učenju studentima sa invaliditetom	273	4.28	0.918
Dostupnost u komunikaciji i radu sa studentima sa invaliditetom	273	4.28	0.913
Metode motivisanja studenata sa invaliditetom na učenje i ostvarenje sopstvenih kapaciteta u visokom obrazovanju	273	4.27	0.94
Podsticanje socijalnih interakcija i saradnje studenata sa invaliditetom i njihovih kolega	273	4.23	0.94
Korišćenje tehnologije za komunikaciju sa studentima sa invaliditetom	273	4.23	0.937
Adaptacija i organizacija predispozitivnih obaveza za studente sa invaliditetom	272	4.21	0.952
Podučavanje studenata sa invaliditetom u virtuelnom (online) obrazovnom okruženju	273	4.18	0.936
Individualizovan pristup nastavi	273	4.16	0.933
Važnost izgradnje afektivnog odnosa sa studentima sa invaliditetom	273	4.12	0.982
Istraživanja o prisutnosti i akademskoj uspešnosti studenata sa invaliditetom na univerzitetu	273	4.10	0.934
Kreiranje kurikuluma za obrazovanje studenata sa invaliditetom	272	4.06	1.009
Komunikacija sa kolegama o obrazovanju studenata sa invaliditetom	273	4.06	0.978
Vremenska organizacija nastave za studente sa invaliditetom	273	4.05	0.99
Karakteristike arhitektonski pristupačnog prostora	273	4.04	1.138
Kreiranje individualnog plana obrazovanja studenata sa invaliditetom	272	4.04	1.01
Legislativa o visokom obrazovanju studenata sa invaliditetom	271	4.02	0.972
Opšti dizajn učenja	273	3.98	0.968
Terminologija imenovanja invaliditeta i osoba sa invaliditetom	273	3.97	0.994
Šta je invaliditet - teorijska polazista o poreklu invaliditeta i njegovo definisanje	272	3.91	1.179
Facilitacija grupe	268	3.84	0.927
Predstavljanje aktivnih organizacija i udruženja studenata sa invaliditetom	273	3.80	1.063
Inkluzivno visoko obrazovanje - teorijske osnove	273	3.73	1.095
Znakovni jezik	273	3.67	1.079
Komunikacija sa porodicom studenata sa invaliditetom	272	3.56	1.183
Istorijski razvoj visokog obrazovanja studenata sa invaliditetom	273	2.87	1.171

Prilog 5. Rang lista procena relevantnosti sadržaja kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom – procena studenata sa invaliditetom

Sadržaji kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom	N	M	SD
Vrste invaliditeta i potrebna prilagođavanja	42	4.71	0.636
Podržavanje i podsticanje samostalnosti studenata sa invaliditetom	42	4.71	0.554
Nevidljivi invaliditeti i osobenosti podučavanja studenata sa nevidljivim oblikom invaliditeta	42	4.69	0.715
Prava i obaveze studenata sa invaliditetom	42	4.69	0.643
Saveti studenata: kako reagovati u konkretnim situacijama podučavanja studenata sa invaliditetom	42	4.69	0.643
Upoznavanje i otklanjanje barijera sa kojima se studenti sa invaliditetom susreću u visokom obrazovanju	42	4.64	0.692
Komunikacija sa studentima sa invaliditetom	42	4.64	0.577
Prava i obaveze univerzitetskih nastavnika koji podučavaju studente sa invaliditetom	42	4.62	0.623
Upoznavanje sa dostupnim oblicima podrške za studente sa invaliditetom	42	4.60	0.767
Upoznavanje sa izazovima i barijerama sa kojima se studenti sa invaliditetom suočavaju u svakodnevnom životu	42	4.60	0.701
Etika u procesu visokog obrazovanja studenata sa invaliditetom	42	4.57	0.77
Organizacija i izvođenje ispita za studente sa invaliditetom	42	4.55	0.739
Susretanje sa studentima sa invaliditetom - upoznavanje sa obrazovnim iskustvima studenata sa invaliditetom	42	4.52	0.671
Prilagođavanje nastavne literature osobenostima studenata sa različitim vrstama invaliditeta	42	4.52	0.89
Dostupnost u komunikaciji i radu sa studentima sa invaliditetom	42	4.52	0.634
Korišćenje tehnologije za prilagođavanje nastave studentima sa invaliditetom	42	4.50	0.773
Verovanje u mogućnosti studenata sa invaliditetom da uče i da se razvijaju	42	4.50	0.862
Prilagođavanje sadržaja učenja vrsti invaliditeta studenta	42	4.45	0.968
Dostupni softveri i programi za obrazovanje studenata sa invaliditetom	41	4.44	0.808
Osnaživanje studenata sa invaliditetom	42	4.43	0.966
Karakteristike arhitektonski pristupačnog prostora	41	4.41	0.921
Priprema obrazovnih materijala za podučavanje studenata sa invaliditetom	41	4.37	0.915
Univerzitet iz perspektive studenata sa invaliditetom	42	4.36	0.821
Adaptacija i organizacija predispitnih obaveza za studente sa invaliditetom	42	4.33	0.786
Adaptiranje predavanja osobenostima studenata sa invaliditetom	42	4.31	0.897
Asistiranje studentima sa invaliditetom u nastavnom procesu	42	4.31	1
Integracija studenata sa invaliditetom i njihovih kolega u obrazovnu grupu	42	4.29	0.995
Podsticanje razvoja samopouzdanja studenata sa invaliditetom	42	4.29	0.97
Razvijanje osetljivosti na potrebe studenata sa invaliditetom	42	4.26	0.989
Obezbeđivanje i kreiranje audio literature	42	4.24	1.122
Stilovi komunikacije sa studentima sa invaliditetom	42	4.21	0.782
Kreiranje sigurnog prostora i podržavajuće socijalne atmosfere studentima sa invaliditetom	41	4.20	1.077

Korišćenje tehnologije za komunikaciju sa studentima sa invaliditetom	42	4.19	0.969
Kreiranje vizuelne prezentacije pristupačne studentima sa invaliditetom	42	4.17	1.034
Podučavanje studenata sa invaliditetom u virtuelnom (online) obrazovnom okruženju	42	4.14	1.095
Nastavne metode za podučavanje studenata sa invaliditetom	42	4.12	1.109
Pružanje povratne informacije o učenju studentima sa invaliditetom	42	4.12	1.041
Podsticanje socijalnih interakcija i saradnje studenata sa invaliditetom i njihovih kolega	42	4.10	1.078
Razvoj empatije prema osobama sa invaliditetom	42	4.10	1.055
Jačanje komunikacijskih veština studenata sa invaliditetom	42	4.10	1.055
Mentorstvo studenata sa invaliditetom	42	4.07	1.045
Metode motivisanja studenata sa invaliditetom na učenje i ostvarenje sopstvenih kapaciteta u visokom obrazovanju	42	4.07	1.197
Znakovni jezik	41	4.05	1.161
Predstavljanje aktivnih organizacija i udruženja studenata sa invaliditetom	42	4.00	1.104
Istraživanja o prisutnosti i akademskoj uspešnosti studenata sa invaliditetom na univerzitetu	42	4.00	0.937
Osmišljavanje i organizacija nastavnih aktivnosti za studente sa invaliditetom	41	4.00	1.162
Važnost izgradnje afektivnog odnosa sa studentima sa invaliditetom	42	3.98	0.95
Komunikacija sa kolegama o obrazovanju studenata sa invaliditetom	42	3.98	1.07
Inkluzivno visoko obrazovanje - teorijske osnove	42	3.88	1.064
Legislativa o visokom obrazovanju studenata sa invaliditetom	41	3.88	1.122
Kreiranje kurikuluma za obrazovanje studenata sa invaliditetom	42	3.83	1.248
Šta je invaliditet - teorijska polazišta o poreklu invaliditeta i njegovo definisanje	42	3.74	1.251
Terminologija imenovanja invaliditeta i osoba sa invaliditetom	42	3.71	1.367
Facilitacija grupe	41	3.71	1.055
Individualizovan pristup nastavi	42	3.64	1.34
Opšti dizajn učenja	41	3.51	1.121
Vremenska organizacija nastave za studente sa invaliditetom	42	3.5	1.274
Kreiranje individualnog plana obrazovanja studenata sa invaliditetom	41	3.46	1.485
Istorijski razvoj visokog obrazovanja studenata sa invaliditetom	42	3.26	1.308
Komunikacija sa porodicom studenata sa invaliditetom	42	3.19	1.401

Prilog 6. Rang lista procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou pojedinačnih sadržaja kompetencija – procena celokupnog uzorka

Sadržaji kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom	N	M	SD
Verovanje u mogućnosti studenata sa invaliditetom da uče i da se razvijaju	310	3.44	1.442
Razvoj empatije prema osobama sa invaliditetom	311	3.3	1.439
Komunikacija sa studentima sa invaliditetom	311	3.18	1.427
Šta je invaliditet - teorijska polazišta o poreklu invaliditeta i njegovo definisanje	313	3.12	1.215
Vrste invaliditeta i potrebna prilagođavanja	313	3.02	1.148
Dostupnost u komunikaciji i radu sa studentima sa invaliditetom	311	2.98	1.431
Razvijanje osetljivosti na potrebe studenata sa invaliditetom	312	2.81	1.418
Karakteristike arhitektonski pristupačnog prostora	313	2.76	1.297
Podržavanje i podsticanje samostalnosti studenata sa invaliditetom	311	2.75	1.432
Etika u procesu visokog obrazovanja studenata sa invaliditetom	313	2.72	1.305
Podsticanje razvoja samopouzdanja studenata sa invaliditetom	312	2.7	1.413
Terminologija imenovanja invaliditeta i osoba sa invaliditetom	313	2.68	1.223
Oснаživanje studenata sa invaliditetom	310	2.67	1.39
Komunikacija sa kolegama o obrazovanju studenata sa invaliditetom	311	2.64	1.35
Stilovi komunikacije sa studentima sa invaliditetom	310	2.63	1.329
Važnost izgradnje afektivnog odnosa sa studentima sa invaliditetom	311	2.62	1.378
Kreiranje sigurnog prostora i podržavajuće socijalne atmosfere studentima sa invaliditetom	312	2.6	1.362
Individualizovan pristup nastavi	312	2.52	1.393
Jačanje komunikacijskih veština studenata sa invaliditetom	309	2.51	1.343
Organizacija i izvođenje ispita za studente sa invaliditetom	311	2.48	1.409
Upoznavanje sa izazovima i barijerama sa kojima se studenti sa invaliditetom suočavaju u svakodnevnom životu	312	2.46	1.255
Integracija studenata sa invaliditetom i njihovih kolega u obrazovnu grupu	312	2.43	1.323
Korišćenje tehnologije za komunikaciju sa studentima sa invaliditetom	310	2.42	1.355
Podsticanje socijalnih interakcija i saradnje studenata sa invaliditetom i njihovih kolega	312	2.41	1.32
Asistiranje studentima sa invaliditetom u nastavnom procesu	311	2.37	1.357
Adaptiranje predavanja osobenostima studenata sa invaliditetom	313	2.35	1.285
Nevidljivi invaliditeti i osobenosti podučavanja studenata sa nevidljivim oblikom invaliditeta	313	2.34	1.154
Susretanje sa studentima sa invaliditetom - upoznavanje sa obrazovnim iskustvima studenata sa invaliditetom	312	2.34	1.345
Pružanje povratne informacije o učenju studentima sa invaliditetom	311	2.34	1.393
Podučavanje studenata sa invaliditetom u virtuelnom (online) obrazovnom okruženju	311	2.32	1.304
Adaptacija i organizacija predispozitivnih obaveza za studente sa invaliditetom	312	2.31	1.399
Metode motivisanja studenata sa invaliditetom na učenje i ostvarenje sopstvenih kapaciteta u visokom obrazovanju	312	2.3	1.302
Prilagođavanje sadržaja učenja vrsti invaliditeta studenta	313	2.28	1.262
Opšti dizajn učenja	312	2.28	1.348

Kreiranje vizuelne prezentacije pristupačne studentima sa invaliditetom	312	2.27	1.30
Facilitacija grupe	308	2.27	1.26
Inkluzivno visoko obrazovanje - teorijske osnove	313	2.21	1.304
Priprema obrazovnih materijala za podučavanje studenata sa invaliditetom	312	2.2	1.241
Upoznavanje i otklanjanje barijera sa kojima se studenti sa invaliditetom susreću u visokom obrazovanju	311	2.19	1.238
Prava i obaveze studenata sa invaliditetom	312	2.18	1.276
Korišćenje tehnologije za prilagođavanje nastave studentima sa invaliditetom	311	2.18	1.267
Nastavne metode za podučavanje studenata sa invaliditetom	310	2.15	1.278
Prilagođavanje nastavne literature osobenostima studenata sa različitim vrstama invaliditeta	312	2.14	1.267
Osmišljavanje i organizacija nastavnih aktivnosti za studente sa invaliditetom	312	2.14	1.278
Prava i obaveze univerzitetskih nastavnika koji podučavaju studente sa invaliditetom	312	2.13	1.235
Obezbeđivanje i kreiranje audio literature	312	2.13	1.332
Upoznavanje sa dostupnim oblicima podrške za studente sa invaliditetom	313	2.12	1.223
Komunikacija sa porodicom studenata sa invaliditetom	312	2.12	1.275
Vremenska organizacija nastave za studente sa invaliditetom	311	2.11	1.248
Saveti studenata: kako reagovati u konkretnim situacijama podučavanja studenata sa invaliditetom	313	2.09	1.204
Kreiranje individualnog plana obrazovanja studenata sa invaliditetom	311	2.06	1.227
Mentorstvo studenata sa invaliditetom	312	2.04	1.274
Legislativa o visokom obrazovanju studenata sa invaliditetom	311	2	1.218
Univerzitet iz perspektive studenata sa invaliditetom	311	2	1.146
Kreiranje kurikuluma za obrazovanje studenata sa invaliditetom	312	1.94	1.106
Predstavljanje aktivnih organizacija i udruženja studenata sa invaliditetom	313	1.93	1.123
Dostupni softveri i programi za obrazovanje studenata sa invaliditetom	312	1.88	1.173
Istraživanja o prisutnosti i akademskoj uspešnosti studenata sa invaliditetom na univerzitetu	312	1.78	1.075
Istorijski razvoj visokog obrazovanja studenata sa invaliditetom	312	1.6	1.025
Znakovni jezik	313	1.35	0.83

Prilog 7. Rang lista procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou pojedinačnih sadržaja kompetencija – procena univerzitetskih nastavnika

Sadržaji kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom	N	M	SD
Verovanje u mogućnosti studenata sa invaliditetom da uče i da se razvijaju	271	3.44	1.457
Razvoj empatije prema osobama sa invaliditetom	272	3.32	1.454
Komunikacija sa studentima sa invaliditetom	272	3.10	1.438
Šta je invaliditet - teorijska polazišta o poreklu invaliditeta i njegovo definisanje	273	3.08	1.238
Vrste invaliditeta i potrebna prilagođavanja	273	2.97	1.136
Dostupnost u komunikaciji i radu sa studentima sa invaliditetom	272	2.92	1.432
Razvijanje osetljivosti na potrebe studenata sa invaliditetom	273	2.79	1.422
Podržavanje i podsticanje samostalnosti studenata sa invaliditetom	272	2.72	1.428
Karakteristike arhitektonski pristupačnog prostora	273	2.71	1.281
Podsticanje razvoja samopouzdanja studenata sa invaliditetom	273	2.65	1.404
Terminologija imenovanja invaliditeta i osoba sa invaliditetom	273	2.63	1.206
Etika u procesu visokog obrazovanja studenata sa invaliditetom	273	2.63	1.297
Oснаživanje studenata sa invaliditetom	271	2.63	1.379
Komunikacija sa kolegama o obrazovanju studenata sa invaliditetom	272	2.63	1.358
Važnost izgradnje afektivnog odnosa sa studentima sa invaliditetom	272	2.58	1.391
Stilovi komunikacije sa studentima sa invaliditetom	272	2.56	1.335
Kreiranje sigurnog prostora i podržavajuće socijalne atmosfere studentima sa invaliditetom	273	2.53	1.348
Individualizovan pristup nastavi	273	2.52	1.425
Jačanje komunikacijskih veština studenata sa invaliditetom	270	2.47	1.337
Upoznavanje sa izazovima i barijerama sa kojima se studenti sa invaliditetom suočavaju u svakodnevnom životu	273	2.44	1.229
Organizacija i izvođenje ispita za studente sa invaliditetom	272	2.37	1.393
Integracija studenata sa invaliditetom i njihovih kolega u obrazovnu grupu	273	2.36	1.291
Podsticanje socijalnih interakcija i saradnje studenata sa invaliditetom i njihovih kolega	273	2.34	1.282
Korišćenje tehnologije za komunikaciju sa studentima sa invaliditetom	271	2.34	1.32
Nevidljivi invaliditeti i osobenosti podučavanja studenata sa nevidljivim oblikom invaliditeta	273	2.29	1.135
Susretanje sa studentima sa invaliditetom - upoznavanje sa obrazovnim iskustvima studenata sa invaliditetom	272	2.26	1.325
Adaptiranje predavanja osobenostima studenata sa invaliditetom	273	2.25	1.265
Adaptacija i organizacija predispitnih obaveza za studente sa invaliditetom	273	2.23	1.375
Pružanje povratne informacije o učenju studentima sa invaliditetom	272	2.23	1.344
Metode motivisanja studenata sa invaliditetom na učenje i ostvarenje sopstvenih kapaciteta u visokom obrazovanju	273	2.22	1.278
Facilitacija grupe	270	2.22	1.273
Podučavanje studenata sa invaliditetom u virtuelnom (online) obrazovnom okruženju	272	2.19	1.248
Asistiranje studentima sa invaliditetom u nastavnom procesu	272	2.19	1.292
Opšti dizajn učenja	273	2.17	1.332

Kreiranje vizuelne prezentacije pristupačne studentima sa invaliditetom	273	2.16	1.277
Prilagođavanje sadržaja učenja vrsti invaliditeta studenta	273	2.15	1.209
Priprema obrazovnih materijala za podučavanje studenata sa invaliditetom	273	2.13	1.224
Upoznavanje i otklanjanje barijera sa kojima se studenti sa invaliditetom susreću u visokom obrazovanju	272	2.12	1.207
Inkluzivno visoko obrazovanje - teorijske osnove	273	2.11	1.245
Komunikacija sa porodicom studenata sa invaliditetom	273	2.10	1.256
Korišćenje tehnologije za prilagođavanje nastave studentima sa invaliditetom	272	2.09	1.216
Osmišljavanje i organizacija nastavnih aktivnosti za studente sa invaliditetom	273	2.08	1.269
Prava i obaveze studenata sa invaliditetom	272	2.06	1.217
Nastavne metode za podučavanje studenata sa invaliditetom	272	2.06	1.239
Vremenska organizacija nastave za studente sa invaliditetom	272	2.06	1.23
Obezbeđivanje i kreiranje audio literature	273	2.03	1.283
Prilagođavanje nastavne literature osobenostima studenata sa različitim vrstama invaliditeta	273	2.02	1.20
Kreiranje individualnog plana obrazovanja studenata sa invaliditetom	273	2.01	1.22
Upoznavanje sa dostupnim oblicima podrške za studente sa invaliditetom	273	2.00	1.162
Prava i obaveze univerzitetskih nastavnika koji podučavaju studente sa invaliditetom	272	2.00	1.192
Saveti studenata: kako reagovati u konkretnim situacijama podučavanja studenata sa invaliditetom	273	1.99	1.16
Mentorstvo studenata sa invaliditetom	273	1.95	1.24
Univerzitet iz perspektive studenata sa invaliditetom	272	1.92	1.117
Legislativa o visokom obrazovanju studenata sa invaliditetom	272	1.89	1.184
Predstavljanje aktivnih organizacija i udruženja studenata sa invaliditetom	273	1.88	1.098
Kreiranje kurikulumu za obrazovanje studenata sa invaliditetom	273	1.83	1.04
Dostupni softveri i programi za obrazovanje studenata sa invaliditetom	273	1.78	1.12
Istraživanja o prisutnosti i akademskoj uspešnosti studenata sa invaliditetom na univerzitetu	272	1.66	0.986
Istorijski razvoj visokog obrazovanja studenata sa invaliditetom	272	1.49	0.921
Znakovni jezik	273	1.26	0.718

Prilog 8. Rang lista procena razvijenosti kompetencija univerzitetskih nastavnika za podučavanje studenata sa invaliditetom na nivou pojedinačnih sadržaja kompetencija – procena studenata sa invaliditetom

Sadržaji kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom	N	M	SD
Komunikacija sa studentima sa invaliditetom	39	3.72	1.234
Asistiranje studentima sa invaliditetom u nastavnom procesu	39	3.59	1.163
Verovanje u mogućnosti studenata sa invaliditetom da uče i da se razvijaju	39	3.41	1.352
Dostupnost u komunikaciji i radu sa studentima sa invaliditetom	39	3.36	1.386
Šta je invaliditet - teorijska polazišta o poreklu invaliditeta i njegovo definisanje	40	3.35	1.027
Vrste invaliditeta i potrebna prilagođavanja	40	3.30	1.203
Etika u procesu visokog obrazovanja studenata sa invaliditetom	40	3.30	1.224
Organizacija i izvođenje ispita za studente sa invaliditetom	39	3.23	1.307
Podučavanje studenata sa invaliditetom u virtuelnom (online) obrazovnom okruženju	39	3.21	1.361
Razvoj empatije prema osobama sa invaliditetom	39	3.21	1.341
Stilovi komunikacije sa studentima sa invaliditetom	38	3.18	1.159
Prilagođavanje sadržaja učenja vrsti invaliditeta studenta	40	3.15	1.292
Karakteristike arhitektonski pristupačnog prostora	40	3.10	1.374
Pružanje povratne informacije o učenju studentima sa invaliditetom	39	3.10	1.501
Kreiranje sigurnog prostora i podržavajuće socijalne atmosfere studentima sa invaliditetom	39	3.08	1.384
Podsticanje razvoja samopouzdanja studenata sa invaliditetom	39	3.08	1.44
Opšti dizajn učenja	39	3.05	1.213
Prava i obaveze studenata sa invaliditetom	40	3.03	1.368
Adaptiranje predavanja osobenostima studenata sa invaliditetom	40	3.03	1.23
Terminologija imenovanja invaliditeta i osoba sa invaliditetom	40	3.00	1.301
Kreiranje vizuelne prezentacije pristupačne studentima sa invaliditetom	39	3.00	1.235
Razvijanje osetljivosti na potrebe studenata sa invaliditetom	39	3.00	1.395
Korišćenje tehnologije za komunikaciju sa studentima sa invaliditetom	39	3.00	1.469
Podržavanje i podsticanje samostalnosti studenata sa invaliditetom	39	2.97	1.46
Prava i obaveze univerzitetskih nastavnika koji podučavaju studente sa invaliditetom	40	2.95	1.218
Prilagođavanje nastavne literature osobenostima studenata sa različitim vrstama invaliditeta	39	2.95	1.432
Susretanje sa studentima sa invaliditetom - upoznavanje sa obrazovnim iskustvima studenata sa invaliditetom	40	2.93	1.347
Podsticanje socijalnih interakcija i saradnje studenata sa invaliditetom i njihovih kolega	39	2.92	1.476
Integracija studenata sa invaliditetom i njihovih kolega u obrazovnu grupu	39	2.92	1.458
Osnaživanje studenata sa invaliditetom	39	2.92	1.458
Inkluzivno visoko obrazovanje - teorijske osnove	40	2.90	1.499
Upoznavanje sa dostupnim oblicima podrške za studente sa invaliditetom	40	2.90	1.355
Važnost izgradnje afektivnog odnosa sa studentima sa invaliditetom	39	2.90	1.273
Metode motivisanja studenata sa invaliditetom na učenje i ostvarenje sopstvenih kapaciteta u visokom obrazovanju	39	2.87	1.341

Obezbeđivanje i kreiranje audio literature	39	2.85	1.461
Adaptacija i organizacija predispozitivnih obaveza za studente sa invaliditetom	39	2.85	1.461
Saveti studenata: kako reagovati u konkretnim situacijama podučavanja studenata sa invaliditetom	40	2.82	1.259
Jačanje komunikacijskih veština studenata sa invaliditetom	39	2.82	1.355
Korišćenje tehnologije za prilagođavanje nastave studentima sa invaliditetom	39	2.77	1.459
Legislativa o visokom obrazovanju studenata sa invaliditetom	39	2.74	1.208
Nastavne metode za podučavanje studenata sa invaliditetom	38	2.74	1.408
Komunikacija sa kolegama o obrazovanju studenata sa invaliditetom	39	2.74	1.312
Kreiranje kurikuluma za obrazovanje studenata sa invaliditetom	39	2.67	1.284
Facilitacija grupe	38	2.66	1.097
Upoznavanje sa izazovima i barijerama sa kojima se studenti sa invaliditetom suočavaju u svakodnevnom životu	39	2.64	1.423
Priprema obrazovnih materijala za podučavanje studenata sa invaliditetom	39	2.64	1.287
Dostupni softveri i programi za obrazovanje studenata sa invaliditetom	39	2.64	1.267
Upoznavanje i otklanjanje barijera sa kojima se studenti sa invaliditetom susreću u visokom obrazovanju	39	2.64	1.367
Nevidljivi invaliditeti i osobenosti podučavanja studenata sa nevidljivim oblikom invaliditeta	40	2.63	1.254
Istraživanja o prisutnosti i akademskoj uspešnosti studenata sa invaliditetom na univerzitetu	40	2.62	1.275
Mentorstvo studenata sa invaliditetom	39	2.62	1.369
Univerzitet iz perspektive studenata sa invaliditetom	39	2.59	1.186
Osmišljavanje i organizacija nastavnih aktivnosti za studente sa invaliditetom	39	2.56	1.273
Individualizovan pristup nastavi	39	2.51	1.167
Vremenska organizacija nastave za studente sa invaliditetom	39	2.51	1.315
Kreiranje individualnog plana obrazovanja studenata sa invaliditetom	38	2.45	1.224
Istorijski razvoj visokog obrazovanja studenata sa invaliditetom	40	2.37	1.334
Predstavljanje aktivnih organizacija i udruženja studenata sa invaliditetom	40	2.33	1.228
Komunikacija sa porodicom studenata sa invaliditetom	39	2.21	1.418
Znakovni jezik	40	1.95	1.218

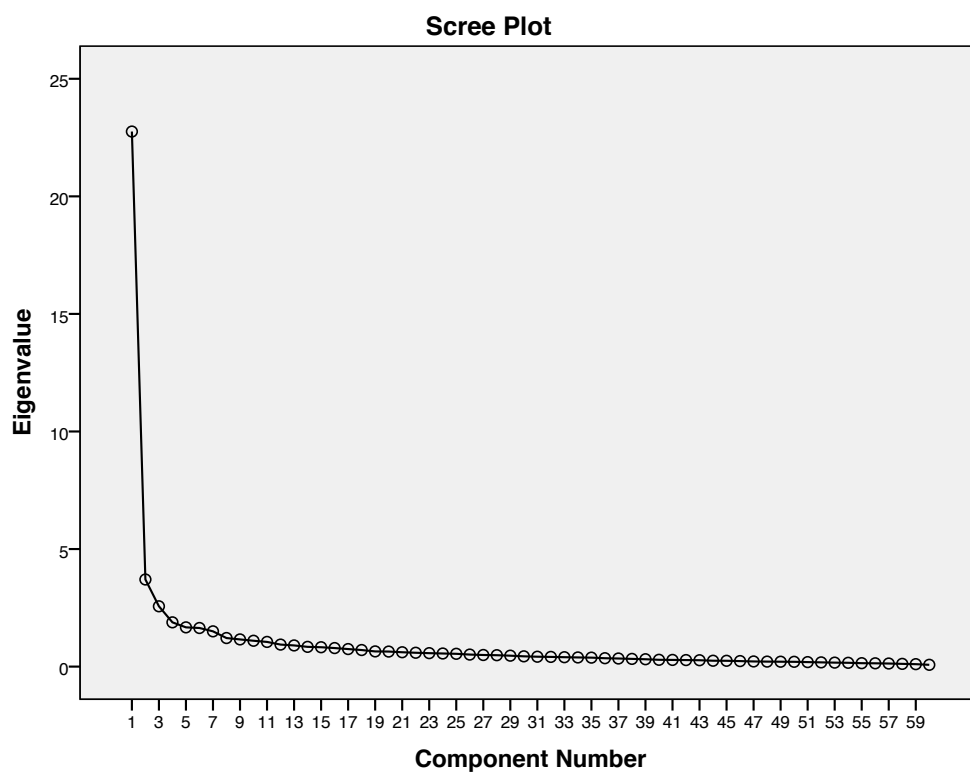
Prilog 9. *Matrica faktorskih zasićenja modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Podsticanje razvoja samopouzdanja studenata sa invaliditetom	.897								
Oснаživanje studenata sa invaliditetom	.892								
Razvijanje osjetljivosti na potrebe studenata sa invaliditetom	.821								
Razvoj empatije prema osobama sa invaliditetom	.805								
Kreiranje sigurnog prostora i podržavajuće socijalne atmosfere studentima sa invaliditetom	.756								
Integracija studenata sa invaliditetom i njihovih kolega u obrazovnu grupu	.755								
Podržavanje i podsticanje samostalnosti studenata sa invaliditetom	.754								
Podsticanje socijalnih interakcija i saradnje studenata sa invaliditetom i njihovih kolega	.753								
Važnost izgradnje afektivnog odnosa sa studentima sa invaliditetom	.719								
Verovanje u mogućnosti studenata sa invaliditetom da uče i da se razvijaju	.716								
Jačanje komunikacijskih vještina studenata sa invaliditetom	.486						.442		
Metode motivisanja studenata sa invaliditetom na učenje i ostvarenje sopstvenih kapaciteta u visokom obrazovanju	.464		.385						
Upoznavanje i otklanjanje barijera sa kojima se studenti sa invaliditetom susreću u visokom obrazovanju	.412								
Komunikacija sa porodicom studenata sa invaliditetom	.397								.389
Facilitacija grupe	.369				.305				
Komunikacija sa kolegama o obrazovanju studenata sa invaliditetom	.343								
Priprema obrazovnih materijala za podučavanje studenata sa invaliditetom		.884							
Adaptiranje predavanja osobenostima studenata sa invaliditetom		.874							

Kreiranje vizuelne prezentacije pristupačne studentima sa invaliditetom		.843							
Prilagođavanje nastave literature osobenostima studenata sa razlicitim vrstama invaliditeta		.814							
Prilagođavanje sadržaja učenja vrsti invaliditeta studenta		.775							
Podučavanje studenata sa invaliditetom u virtuelnom (online) obrazovnom okruženju		.609							
Kreiranje kurikuluma za obrazovanje studenata sa invaliditetom		.485	.337				-.304		
Obezbeđivanje i kreiranje audio literature		.475			.381				.454
Dostupni softveri i programi za obrazovanje studenata sa invaliditetom		.424			.354		.329		
Kreiranje individualnog plana obrazovanja studenata sa invaliditetom			.955						
Individualizovan pristup nastavi			.93						
Osmišljavanje i organizacija nastavnih aktivnosti za studente sa invaliditetom			.782						
Nastavne metode za podučavanje studenata sa invaliditetom			.767						
Pružanje povratne informacije o učenju studentima sa invaliditetom			.635						
Adaptacija i organizacija predispozitivnih obaveza za studente sa invaliditetom			.602						
Mentorstvo studenata sa invaliditetom			.516						
Vremenska organizacija nastave za studente sa invaliditetom			.461		.331				
Asistiranje studentima sa invaliditetom u nastavnom procesu			.444						
Organizacija i izvođenje ispita za studente sa invaliditetom			.432				.317		
Prava i obaveze studenata sa invaliditetom				.975					
Prava i obaveze univerzitetskih nastavnika koji podučavaju studente sa invaliditetom				.883					
Etika u procesu visokog obrazovanja studenata sa invaliditetom				.751					
Univerzitet iz perspektive studenata sa invaliditetom				.417	.321				
Susretanje sa studentima sa invaliditetom - upoznavanje sa obrazovnim iskustvima studenata sa invaliditetom				.27					

Karakteristike arhitektonski pristupačnog prostora					.977				
Znakovni jezik			-.384		.633				.326
Legislativa o visokom obrazovanju studenata sa invaliditetom					.587				
Upoznavanje sa izazovima i barijerama sa kojima se studenti sa invaliditetom suočavaju u svakodnevnom životu	.42				.536				
Korišćenje tehnologije za prilagođavanje nastave studentima sa invaliditetom			.349		.396				
Saveti studenata: kako reagovati u konkretnim situacijama podučavanja studenata sa invaliditetom					.348				
Upoznavanje sa dostupnim oblicima podrške za studente sa invaliditetom					.303				
Istorijski razvoj visokog obrazovanja studenata sa invaliditetom						.688			
Inkluzivno visoko obrazovanje - teorijske osnove						.664			
Predstavljanje aktivnih organizacija i udruženja studenata sa invaliditetom						.623			
Istraživanja o prisutnosti i akademskoj uspešnosti studenata sa invaliditetom na univerzitetu						.502			
Stilovi komunikacije sa studentima sa invaliditetom							.677		
Komunikacija sa studentima sa invaliditetom	.438						.662		
Korišćenje tehnologije za komunikaciju sa studentima sa invaliditetom							.59		
Dostupnost u komunikaciji i radu sa studentima sa invaliditetom	.419						.515		
Vrste invaliditeta i potrebna prilagođavanja					.302			.712	
Nevidljivi invaliditeti i osobenosti podučavanja studenata sa nevidljivim oblikom invaliditeta								.594	
Terminologija imenovanja invaliditeta i osoba sa invaliditetom					.347			.546	
Šta je invaliditet - teorijska polazišta o poreklu invaliditeta i njegovo definisanje						.413		.544	
Opšti dizajn učenja									.449

Prilog 10. *Dijagram sedimentacije modela kompetencija za podučavanje studenata sa invaliditetom*



BIOGRAFIJA

Natalija Gojak je rođena 1994. godine u Beogradu. Osnovne studije andragogije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu upisala je školske 2013/2014. godine, a završila u roku 2017. godine, sa prosečnom ocenom 9,51. Na istom fakultetu završava master akademske studije andragogije 2018. godine, odbranivši master rad pod naslovom *Obrazovna podrška porodici sa članom obolelim od Alchajmerove bolesti*.

Zaposlena je kao asistent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i kao istraživač saradnik na Institutu za pedagogiju i andragogiju. Učestvuje u realizaciji nastave na osnovnim akademskim studijama andragogije. Tokom dosadašnje akademske karijere učestvovala je na više naučnih konferencija, kao i u sprovođenju nacionalnih i međunarodnih naučnoistraživačkih i razvojnih projekata.

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора: Наталија Гојак

Број индекса: 3A18-2

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Компетенције универзитетских наставника за подучавање студената са инвалидитетом

- 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 кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, 9. јун 2025.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора: Наталија Гојак

Број индекса: 3A18-2

Студијски програм: докторске академске студије андрагогије

Наслов рада: Компетенције универзитетских наставника за подучавање студената са инвалидитетом

Ментор: доц др. Зорица Милошевић

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла 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, 9. јун 2025.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Компетенције универзитетских наставника за подучавање студената са инвалидитетом

које је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла 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 одлучио/ла.

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, 9. јун 2025.

1. **Ауторство.** Дозвољаваће умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. **Ауторство – некомерцијално.** Дозвољаваће умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. **Ауторство – некомерцијално – без прерада.** Дозвољаваће умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. **Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима.** Дозвољаваће умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. **Ауторство – без прерада.** Дозвољаваће умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. **Ауторство – делити под истим условима.** Дозвољаваће умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.