

UNIVERZITET U BEOGRADU

FILOZOFSKI FAKULTET

Marija S. Ratković

**POLITIKA ŠKOLSKOG RADA I ŠKOLSKA KULTURA KAO
OKVIR ZA RAZVOJ INKLUZIVNE ŠKOLSKE PRAKSE**

Doktorska disertacija

Beograd, 2025

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOSOPHY

Marija S. Ratković

**SCHOOL WORK POLICY AND SCHOOL CULTURE AS A
FRAMEWORK FOR THE DEVELOPMENT OF
INCLUSIVE SCHOOL PRACTICE**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2025

Mentor:

Prof. dr Emina Hebib, redovni profesor
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Članovi Komisije:

Prof. dr Nataša Matović, redovni profesor
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Prof. dr Zorica Šaljić, vanredni profesor
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Dr Milja Vujačić, naučni savetnik
Institut za pedagoška istraživanja

Datum odbrane: _____

POLITIKA ŠKOLSKOG RADA I ŠKOLSKA KULTURA KAO OKVIR ZA RAZVOJ INKLUZIVNE ŠKOLSKE PRAKSE

Sažetak

Iako je inkluzivno obrazovanje tokom prethodnih godina bilo prioritet u razvoju školskog sistema Srbije, rezultati do sada obavljenih istraživanja ukazuju na brojne izazove u njegovoj primeni, što naglašava potrebu za daljim proučavanjem inkluzivne školske prakse, uz uvažavanje njene složenosti. Predmet ovog istraživanja je inkluzivna školska praksa u kontekstu postojeće politike školskog rada i školske kulture. Značajan oslonac u razradi koncepta empirijskog istraživanja činila je publikacija *Indeks za inkluziju*. Istraživanje je imalo za cilj da ispita odlike inkluzivne školske prakse i da osvetli njihovu prirodu u kontekstu saznanja o odlikama odabranih elemenata politike školskog rada i školske kulture. Metodološki okvir istraživanja zasniva se na konvergentno-paralelnom modelu kombinovanog istraživanja, koji uključuje simultanu primenu kvalitativnih i kvantitativnih metoda, kao i integraciju nalaza do kojih se dolazi njihovom primenom. Kvalitativna metodologija primenjena je u analizi elemenata politike školskog rada i školske kulture, dok je kvantitativni pristup usmeren na ispitivanje odlika inkluzivne školske prakse. Primenjena je deskriptivno-analiitička metoda i različite kvantitativne i kvalitativne tehnike prikupljanja podataka: analiza sadržaja, anketiranje, individualno i fokus grupno intervjuisanje. Uzorak istraživanja obuhvatio je nastavnike, stručne saradnike i direktore osam osnovnih škola na teritoriji grada Užica. Pored relevantnih zakonskih i podzakonskih dokumenata, za potrebe istraživanja pregledana su i analizirana i odabrana školska dokumenta iz istih škola. Rezultati istraživanja pružaju uvid u obeležja inkluzivne školske prakse, kao i u obeležja odabranih elemenata politike školskog rada i školske kulture, te ukazuju na međusobni odnos ovih obeležja.

Ključne reči: inkluzivno obrazovanje, inkluzivna školska praksa, politika školskog rada, školska kultura, kombinovano istraživanje, konvergentno-paralelni dizajn.

Naučna oblast: Pedagogija

Uža naučna oblast: Školska pedagogija

SCHOOL WORK POLICY AND SCHOOL CULTURE AS A FRAMEWORK FOR THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE SCHOOL PRACTICE

Abstract

Although inclusive education has been a priority in the development of the school system in Serbia in recent years, the results of research conducted so far indicate numerous challenges in its implementation, which highlights the need for further study of inclusive school practice, while taking into consideration its complexity. The subject of this research is the inclusive school practice within the context of the existing school work policy and school culture. A pivotal support in the development of the concept of empirical research was the publication titled *Index for Inclusion*. The aim of the research was to examine the characteristics of inclusive school practice and to understand their nature in the context of knowledge about the characteristics of selected elements of school work policy and school culture. The methodological framework of the research is based on the convergent-parallel model of combined research, including the simultaneous application of qualitative and quantitative methods, as well as the integration of the findings obtained by their application. Qualitative methodology was applied in the analysis of the elements of school work policy and school culture, whereas the quantitative approach was aimed at examining the characteristics of inclusive school practice. It was a descriptive-analytical method as well as various quantitative and qualitative data collection techniques that were applied: content analysis, surveying, individual and focus group interviewing. The research sample included teachers, professional associates and heads of eight primary schools within the territory of the city of Užice. In addition to relevant legal and by-law documents, selected school documents from the same schools were also reviewed and analysed for the purposes of the research. The results of the research provide an insight into the features of inclusive school practice, as well as the features of selected elements of school work policy and school culture, thus indicating the mutual relationship between these features.

Key words: inclusive education, inclusive school practice, school work policy, school culture, combined research, convergent-parallel design.

Scientific field: Pedagogy

Scientific subfield: School pedagogy

SADRŽAJ

UVOD.....	8
I TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA.....	10
1. Koncept inkluzivnog obrazovanja: teorija i politika inkluzivnog obrazovanja.....	11
1.1. Teorijska polazišta koncepta inkluzivnog obrazovanja.....	11
1.2. Politika inkluzivnog obrazovanja	16
2. Razvoj i reforma škole i školskog sistema usmerena ka ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja	26
2.1. Odlike reformskih procesa usmerenih ka implementaciji inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu u svetu	26
2.1.1. Inkluzivno obrazovanje u Finskoj	29
2.1.2. Inkluzivno obrazovanje u Sloveniji.....	31
2.1.3. Inkluzivno obrazovanje u Švajcarskoj	33
2.1.4. Inkluzivno obrazovanje u Kanadi.....	36
2.1.5. Inkluzivno obrazovanje u Indiji	38
2.2. Odlike reformskog procesa usmerenog ka implementaciji inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu u Srbiji.....	41
3. Dimenzije inkluzivne škole i njihov međusobni odnos	44
3.1. Inkluzivna politika školskog rada.....	45
3.2. Inkluzivna školska kultura.....	47
3.3. Inkluzivna školska praksa.....	50
3.4. Međusobni odnos dimenzija inkluzivne škole.....	60
II METODOLOŠKI PRISTUP ISTRAŽIVANJU.....	62
1. Predmet istraživanja.....	63
2. Definisanje osnovnih pojmova istraživanja	63
3. Definisanje pristupa u istraživanju	65
4. Cilj, zadaci i podzadaci komponenti istraživanja i integracije nalaza	67
5. Osnovne napomene o uzorku istraživanja koje se odnose na sve komponente istraživanja	69
6. Razrada metodologije prve komponente istraživanja: odlike politike školskog rada.....	71
6.1. Uzorak istraživanja	71
6.2. Metode, tehnike i instrumenti	71
6.3. Nivo i način obrade i analize podataka.....	72
6.4. Organizacija i tok istraživanja	72
7. Razrada metodologije druge komponente istraživanja: pogled nastavnika na inkluzivno obrazovanje.....	73
7.1. Uzorak istraživanja	73
7.2. Metode, tehnike i instrumenti	73
7.3. Nivo i način obrade i analize podataka.....	74
7.4. Organizacija i tok istraživanja	74
8. Razrada metodologije treće komponente istraživanja: odlike inkluzivne školske prakse....	75
8.1. Uzorak istraživanja	75
8.2. Metode, tehnike i instrumenti	78
8.3. Nivo i način obrade i analize podataka.....	79
8.4. Organizacija i tok istraživanja	79
9. Razrada metodologije integracije nalaza iz sve tri komponente istraživanja	80
III PRIKAZ I ANALIZA REZULTATA ISTRAŽIVANJA	81
1. Odlike postojeće politike školskog rada.....	82
1.1. Usaglašenost sadržaja školskih dokumenata o planiranim načinima delovanja u primeni inkluzivnog obrazovanja sa sadržajem važećih zakonskih i podzakonskih dokumenata kojima se reguliše školski rad i primena inkluzivnog obrazovanja	82

1.1.1. Analiza sadržaja zakonskih i podzakonskih dokumenata kojima se reguliše školski rad i primena inkluzivnog obrazovanja	82
1.1.2 Analiza sadržaja školskih dokumenata o planiranim načinima delovanja u oblasti primene inkluzivnog obrazovanja i njihova usaglašenost sa sadržajima zakonskih i podzakonskih dokumenata kojima se reguliše rad škole i primena inkluzivnog obrazovanja.....	94
1.2. Načini na koje se obezbeđuju uslovi za ostvarivanje inkluzivne školske prakse – prikaz i analiza podataka prikupljenih na osnovu iskaza direktora škola.....	101
2. Pogled nastavnika na inkluzivno obrazovanje	110
2.1. Način na koji nastavnici sagledavaju koncept inkluzivnog obrazovanja i vrednosti inkluzivnog obrazovanja koje nastavnici prepoznaju i prihvataju – prva faza istraživanja	110
2.2. Način na koji nastavnici sagledavaju koncept inkluzivnog obrazovanja i vrednosti inkluzivnog obrazovanja koje nastavnici prepoznaju i prihvataju – druga faza istraživanja	117
3. Odlike postojeće inkluzivne školske prakse.....	122
3.1. Načini na koje se ostvarivala dodatna podrška u obrazovanju tokom nastave u školskoj 2022/23. godini – prikaz i analiza podataka prikupljenih na osnovu odgovora nastavnika	122
3.2. Vidovi i načini dodatne podrške učenicima koji su se primenjivali van nastave u školskoj 2022/23. godini – prikaz i analiza podataka prikupljenih na osnovu odgovora nastavnika i stručnih saradnika	131
3.3. Način na koji se ostvarivala saradnja između svih aktera školskog rada u primeni inkluzivnog obrazovanja tokom školske 2022/23. godine – prikaz i analiza podataka prikupljenih na osnovu odgovora nastavnika	133
3.4. Sadržaj rada tima za inkluzivno obrazovanje i timova za dodatnu podršku tokom školske 2022/23. godine – prikaz i analiza podataka prikupljenih na osnovu odgovora stručnih saradnika.....	139
3.5. Način na koje se ostvarivala saradnja u okviru tima za inkluzivno obrazovanje i timova za pružanje dodatne podrške tokom školske 2022/23. godine – prikaz i analiza podataka prikupljenih na osnovu odgovora nastavnika i stručnih saradnika	141
3.6. Struktura i sadržaj individualnih obrazovnih planova za školsku 2022/23. godinu	145
3.7. Način na koji se ostvarivala saradnja škole sa institucijama, organizacijama i udruženjima u lokalnom i širem društvenom okruženju u ostvarivanju inkluzivne školske prakse tokom školske 2022/23. godine – prikaz i analiza podataka prikupljenih na osnovu odgovora stručnih saradnika.....	149
4. Odlike postojeće inkluzivne školske prakse u kontekstu saznanja o odlikama odabranih elemenata politike školskog rada i školske kulture	151
4.1. Dobijena saznanja o odlikama elemenata politike školskog rada kao osnova sveobuhvatnijeg i potpunijeg razumevanja odlika inkluzivne školske prakse	151
4.2. Dobijena saznanja o odlikama elemenata školske kulture kao osnova sveobuhvatnijeg i potpunijeg razumevanja odlika inkluzivne školske prakse	158
ZAKLJUČNA RAZMATRANJA	165
Literatura.....	169
Prilozi	191

UVOD

Iako inkluzivno obrazovanje predstavlja jedan od opštih ciljeva reformi savremenih školskih sistema, njegova praktična primena i dalje čini značajan izazov u savremenoj školskoj praksi, što je slučaj i u školskom sistemu Srbije. Teškoće u primeni inkluzivnog obrazovanja u našem školskom sistemu ukazuju na potrebu za njegovim daljim razvojem, ali i za proučavanjem koje bi omogućilo sticanje dubljih i potpunijih saznanja neophodnih za njegovo unapređivanje. Izazovi sa kojima se praktičari susreću u razvoju inkluzivne školske prakse podstakli su brojne teoretičare i istraživače da se bave proučavanjem inkluzivnog obrazovanja. Analize i istraživanja usmerena na sagledavanje specifičnosti praktične primene inkluzivnog obrazovanja uglavnom se fokusiraju na ispitivanje odlika inkluzivne školske prakse ili pojedinih njenih segmenata. Međutim, imajući u vidu da inkluzivno obrazovanje predstavlja složen fenomen, inkluzivnu školsku praksu moguće je potpunije razumeti samo ukoliko se razmatra u kontekstu u kojem se razvija i ostvaruje.

Da bi se razumela praksa inkluzivnog obrazovanja, neophodno je uzeti u obzir uslove koji deluju na globalnom i nacionalnom nivou i koji je oblikuju i usmeravaju. U uslovima globalizacije, međunarodne organizacije i agencije oblikuju globalne trendove društvenog razvoja, sprovodeći mere koje promovišu ključne pravce promena, uključujući i promene u oblasti obrazovanja. Kao jedna od ključnih promena u oblasti obrazovanja identifikovana je i izdvojena praktična primena inkluzije u obrazovanju. Međutim, iako se u dokumentima međunarodne politike promoviše i razrađuje koncept inkluzivnog obrazovanja, njegova praktična primena usklađuje se sa specifičnostima društvenog konteksta svake zemlje, poput istorije, kulture, ekonomskih uslova i obrazovne tradicije, usled čega se praksa u različitim školskim sistemima odvija na različite načine.

Osim toga, potrebno je imati u vidu da sama škola predstavlja složen sistem u kojem se reflektuju uslovi koji deluju na širem društvenom planu, ali i brojni unutrašnji faktori koji proističu iz organizacije, strukture, sadržaja, kao i načina funkcionisanja škole. Ovi faktori zajednički oblikuju inkluzivnu školsku praksu. Stoga je naročito važno proučavati inkluzivnu školsku praksu na način koji uvažava uslove koji deluju na institucionalnom nivou. U tom pogledu, Publikacija *Indeks za inkluziju* (Booth & Ainscow, 2002), koja je široko prihvaćena u naučnim i stručnim krugovima i koja predstavlja važan izvor i oslonac u brojnim istraživačkim radovima, pruža sveobuhvatan pristup razumevanju složenosti inkluzivne škole. Uvažavajući kompleksnosti škole kao institucije, u ovom dokumentu identifikovane su tri međusobno povezane dimenzije inkluzivne škole: inkluzivna politika, inkluzivna kultura i inkluzivna praksa.

Polazeći od ovih saznanja, smatrali smo važnim da sprovedemo istraživanje kojim ćemo fenomen inkluzivne školske prakse sagledati u kontekstu u kojem se ona razvija, odnosno u kontekstu politike školskog rada i školske kulture. Namera nam je bila da opišemo i objasnimo odlike postojeće inkluzivne školske prakse i razumemo njenu prirodu dovodeći je u vezu sa sadržajem dokumenata kojima je regulisan i na osnovu kojih se odvija školski rad i modelom upravljanja i rukovođenja školom koji se praktikuje kao elementima politike školskog rada, kao i pogledom nastavnika na inkluzivno obrazovanje kao elementom školske kulture. Da bismo to postigli, opredelili smo se za kombinovani istraživački pristup, odnosno kombinovano istraživanje zasnovano na konvergentno-paralelnom modelu koji podrazumeva cikluse istraživanja u kojima se podaci prikupljaju simultano primenom kvantitativnih i kvalitativnih metodoloških rešenja, analiziraju odvojeno, pa potom integrišu u fazi interpretacije. Za potrebe našeg rada realizovana su tri paralelna ciklusa istraživanja: kvantitativna metodologija korišćena za ispitivanje odlika postojeće inkluzivne školske prakse, dok je kvalitativna metodologija primenjena za analizu odabranih elemenata inkluzivne politike školskog rada i inkluzivne školske kulture. Imajući na umu da je cilj primene kombinovanog istraživanja komplementarnost, odnosno produbljivanje saznanja kroz objedinjavanje i interakciju rezultata i zaključaka do kojih se došlo upotrebom različitih metodologija istraživanja (Matović, 2013), očekivali smo da će sjedinjavanje kvantitativnih rezultata o odlikama inkluzivne školske prakse i kvalitativnih rezultata o odlikama politike školskog

rada i školske kulture, i na osnovu toga izvedeni zaključci, omogućiti sveobuhvatnije i potpunije razumevanje postojeće inkluzivne školske prakse.

Ključne celine rada su teorijski okvir istraživanja, metodološki pristup istraživanju, prikaz i analiza rezultata istraživanja, kao i zaključna razmatranja.

Teorijski okvir istraživanja sadrži tri poglavlja. U prvom poglavlju razmatra se koncept inkluzivnog obrazovanja. Pažnja je posvećena osnovnim postavkama izdvojenih teorija i učenja iz oblasti pedagoške i psihološke nauke koja su značajna za razvoj koncepta inkluzivnog obrazovanja. U ovom poglavlju rada koncept inkluzivnog obrazovanja razmatran je i sa stanovišta globalne obrazovne politike, pri čemu je pažnja usmerena na inkluzivno obrazovanje kao meru i kao sadržaj globalne obrazovne politike. U drugom poglavlju razmatra se pitanje razvoja i reforme škole i školskih sistema usmerenih na ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja, što podrazumeva osvrt na obeležja reformskih procesa usmerenih na implementaciju inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu u odabranim zemljama sveta, i u Srbiji. U trećem poglavlju predstavljene su dimenzije inkluzivne škole, tj. inkluzivna politika školskog rada, inkluzivna školska kultura i inkluzivna školska praksa, kao i njihov međusobni odnos.

Metodološki pristup istraživanju sadrži detaljan prikaz primenjenih metodoloških rešenja u okviru kombinovanog istraživanja zasnovanog na konvergentno-paralelnom modelu. Istraživanje obuhvata jednu kvantitativnu i dve kvalitativne komponente koje su realizovane paralelno, dok su rezultati do kojih se došlo u komponentama istraživanja integrisani u završnoj fazi. Nakon predstavljanja predmeta istraživanja, osnovnih pojmova istraživanja, istraživačkog pristupa, ciljeva i zadataka istraživanja i osnovnih napomena o uzorku istraživanja, za svaku komponentu istraživanja posebno opisani su uzorak, metode, tehnike i instrumenti, način obrade i analize podataka, kao i organizacija i tok istraživačkog procesa. Na kraju, u posebnom poglavlju posvećenom integraciji nalaza, predstavljeni su metodološki elementi koji istraživanju daju obeležja kombinovanog pristupa.

Prikaz i analiza rezultata istraživanja predstavljeni su kroz četiri poglavlja, u skladu sa postavljenim zadacima istraživanja. U prvom poglavlju prikazani su i analizirani podaci koji se odnose na odlike postojeće politike školskog rada. U drugom poglavlju predstavljeni su i analizirani podaci o školskoj kulturi, tj. pogledu nastavnika na inkluzivno obrazovanje. Treće poglavlje sadrži prikaz i analizu podataka o odlikama postojeće inkluzivne školske prakse. S obzirom na to da je realizovano istraživanje kombinovanog tipa, u četvrtoj celini formulisani su metazaključci istraživanja. Oni su zasnovani na analizi i sintezi nalaza predstavljenih u prethodnim celinama, a odnose se na odlike inkluzivne školske prakse u kontekstu saznanja o odlikama politike školskog rada i školske kulture, tj. pogleda nastavnika na inkluzivno obrazovanje.

Zaključna razmatranja sadrže osvrt na predmet proučavanja, kratak pregled ključnih nalaza istraživanja i njegovih teorijskih i empirijskih doprinosa, kao i razmatranja o ograničenjima istraživanja i potencijalnim pravcima budućih ispitivanja usmerenih na proučavanje inkluzivne školske prakse.

I TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

1. Koncept inkluzivnog obrazovanja: teorija i politika inkluzivnog obrazovanja

1.1. Teorijska polazišta koncepta inkluzivnog obrazovanja

Koncept inkluzivnog obrazovanja počiva na teorijskim saznanjima razvijenim u okviru različitih naučnih oblasti (Branković, 2011). Iako je tematika inkluzivnog obrazovanja poslednjih decenija predmet interesovanja brojnih teoretičara, na temelju realizovanih istraživanja još uvek nije konstituisana sveobuhvatna, koherentna teorija inkluzivnog obrazovanja (Topping & Maloney, 2005) koja bi obuhvatila različite naučne perspektive. Polemika o teorijskim polazištima koncepta inkluzivnog obrazovanja i dalje se svodi na identifikovanje i razmatranje različitih teorijskih saznanja na kojima navedeni koncept počiva. Naime, premda se zbog brojnosti i složenosti teorijskih polazišta inkluzivno obrazovanje često opisuje kao neuhvatljiv koncept (Ainscow, 2013), u širokom spektru teorijskih oslonaca moguće je izdvojiti ključne ideje i učenja na kojima se ovaj koncept temelji. Iz pedagoške i psihološke naučne perspektive polazišta za razvoj ideje o inkluzivnom obrazovanju čine različite teorije razvoja i učenja, shvatanja o prirodi inteligencije, kao i pravci u pedagogiji. Konstruktivističke teorije učenja i razvoja Žana Pijažea i Lava Vigotskog i teorija višestruke inteligencije Hauarda Gardnera, humanističke teorije učenja i razvoja Abrahama Maslova i Karla Rodžersa, kao i shvatanja zagovornika pravca individualne pedagogije – Marije Montesori i Eduarda Klapareda, mogu se dovesti u vezu sa savremenim konceptom inkluzivnog obrazovanja. U nastavku teksta, bez namere da se različite teorijske koncepcije celovito predstavie, dat je kratak osvrt na osnovne postavke izdvojenih teorija i učenja koja su značajna za razvoj koncepta inkluzivnog obrazovanja.

Konstruktivističke teorije učenja i razvoja. Konstruktivistička paradigma učenja i razvoja nastala je kao alternativa bihejviorističkom pristupu prema kome je učenje shvaćeno kao proces prenošenja znanja (Milutinović, 2005). Osnovna konstruktivistička teza je da proces učenja označava aktivnu konstrukciju i rekonstrukciju, a ne prostu akumulaciju znanja (Pešikan, 2010). Osim što predstavljaju relevantan okvir za razumevanje procesa učenja i razvoja, teorijska shvatanja razvijena u okrilju konstruktivističke paradigme imaju značajne implikacije za oblikovanje školske prakse. Usmerenost na učenike, orijentisanost na proces učenja i osetljivost za interesovanja i potrebe učenika opšte su odlike obrazovno-vaspitne prakse zasnovane na postavkama konstruktivizma (Goodman, 1998, Honebein, 1996, prema: Johnson, 2005), a ujedno i neke od osnovnih odrednica koncepta inkluzivnog obrazovanja. U okviru konstruktivističke paradigme učenja i razvoja razvijeni su različiti teorijski pristupi čiji se zagovornici zalažu za ideju o konstrukciji znanja, ali na različite načine interpretiraju prirodu procesa učenja i razvoja. Individualni i socijalni konstruktivizam čine dva dominantna pravca konstruktivizma, a njihovi najznačajniji predstavnici su Žan Pijaže i Lav Vigotski. Pritom, prilikom tumačenja prirode procesa učenja i razvoja, Pijaže kao zagovornik individualnog konstruktivizma akcenat stavlja na intrapsihičke kognitivne procese, dok Vigotski kao zagovornik socijalnog konstruktivizma akcenat stavlja na interpsihičke procese.

Prema Pijažeovoj teoriji učenja i razvoja osnovu kognitivnog funkcionisanja i promena u načinu kognitivnog funkcionisanja tokom ontogenetskog razvoja čine dva uzajamno povezana i komplementarna procesa — organizacija i prilagođavanje. Pijaže smatra da je u prirodi čoveka težnja da organizuje svoje iskustvo i da se adaptira na ono što je doživeo ili iskusio. Koncept organizacije se odnosi na tendenciju grupisanja izolovanih oblika ponašanja u viši poredak. Da bi objasnio postojanje ove opšte karakteristike funkcionisanja, Pijaže uvodi pojmove akcione sheme i kognitivna struktura. Prema Pijažeovoj teoriji učenja i razvoja procesi mišljenja organizovani su u akcione sheme koje predstavljaju osnovne sisteme za razumevanje i interakciju sa svetom. Akcione sheme označavaju sklop kognitivnih aktivnosti koje individua razvija u interakciji sa fenomenima i problemima sa kojima se suočava. Akcione sheme kao osnovno sredstvo mišljenja u različitim situacijama, pritom, proizlaze iz kognitivnih struktura. Naime, kognitivna struktura determiniše akcione sheme, odnosno opšte mogućnosti i ograničenja kognitivnih aktivnosti (Piaget, 2001). Upravo na osnovu pretpostavke o opštim kognitivnim strukturama koje su karakteristične za

pojedine uzraste, Pijaže je definisao kognitivne stadijume razvoja. Na osnovu sličnosti u pogledu opštih odlika mišljenja karakterističnih za pojedine uzraste, Pijaže je opisao četiri stadijuma kognitivnog razvoja: senzomotorni stadijum, preoperacioni stadijum, stadijum konkretnih operacija i stadijum formalnih operacija. Navedeni stadijumi razvoja hijerarhijski su poređani i univerzalni za sve (Pijaže i Inhelder, 1996), tj. individua prolazi kroz iste faze razvoja u okviru nepromenljivog hronološkog poretka bez obzira na specifičnost kulture i okruženja u kome se razvija. S druge strane, koncept prilagođavanja opisuje način razvoja kognitivnih struktura i prirodu procesa konstrukcije znanja. Proces prilagođavanja ostvaruje se posredstvom asimilacije i akomodacije. Asimilacija označava integrisanje iskustava u postojeće kognitivne strukture, odnosno interpretiranje novih informacija u terminima postojećeg znanja i razumevanja, dok akomodacija označava restrukturiranje kognitivnih struktura kako bi se omogućila asimilacija novih iskustava (Pijaže i Inhelder, 1996). Otuda, prema Pijažeovoj teoriji, učenje je uslovljeno dostignutim stepenom razvoja, odnosno postojećim kognitivnim strukturama. Osnovni motivacioni faktor razvoja u Pijažeovoj teoriji je pojava kognitivne neravnoteže koja se ispoljava u potrebi za novom adaptacijom (Piaget, 2001).

Iako se mnoge kritike upućene Pijažeovom modelu razvoja odnose na zanemarivanje uloge sredine u razvoju individue, pojedini autori smatraju da je u osnovi takvih kritika pogrešna interpretacija Pijažeovih shvatanja (Baucal, 2003; Damon, 1981, Haste, 1987, Goffin, 1994, Lubeck, 1996, New, 1994, Santrock, 1997, prema: DeVries, 2000). Naime, Pijaže ističe da se proces razvoja primarno odvija usled maturacije i aktivnosti pojedinca, ali ne osporava značaj socijalne sredine u pomenutom procesu. S tim u vezi, prema Pijažeovoj koncepciji kognitivnog razvoja, socijalna interakcija i socio-kulturno okruženje ne može uticati na karakteristike mišljenja koje će se kod pojedinca pojaviti u narednoj fazi razvoja, ali može u manjoj ili većoj meri podržati razvojni proces (Pijaže i Inhelder, 1996). Štaviše, Pijaže je saradnju između vršnjaka odredio kao idealnu formu socijalne interakcije koja podstiče razvoj dece. Naime, dete se tokom učešća u diskusiji sa vršnjacima može suočiti sa različitim gledištima i uvideti da postoje i drugačija stanovišta od njegovih, što izaziva kognitivni konflikt (Tudge & Rogoff, 1989), a težnja da se pomenuti konflikt prevaziđe vodi ka kognitivnom razvoju.

Kako se Pijaže u svojim teorijskim razmatranjima nije bavio individualnim razlikama među pojedincima istog uzrasta (Baucal, 1998; Kitano, 2008), već je, štaviše, na osnovu eksperimentalnih istraživanja sa pojedincima tipičnog razvoja ustanovio univerzalne osobine mišljenja i ponašanja na različitim uzrastima, značaj njegovih teorijskih shvatanja za razvoj koncepta inkluzivnog obrazovanja u literaturi nije dovoljno razmatran (Gallagher & Reid, 1981, Reid, 1981, Wachs & Furth, 1980, prema: Kitano, 2005). Ipak, njegova teorijska shvatanja se nesumnjivo mogu koristiti kao relevantan okvir u inkluzivnom obrazovnom kontekstu. Najpre, definisanjem stadijuma razvoja i karakteristika mišljenja na pojedinim uzrastima, Pijaže je ukazao na osobine mišljenja u okviru očekivanih razvojnih tokova. Nalazi istraživanja pokazuju da učenici sa posebnim potrebama prolaze kroz isti niz stadijuma razvoja koje je Pijaže definisao, ali se u odnosu na svoje vršnjake razlikuju u pogledu brzine prolaska kroz pojedine faze, kao i u pogledu krajnjih dometa razvoja (Kitano, 2007). Otuda, pomenuti stadijumi razvoja i osobine mišljenja koje su svojstvene svakom stadijumu, mogu služiti kao polazna osnova u identifikovanju učenika sa posebnim potrebama, ali i kao relevantan okvir za praćenje individualnog napretka učenika. Osim toga, implikacije za obrazovno-vaspitnu praksu koje proističu iz Pijažeovog tumačenja razvoja i učenja poput podsticanja aktivnog učešća učenika u nastavnom procesu, korišćenja optimalno izazovnih zadataka, podsticanja saradničkog učenja i vršnjačke interakcije kako bi se učenici doveli u stanje kognitivnog konflikta i sl., posebno su značajne u inkluzivnom obrazovnom kontekstu.

Prema teorijskim shvatanjima Vigotskog za kognitivni razvoj i proces učenja kod pojedinca izuzetno je značajan socijalni i kulturni kontekst u kome se razvoj i učenje odvija. Otuda, Vigotski u svojim teorijskim raspravama nastoji da objasni na koji način je socio-kulturni kontekst povezan sa kognitivnim funkcionisanjem i procesom učenja kod pojedinca. Prema njegovoj koncepciji učenja i razvoja sve funkcije u razvoju pojedinca pojavljuju se dva puta, najpre na društvenom (interpersonalnom) planu, tj. u socijalnim odnosima, a potom i na individualnom

(intrapersonalnom) planu kao unutrašnje svojstvo pojedinca, tj. kao svojstvo koje pojedinac može koristiti nezavisno od prisustva drugih. Dakle, ključne promene u razvoju pojedinca izgrađuju se u okviru interakcije sa drugima, a potom bivaju individualizovane. Navedenu pravilnost u razvoju pojedinaca, Vigotski naziva opštim genetičkim zakonom kulturnog razvoja (Vigotski, 1996b). Otuda, prema razvojnoj koncepciji Vigotskog, socijalna interakcija predstavlja ključni, formativni faktor individualnog razvoja, a proces internalizacije, tj. pounutrenja predstavlja osnovni mehanizam kojim socijalna interakcija utiče na razvoj pojedinca. Međutim, treba istaći da je socijalna interakcija, prema shvatanjima Vigotskog, neophodan, ali ne i dovoljan preduslov za razvoj pojedinca. Naime, uticaj socijalnih faktora ograničen je stepenom sazrevanja pojedinca, pa otuda neće svaka socijalna interakcija nužno dovesti do razvoja pojedinca (Vigotski, 1996a).

Kako bi objasnio prirodu procesa razvoja i ukazao na odlike socijalne interakcije koja podržava proces razvoja, Vigotski definiše pojmove — zona aktuelnog razvoja i zona narednog razvoja. Zona aktuelnog razvoja označava kognitivne strukture i sposobnosti koje kod pojedinca postoje u relativno razvijenoj formi, dok zona narednog razvoja označava sledeću fazu u razvoju pojedinca, odnosno sposobnosti koje pojedinac može ispoljiti u saradnji sa kompetentnijim partnerom i koje usled procesa internalizacije mogu postati deo kognitivne strukture pojedinca. Zona narednog razvoja, dakle, uključuje sve one funkcije i sposobnosti pojedinca koje se još nisu razvile, ali mogu biti aktuelizovane saradnjom sa kompetentnijim partnerom. U skladu sa prethodno navedenim, zona aktuelnog razvoja određuje probleme koje pojedinac može samostalno da reši, dok zona narednog razvoja definiše probleme koje pojedinac može da reši u interakciji sa kompetentnijim partnerom — odraslim ili vršnjakom (Vigotski, 1996a). Otuda, usklađenost sa aktuelnim stepenom razvoja pojedinca predstavlja bitno svojstvo socijalne interakcije koja dovodi do napretka u njegovom intelektualnom funkcionisanju. Da bi socijalna interakcija imala razvojni potencijal, ključno je da pojedinac uz pomoć kompetentnijeg partnera rešava probleme koji podstiču ispoljavanje onih kompetencija koje se nalaze u njegovoj zoni narednog razvoja, odnosno onih kompetencija čiji je razvoj u začetku. Prilikom zajedničkog rešavanja problema, kompetentniji partner najpre preuzima najveći deo aktivnosti, pre svega, strukturirajući rešavanje zadatka i regulišući aktivnost manje kompetentnog partnera (Stepanović, 2006), a potom postepeno omogućava manje kompetentnom partneru da preuzme kontrolu nad strategijom rešavanja problema i na taj način omogućava proces internalizacije (Baucal, 2003). Otuda, od ključnog značaja za proces razvoja je da pojedinac tokom zajedničke aktivnosti sa kompetentnijom osobom dobija različite vrste dozirane pomoći. Kako razvoj, prema shvatanjima Vigotskog, predstavlja proces ovladavanja novim kompetencijama kroz zajedničku aktivnost sa osobama koje su tim kompetencijama već ovladale, u osnovi razvoja nalazi se proces učenja. Dakle, za razliku od Pijažea koji polazi od pretpostavke da je učenje uslovljeno postignutim stepenom razvoja, Vigotski smatra da učenje prethodi razvoju, odnosno da podstiče intelektualni razvoj pojedinca (Vigotski, 1996a). Shodno tome, učenje prema teorijskoj koncepciji Vigotskog označava aktivnu konstrukciju znanja koja nastaje kao rezultat zajedničke aktivnosti partnera u zoni narednog razvoja.

Osim prethodno navedenih opštih postavki o prirodi procesa razvoja koje se odnose na svu decu, Vigotski je u svojim teorijskim raspravama ukazao i na određene specifičnosti u razvoju dece sa posebnim potrebama. Premda se pritom koristi terminologijom koja je podložna kritici teoretičara inkluzivnog obrazovanja, izuzetno je značajan način na koji Vigotski tumači ulogu društvenog konteksta u razvoju dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Naime, prema zapažanjima Vigotskog, intelektualni ili fizički „nedostaci” deteta menjaju njegov odnos prema svetu i ispoljavaju se u međuljudskim odnosima (Vigotski, 1996c), tako da se iskustva koja deca sa smetnjama u razvoju i invaliditetom stižu kroz socijalnu interakciju razlikuju u odnosu na iskustva druge dece. U skladu sa tezom o socijalnim interakcijama kao formativnom faktoru u razvoju pojedinca, Vigotski naglašava da glavni problem u razvoju dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom nije sam intelektualni ili fizički „nedostatak”, već njegove socijalne implikacije (Vigotski, 1996c). S tim u vezi, Vigotski pravi razliku između primarnog invaliditeta koji je biološki uslovljen i sekundarnog invaliditeta koji je društveno uslovljen (Vigotski, 1996a), tj. stečen u procesu društvene interakcije. Sledstveno tome, Vigotski naglašava važnost redukovanja

negativnih formativnih efekata koje društveni kontekst ima na razvoj dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, odnosno važnost redukovanja onih društvenih uticaja koji vode ka razvoju sekundarnog invaliditeta. Dodatno, Vigotski je ukazao i na potrebu da se obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom zasnije na „pozitivnoj diferencijaciji”, što podrazumeva usmerenost na prednosti i jake strane pomenutih učenika, a ne na njihove slabosti (Vigotski, 1983).

Rasprave Vigotskog o prirodi kognitivnog razvoja i procesa učenja predstavljaju veoma važan teorijski oslonac inkluzivnog obrazovanja. Ideje o socio-kulturnoj sredini kao formativnom faktoru u razvoju pojedinca i učenju kao procesu koji se nalazi u osnovi kognitivnog razvoja pružaju optimističan pogled na mogućnosti razvoja sve dece u školskom kontekstu. Praktične implikacije proistekle iz koncepta zone narednog razvoja, između ostalog, podrazumevaju prepoznavanje i uvažavanje individualnih karakteristika učenika u obrazovno-vaspitnom procesu, odnosno individualizovani pristup podučavanju, što je jedno od osnovnih polazišta inkluzivnog obrazovanja. Koncept zone narednog razvoja i ideje o obrazovanju koje se zasniva na pozitivnoj diferencijaciji impliciraju da u fokusu obrazovno-vaspitne prakse treba da budu očuvani potencijali učenika, a ne njegove slabosti, što je naročito važno u radu sa učenicima sa posebnim potrebama. Takođe, prema shvatanjima Vigotskog formativnu ulogu u razvoju učenika, osim interakcije sa nastavnicima, ima i asimetrična vršnjačka interakcija, što predstavlja značajan argument za organizaciju situacija učenja koje se baziraju na interakciji između učenika, kao i za uključivanje svih učenika u redovnu školu. Naime, uključivanjem svih učenika u vršnjački kolektiv povećava se zastupljenost različitosti među učenicima i otvaraju dodatne mogućnosti za uspostavljanje asimetričnih vršnjačkih interakcija, što uzevši u obzir ideje Vigotskog čini povoljan kontekst za stvaranje podsticajnih situacija za učenje.

Teorija višestruke inteligencije. Nezaobilazan segment polemike o učenju i kognitivnom razvoju čine shvatanja o prirodi inteligencije. S tim u vezi, kao važno teorijsko utemeljenje inkluzivnog obrazovanja, mogu se izdvojiti ideje i shvatanja o inteligenciji kognitivnog psihologa Hauarda Gardnera. U suprotnosti sa tradicionalnim shvatanjem prirode inteligencije koje počiva na ideji o postojanju jedne, generalne strukture inteligencije, Gardner je razvio teoriju multiple inteligencije i ukazao na širok raspon individualnih razlika koje postoje među decom u pogledu kognitivnih kapaciteta (Gardner & Hatch, 1989; Gardner, 2011). Naime, Gardner definiše osam relativno autonomnih vrsta inteligencije: lingvistička, muzička, logičko-matematička, spacijalna, telesno-kinestetička, interpersonalna, intrapersonalna i naturalistička (Armstrong, 2009). Svaka od prethodno pomenutih vrsta inteligencije ima specifičan domen funkcionisanja i kod pojedinca može biti manje ili više razvijena. Prema tome, svaki pojedinac ima jedinstvenu kompoziciju kognitivnih kapaciteta koja treba da bude uzeta u obzir tokom obrazovno-vaspitnog procesa kroz primenu odgovarajućih metodičkih pristupa i postupaka, kao i kroz organizaciju odgovarajućih aktivnosti (Gardner, 1995). Otuda, kroz rasprave o prirodi inteligencije, Gardner ukazuje na različitost među učenicima u pogledu njihovih kognitivnih kapaciteta, kao i na važnost prepoznavanja i uvažavanja individualnih razlika među učenicima u obrazovno-vaspitnom procesu, što je ujedno jedno od osnovnih polazišta koncepta inkluzivnog obrazovanja.

Humanističke teorije učenja i razvoja. Savremena humanistička koncepcija učenja i razvoja se zasniva na teorijskim postavkama razvijenim u okviru psihološkog pravca humanističke psihologije. Teorije nastale u okrilju pravca humanističke psihologije razvile su se kao reakcija na ograničenja bihejviorističkog pristupa prema kome se psihički život svodi na ponašanje, a ponašanje shvata kao niz reakcija na stimuluse iz sredine, ali i ograničenja psihoanalitičkog pristupa prema kome rana iskustva imaju presudni značaj u psihičkom razvoju pojedinca (DeCarvalho, 1990; Đorđević, 2014; Koteswaraiah & Basavanna, 2016). Humanistički orijentisani teoretičari, dakle, odbacuju redukcionističko shvatanje ljudske prirode svojstveno bihejviorističkom pristupu i psihički determinizam svojstven psihoanalitičkom pristupu i ističu značaj emocija, dostojanstva i lične slobode u razvoju pojedinca (Brockett, 1997). Pojedinca, pritom, posmatraju kao jedinstvenu, celovitu i kompleksnu ličnost (DeCarvalho, 1990) koja nastoji da ostvari svoje potencijale. Osnovna teza humanističkih orijentisanih teoretičara je da svako ljudsko biće poseduje urođenu težnju da ostvari svoje potencijale (Koteswaraiah & Basavanna, 2016; Woolfolk, 2016), tj. unutrašnju

motivaciju za učenje i razvoj. Za dostizanje samoaktualizacije, odnosno ostvarenje potencijala pojedinca, izuzetno je važno podržavajuće okruženje za učenje. Podržavajuće okruženje za učenje prema shvatanjima humanistički orijentisanih teoretičara je ono koje polazi od pojedinca i njegovih potreba. Najuticajniji predstavnici pravca humanističke psihologije — Abraham Maslov i Karl Rodžers, su u svojim teorijskim raspravama posebnu pažnju posvetili ljudskim potrebama.

U okviru teorijskih rasprava o hijerarhiji ljudskih potreba, Maslov je definisao sledećih pet osnovnih grupacija ljudskih potreba rangiranih od najnižeg do najvišeg nivoa prema važnosti za pojedinca: fiziološke potrebe, potrebe za sigurnošću, potrebe za pripadanjem i ljubavlju, potrebe za uvažavanjem, potrebe za samoaktualizacijom (Maslow, 1970). Navedene grupacije ljudskih potreba su u hijerarhijskom odnosu prema prioritetu zadovoljavanja, tako da je zadovoljena potreba nižeg reda uslov da potreba višeg nivoa postane pokretačka snaga ljudskog ponašanja (Maslow, 1970). Prema tome, samoaktualizacija kao najviša ljudska potreba može se ostvariti samo ako su sve ostale potrebe pojedinca zadovoljene. Rodžers je, s druge strane, u svojim teorijskim raspravama posebnu pažnju posvetio potrebi za poštovanjem i potrebi za samopoštovanjem. S tim u vezi, Rodžers ističe da osećanje samopoštovanja i poštovanje od strane drugih ljudi čine preduslove za samoaktualizaciju ličnosti. Pritom, poštovanje u teorijskoj koncepciji Rodžersa, podrazumeva bezuslovno prihvatanje ličnosti pojedinca, njegovih iskustava i ponašanja (Rogers, 1957).

Prethodno navedene opšte postavke humanističke teorije učenja i izdvojene ideje najuticajnijih predstavnika humanističke teorijske orijentacije — Maslova i Rodžersa, predstavljaju značajno teorijsko utemeljenje savremene ideje inkluzivnog obrazovanja. Najpre, prema shvatanjima humanistički orijentisanih teoretičara svaki učenik je ličnost sa autentičnim razvojnim potencijalima. Takođe, prema shvatanjima pomenutih teoretičara, podržavajuće okruženje za učenje je ono koje omogućava zadovoljavanje različitih potreba učenika i razvoj potencijala učenika, što predstavlja osnovno polazište u koncepciji inkluzivnog obrazovanja. Naime, osim što obrazovno-vaspitna ustanova nastoji da prilagodi program rada individualnim karakteristikama učenika i njihovim potrebama za dodatnom podrškom u obrazovanju, u uslovima primene inkluzivnog obrazovanja učenici imaju priliku i da u vršnjačkom kolektivu zadovolje različite potrebe. S tim u vezi, može se izdvojiti da, prema shvatanjima Maslova, ostvarena potreba za pripadanjem, pored niza preostalih ostvarenih potreba, čini uslov za samoaktualizaciju i razvoj potencijala pojedinca. Uključivanjem svih učenika u redovnu školu, potreba za pripadanjem se percipira kao suštinska ljudska potreba, a ne kao privilegija koju učenik treba da zasluži odgovarajućim fizičkim karakteristikama i intelektualnim sposobnostima. U uslovima primene inkluzivnog obrazovanja učenicima sa posebnim potrebama se pruža prilika da kroz interakciju sa vršnjacima ostvare potrebu za pripadanjem, a samim tim i prilika za samoaktualizaciju i razvoj potencijala. Štaviše, razvijanje osećaja pripadnosti i zajedništva izdvaja se kao važan cilj inkluzivnog obrazovanja. Slično prethodno navedenom, može se izdvojiti i da su prema shvatanjima Rodžersa uvažavanje od strane drugih i samopoštovanje izuzetno značajni za samoostvarenje pojedinca, odnosno razvoj potencijala pojedinca. Uvažavanje učenika sa posebnim potrebama od strane odraslih i vršnjaka, kao i podsticanje razvoja njihovog samopouzdanja i samopoštovanja, takođe je jedan od bitnih ciljeva inkluzivnog obrazovanja.

Pedagoške ideje predstavnika pravca individualne pedagogije. Individualna pedagogija predstavlja pokret u pedagogiji osnovan krajem XIX i početkom XX veka pod okriljem reformski orijentisanih teoretičara i praktičara koji su oštro kritikovali sociocentrične pedagoške koncepcije. Navedeni pokret uključuje pedagoške koncepcije koje u pedagoškoj teoriji i praksi u središte interesovanja stavljaju dete. Poštovanje deteta i njegovog prava na slobodu u vaspitnom procesu, jedna je od zajedničkih ideja svih predstavnika pokreta individualne pedagogije (Malešević i Tadić, 2012) u čemu se prepoznaje uticaj humanističkih teorijskih osnova. Naime, predstavnici pokreta individualne pedagogije smatraju da dete i njegova priroda treba da čine polazište u organizaciji procesa vaspitanja. Premda se pedagoške ideje brojnih predstavnika pokreta individualne pedagogije mogu dovesti u vezu sa konceptom inkluzivnog obrazovanja, u tekstu koji sledi izdvojene su i predstavljene neke od najznačajnijih ideja Marije Montesori i Eduarda Klapareda.

Prema shvatanjima Montessori svako dete je individua sa jedinstvenim razvojnim potencijalima i ujedno aktivni činilac vlastitog razvoja (Montessori, 1949; 1976). Iako je po svojoj prirodi unutrašnje motivisano za razvoj, dete u spoljašnjoj sredini pronalazi podsticaje za ostvarenje sopstvenih potencijala. Razvoj, otuda, predstavlja ostvarivanje dečijih potencijala u procesu koji je u velikoj meri određen njihovom aktivnošću u podsticajnom fizičkom i socijalnom okruženju. Podsticajno okruženje za učenje je, prema shvatanjima Montessori, ono koje omogućava detetu da deluje u skladu sa unutrašnjim potrebama, da se razvija vlastitim tempom i u skladu sa svojim individualnim mogućnostima (Montessori, 1976). S tim u vezi, Montessori u svojoj pedagoškoj koncepciji ukazuje na neophodnost uvažavanja individualnih razlika među decom u pogledu interesovanja, mogućnosti i potreba. Montessori, pritom, posebno naglašava važnost poštovanja individualnih karakteristika dece sa smetnjama u razvoju uočavajući da poteškoće u učenju sa kojima se ova deca susreću nisu medicinske, već pedagoške prirode (Vujačić, 2009). Individualizovan pristup u radu sa učenicima, jedna je od ključnih implikacija pedagoške koncepcije Montessori, a ujedno i jedna od osnovnih ideja na kojoj se temelji koncept inkluzivnog obrazovanja.

Klapared uz kritiku koncepcije škole koja je orijentisana na „prosečnog učenika”, ukazuje na potrebu za razvojem „škole po meri učenika”. Naime, Klapared u svojoj pedagoškoj koncepciji zastupa tezu da je svako dete osobena individua koja se razlikuje od ostalih po svojoj prirodi i naglašava ograničenja škole koja je organizovana tako da sve učenike tretira na isti način. U skladu s tim, Klapared razvija ideju o školi u kojoj je obrazovno-vaspitni rad organizovan tako da odgovara individualnim potrebama učenika, odnosno o školi u kojoj se uvažavaju individualne karakteristike svakog učenika (Kocić, 2002). Navedene ideje Klapareda i posebno krilatica „škola po meri učenika” neretko se pominju u kontekstu rasprava o inkluzivnom obrazovanju zbog toga što na jednostavan način objašnjavaju suštinu ovog koncepta obrazovanja.

Na osnovu prethodno izdvojenih i ukratko opisanih teorija i učenja može se zaključiti da polazišta za razvoj ideje o inkluzivnom obrazovanju čine shvatanja prema kojima u fokusu obrazovno-vaspitnog procesa treba da budu potencijali i potrebe učenika, te shvatanja prema kojima važnu karakteristiku obrazovno-vaspitnog procesa treba da čini organizacija okruženja za učenje u kome dominiraju aktivnost učenika i podsticajna socijalna interakcija.

1.2. Politika inkluzivnog obrazovanja

U naučnim raspravama u kojima se razmatraju pitanja procesa reforme školskog sistema i savremenih tendencija u razvoju školskih sistema važno mesto zauzima proces globalizacije i, posebno, uticaj procesa globalizacije na obrazovnu politiku. Globalizacija kao kompleksan fenomen koji se dovodi u vezu sa gotovo svim oblastima društvenog života (Held et al., 1999), nalazi se u fokusu interesovanja različitih naučnih disciplina. Pokušavajući da opišu obeležja procesa globalizacije sa različitih naučnih stanovišta, brojni teoretičari su dali svoj doprinos sveukupnom razumevanju koncepta globalizacije. Iako se sa stanovišta različitih naučnih disciplina i različitih teorija proces globalizacije različito tumači, u cilju razumevanja šireg konteksta aktuelnih tendencija u razvoju školskih sistema i bez pretenzija za dubljom analizom različitih shvatanja autora, u tekstu koji sledi biće izdvojena neka često navođena obeležja procesa globalizacije.

Pojam globalizacija u najopštijem smislu označava proces intenzivnih promena koje su nakon Drugog svetskog rata obuhvatile različite oblasti funkcionisanja zemalja širom sveta (Dale, 1999). Uspostavljanje i jačanje odnosa među zemljama širom sveta (Held et al., 1999) i sve veća međuzavisnost zemalja (Giddens, 1996, prema: Zajda, 2018) kako u političkom, tako i u ekonomskom, kulturnom (Robertson & White, 2007) i drugim domenima (Portnoi, 2016), bitna su obeležja društvenih promena u uslovima globalizacije. Priroda povezanosti između zemalja u važnim segmentima funkcionisanja je takva da ono što se dešava unutar jednog nacionalnog sistema ima direktan uticaj na dešavanja u drugim sistemima, i obratno (Giddens, 1996, prema: Zajda, 2018). Usled sve progresivnije međuzavisnosti zemalja sveta u različitim aspektima funkcionisanja, države bivaju sve više integrisane u širi društveni kontekst i postaju deo globalnog sistema.

U skladu sa prethodno navedenim, u uslovima globalizacije, delovanje države nije određeno isključivo uticajima koji potiču iz nacionalnog konteksta (Portnoi, 2016), jer je pod sve snažnijim uticajem ideja, preporuka ili pritisaka koji potiču iz šireg, globalnog konteksta. U političkom domenu, proces globalizacije je, između ostalog, doveo do promene uloge i statusa države u oblikovanju javnih politika, što se posebno ogleda u činjenici da vlade sve češće kreiraju javne politike pod uticajem širih međunarodnih politika i praksi. Osim ubrzane međunarodne saradnje, razmene ideja i transfera javnih politika između zemalja, proces globalizacije obeležilo je konstituisanje i razvoj globalnih aktera čiji su uticaji na vlade država i javnu politiku zemalja širom sveta sve snažniji. Međunarodne organizacije, odnosno nadnacionalna udruženja, najznačajniji su međunarodni akteri (Vegner et al., 2012) koji posredstvom uticaja na javne politike zemalja širom sveta uspostavljaju globalne trendove društvenog razvoja. Sprovođenjem različitih mera i donošenjem agendi razvoja međunarodne organizacije na transparentan način promovišu dominantne težnje u pogledu društvenog razvoja i usmeravaju društvene promene na globalnom nivou.

Od sredine XX veka, obrazovanje se ne prepoznaje samo kao ključni faktor društvenog razvoja, već i kao moćno sredstvo za očuvanje stabilnosti i mira na globalnom nivou, zbog čega postaje predmet interesovanja različitih međunarodnih organizacija (Spasenović, 2019). Fokusirane na obrazovanje kao važno područje društvenog delovanja, međunarodne organizacije dobijaju status veoma značajnih aktera u oblikovanju nacionalne obrazovne politike kao dela javne politike, pa i globalne obrazovne politike. Pritom, pojam globalna obrazovna politika, aktuelan u naučnim raspravama poslednjih nekoliko decenija, u najprostijem smislu, označava zajednička obeležja obrazovnih politika zemalja širom sveta koja su uspostavljena različitim globalizacijskim mehanizmima (Verger et al., 2012). Glavne smernice za kreiranje globalne obrazovne politike proizlaze iz dokumenata i delovanja međunarodnih organizacija (Rizvi & Lingard, 2010). S tim u vezi, globalnu obrazovnu politiku, pre svega, čine globalni programi razvoja obrazovanja (Verger et al., 2018, prema: Tromp & Datzberger, 2021), odnosno obrazovne politike formulisane i promovisane od strane međunarodnih organizacija, a koje su različitim mehanizmima uticaja uvršćene u sadržaje obrazovnih politika država širom sveta. Međunarodne organizacije utiču na obrazovnu politiku država koristeći se različitim mehanizmima poput:

- nametanja, tj. uslovljavanja zemalja da prihvate određenu obrazovnu politiku, i to putem sklapanja ugovora, nuđenja finansijske pomoći, otpisivanja dugova i sl.;
- harmonizacije, tj. podsticanja motivacije zemalja da same prihvate obrazovnu politiku;
- diseminacije, tj. podsticanja zemalja da usvoje određene politike ukazivanjem na primere dobre prakse, izveštaje o obrazovanju, pružanjem tehničke pomoći i sl.;
- standardizacije, tj. definisanja i promovisanja niza principa i standarda koje treba ostvariti;
- međuzavisnosti, tj. podsticanja država na zajedničko postizanje ciljeva kako bi se rešili problemi koji zahtevaju međunarodnu saradnju (Dale, 1999, prema: Verger et al, 2012).

Reforme obrazovanja sličnog sadržaja i krajnjih ciljeva deo su obrazovnih politika u različitim delovima sveta (Carnoy, 1990), a takav poredak se, između ostalog, može razumeti kao refleksija procesa globalizacije na oblast obrazovanja (Hebib, 2022) kojoj su značajno doprineli prethodno pomenuti mehanizmi uticaja kojima se koriste međunarodne organizacije.

Poseban značaj u određivanju smernica i prioriteta razvoja školskih sistema u svetu imaju međunarodne organizacije i agencije, među kojima se izdvajaju Ujedinjene nacije (UN) i njihove specijalizovane agencije kao što su Organizacija Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu (UNESCO), Dečiji fond Ujedinjenih nacija (UNICEF), Program Ujedinjenih nacija za razvoj (UNDP), ali i druge organizacije poput Organizacije za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD) i Svetske banke. Navedene međunarodne organizacije i agencije okupljaju predstavnike različitih zemalja sveta koji, između ostalog, grade zajedničku viziju obrazovanja, razvijaju zajedničke prioritete u oblasti obrazovanja i postavljaju ciljeve u razvoju školskih sistema. Međunarodne organizacije i agencije su, u skladu sa prethodno navedenim, imale ključnu ulogu i u konstituisanju inkluzije u obrazovanju kao „globalne agende”, „globalnog pokreta”, odnosno

internacionalnog cilja u razvoju školskih sistema (Dyson, 2004, Pijl et al., 1997, Dyson & Gallannaugh, 2007, Armstrong et al., 2011, Sebba & Ainscow, 1996, prema: Hebib i sar., 2019). Kako su mehanizmi uticaja međunarodnih organizacija u određivanju pravca razvoja školskih sistema veoma složeni i prevazilaze okvire ovog rada, u tekstu koji sledi ukratko su predstavljeni načini na koje različite međunarodne organizacije deluju i ostvaruju uticaj na inkluzivnu obrazovnu politiku na globalnom i lokalnom nivou.

Pod okriljem Ujedinjenih nacija organizovan je rad specijalizovanih agencija koje su na različite načine uticale na to da inkluzija u obrazovanju postane jedna od aktuelnih tendencija u razvoju školskih sistema širom sveta. Organizacija Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu (UNESCO) izdvaja se kao najuticajnija agencija koja afirmiše inkluziju u obrazovanju kao globalni cilj u razvoju školskih sistema. Naime, univerzalno poštovanje pravde, vladavina prava i osnovnih sloboda, kao i antidiskriminativnost, neke su od osnovnih vrednosti za koje se zalaže Organizacija Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu (UNESCO) (Spasenović, 2019), što ovu organizaciju čini veoma važnim globalnim akterom koji promoviše ideologiju inkluzivnog obrazovanja. Rad pomenute agencije su, između ostalog, obeležile sledeće aktivnosti: izveštavanje o stanju i realizovanim aktivnostima u oblasti primene inkluzivnog obrazovanja u pojedinim zemalja ili grupama zemalja; pružanje podrške pojedinim zemljama u razvoju inkluzivne politike i inkluzivne prakse; izrada programa obrazovanja koji su usmereni na razvoj kompetencija nastavnika za primenu inkluzivnog obrazovanja (Mitter, 2006).

Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD) je ulogu uticajnog međunarodnog aktera u usmeravanju pravca razvoja školskih sistema izgradila na temelju svojih istraživačkih kapaciteta. Autoritet ove organizacije prvenstveno počiva na empirijskim istraživanjima koja realizuje i preporukama formulisanim za kreatore obrazovne politike, a koje se zasnivaju na rezultatima pomenutih istraživanja. U području obrazovanja, rad pomenute organizacije dugi niz godina bio je usmeren na istraživanja o obrazovanju u pojedinačnim zemljama, dok je poslednjih nekoliko decenija prevashodno orijentisan na komparativne i tematske analize kojima su obuhvaćeni različiti aspekti obrazovanja (Moutsios, 2009; Spasenović, 2019). Rezultati pomenutih istraživanja dostupni su u publikacijama koje objavljuje Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD) i studijama koje predstavljaju sekundarne analize podataka prikupljenih pod okriljem rada ove organizacije. Pomenute publikacije i studije, između ostalog, pružaju značajna saznanja o načinima implementacije inkluzivnog obrazovanja u različitim zemljama, ali i saznanja o drugim pitanjima koja se mogu dovesti u vezu sa inkluzivnim obrazovanjem. Takva saznanja pruža i Program za međunarodno ocenjivanje učeničkih postignuća (Programme for International Student Assessment — PISA), najpoznatije međunarodno istraživanje organizovano od strane Organizacije za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD) koje nesumnjivo ima veliki uticaj na kreiranje obrazovnih politika (Moutsios, 2009; Spasenović, 2019). Na osnovu rezultata ovog, ali i drugih istraživanja realizovanih u okrilju Organizacije za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD) vlade zemalja mogu da izvedu zaključke o mogućim posledicama sprovođenja određenih politika koje se odnose na oblast inkluzivnog obrazovanja, da preispitaju aktuelna obrazovno-politička rešenja u oblasti inkluzivnog obrazovanja i razmotre mogućnost uvođenja promena. Pritom, komparativni karakter nalaza pomenutih istraživanja kreatorima obrazovne politike pruža informacije o tome kako je školski sistem njihove zemlje u pojedinim aspektima funkcionisanja pozicioniran u odnosu na školske sisteme drugih zemalja i podstiče ih da, tragajući za što boljim odlukama značajnim za implementaciju inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu, uzmu u obzir iskustva drugih zemalja.

Pružanje finansijske pomoći i podrške, pre svega, nedovoljno razvijenim zemljama u cilju pospešivanja njihovog ekonomskog napretka, osnovna je uloga i ujedno temelj na kome Svetska banka gradi svoj ugled uticajnog međunarodnog aktera. Usmeravanjem značajnog udela finansijskih sredstava na obrazovanje, Svetska banka je uticala na obrazovne politike brojnih vlada i postala jedan od značajnih aktera globalnih promena u obrazovanju (Jones, 2007, prema: Popović, 2014). S tim u vezi, u praktičnoj primeni inkluzivnog obrazovanja kao globalnog cilja razvoja školskih sistema, pomenuta organizacija je sudelovala prevashodno nuđenjem i pružanjem finansijske pomoći u stvaranju uslova za implementaciju ovog koncepta obrazovanja u školsku

praksu. Pritom, sa stanovišta Svetske banke, argument za prethodno pomenuto ulaganje, pre svega, proizlazi iz analize troškova i dobiti, i uočene isplativosti takvog ulaganja (Lynch, 1994, prema: Armstrong et al., 2008; *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, 2005). Prepoznajući inkluzivno obrazovanje kao isplativ alternativni model obrazovanja, Svetska banka nastoji da pruži finansijsku pomoć zemljama u implementaciji ovog modela obrazovanja u školsku praksu. Takođe, Svetska banka značajan udeo finansijskih sredstava usmerava i na pružanje pomoći u implementaciji programa rada koji se tiču inkluzivnog obrazovanja, a koje realizuju druge uticajne međunarodne organizacije poput Organizacije Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu (UNESCO). Osim publikacija u kojima se analizira stanje u oblasti obrazovanja u različitim zemljama, Svetska banka kao najveći finansirer u međunarodnim okvirima objavljuje i publikacije koje uključuju preporuke za uvođenje promena u zemljama u kojima deluje uz finansijsku podršku. Navedeni projekti i publikacije Svetske banke imaju veliki uticaj na kreatore obrazovnih politika u zemljama širom sveta, a naročito u zemljama kojima je potrebna finansijska pomoć koju ova organizacija nudi (Spasenović, 2019).

Premda su načini delovanja međunarodnih organizacija različiti i uključuju i druge brojne aktivnosti, usvajanje i objavljivanje dokumenata može se izdvojiti kao aktivnost koja je zajednička svim međunarodnim organizacijama, a koja je od izuzetnog značaja za definisanje aktuelnih pravaca razvoja školskih sistema. Pored toga, usvajanjem različitih konvencija, ove organizacije podstiču odgovornost svih država da se zalažu za osnovne ideje proklamovane sadržajem ratifikovanih dokumenata. Naime, zemlje potpisnice konvencija obavezuju se da preduzmu odgovarajuće mere i da postupaju u skladu sa odredbama ratifikovanih dokumenata, što uključuje usklađivanje sadržaja zakonskih dokumenata na nacionalnom nivou sa sadržajem međunarodnih dokumenata, promovisanje vrednosti proklamovanih sadržajem međunarodnih dokumenata, rukovođenje primenom odredbi konvencija u praksi, omogućavanje međunarodnim organizacijama da vrše nadzor nad sprovođenjem odredbi konvencija na nacionalnom nivou i sl.

Kao što je već rečeno, kao važna aktivnost međunarodnih organizacija izdvaja se usvajanje i objavljivanje različitih dokumenata u kojima se definišu pravci razvoja školskih sistema, među kojima se praktična primena inkluzivnog obrazovanja javlja kao jedan od opštih ciljeva reformi u oblasti obrazovanja. Iako se konceptu inkluzivnog obrazovanja u kontekstu obrazovne politike ne pripisuje jedinstveno značenje (Sharma & Das, 2015), odnosno iako se može uočiti nedoslednost u njegovom definisanju kako u dokumentima publikovanim od strane uticajnih međunarodnih organizacija (Ainscow et al., 2000), tako i u dokumentima obrazovnih politika na nacionalnom nivou (Booth, 1996), okvir za kreiranje globalne i nacionalnih politika inkluzivnog obrazovanja u osnovi je isti i čini ga niz međunarodnih dokumenata. Ovaj okvir predstavljaju sledeća dokumenta, navedena redosledom donošenja i usvajanja: *Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima* (1948); *Konvencija Ujedinjenih nacija o pravima deteta* (1989); *Svetska deklaracija o obrazovanju za sve i okvir za akciju* (1990); *Standardna pravila Ujedinjenih nacija o ujedinjavanju mogućnosti za osobe sa invaliditetom* (1993); *Saopštenje iz Salamanke i okvirni plan akcije u obrazovanju osoba sa posebnim potrebama* (1994); *Dakarski okvir za akciju – Obrazovanje za sve i Milenijumska deklaracija Ujedinjenih nacija* (2000); *EFA Vodič za pravo na obrazovanje osoba sa invaliditetom – u susret inkluziji* (2004); *Konvencija Ujedinjenih nacija o pravima osoba sa invaliditetom* (2006) (Hebib i sar., 2019). Pored prethodno navedenih, važan oslonac u razradi koncepta inkluzivnog obrazovanja predstavljali su i drugi dokumenti: *Konvencija protiv diskriminacije u obrazovanju* (1960); *Međunarodna konvencija o ukidanju svih oblika rasne diskriminacije* (1965); *Konvencija o ukidanju svih oblika diskriminacije žena* (1979); *Međunarodna konvencija o zaštiti prava svih radnika migranata i članova njihovih porodica* (1990); *Konvencija o zaštiti i promociji kulturnih različitosti* (2005) (*Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, 2005; *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, 2009) itd. U nastavku teksta dato je zapažanje o narativima obuhvaćenim sadržajima obrazovne politike, nakon čega sledi kratak osvrt na osnovne ideje predstavljene u prethodno pomenutim dokumentima, koje čine polazne osnove za razvoj koncepta inkluzivnog obrazovanja.

Najpre, važno je napomenuti da ideje predstavljene u međunarodnim dokumentima, a koje čine značajan oslonac za razvoj koncepta inkluzivnog obrazovanja, za razliku od ideja koje su predstavljene kroz različite teorije učenja i razvoja u oblasti pedagoške i psihološke nauke, primarno potiču iz šire perspektive u tumačenju društvenih problema. Konkretnije, koncept inkluzivnog obrazovanja se u okviru međunarodnih dokumenata pretežno poima kao aspekt socijalne inkluzije, ali i kao deo šireg procesa demokratizacije društva, s obzirom na to da su ideje koje podržavaju ovaj koncept generisane kao ključne pretpostavke za izgradnju demokratskog i inkluzivnog društva. U demokratskom i inkluzivnom društvu koje je predstavljeno kao krajni cilj razvoja, svi pojedinci, između ostalog, imaju mogućnost da ostvare svoje potencijale i da budu aktivni i produktivni članovi društva. U kontekstu obrazovne politike posebno se naglašava potreba za ukidanjem diskriminacije u obrazovanju, a ovaj zahtev formulisan je kroz ideje kojima se promoviše i štiti pravo pojedinaca ili grupa pojedinaca na obrazovanje. Osim toga, ideje o inkluzivnom obrazovanju predstavljene kroz sadržaje međunarodnih dokumenata promovišu načelo o jednakosti mogućnosti u obrazovanju. Naime, osnovno načelo u prevazilaženju diskriminacije u obrazovanju i razvoju demokratskog i inkluzivnog društva čini jednakost u obrazovanju shvaćena kao jednakost šansi ili jednakost mogućnosti za sve (Benadusi, 2002; Bodroški, 2007; Fiske & Ladd, 2004). Složen koncept jednakosti u obrazovanju, pritom, čine dve međusobno povezane dimenzije — dimenzija pravednosti koja podrazumeva da se mora obezbediti da lične i društvene okolnosti poput pola, socio-ekonomskog statusa, etničkog porekla i sl., ne budu prepreka za ostvarivanje obrazovnih potencijala i dimenzija inkluzivnosti koja implicira obezbeđivanje osnovnog minimalnog obrazovnog standarda za sve (Fild i sar., 2010). Prema tome, jednakost u obrazovanju shvaćena kao jednakost mogućnosti čini uslov za ostvarivanje prava na obrazovanje i ujedno podrazumeva preduzimanje mera kojima će se nadomestiti početne nejednakosti i obezbediti uslovi za kvalitetno obrazovanje svih učenika. U skladu s prethodno navedenim, u tekstu koji sledi najpre su prikazane ideje sadržane u dokumentima opšteg karaktera kojima se, pre svega, afirmišu ljudska prava, pa i pravo svih na obrazovanje. Nakon toga, predstavljene su ideje sadržane u dokumentima nastalim u okrilju pokreta Obrazovanje za sve kojima se, osim prava svih na obrazovanje, naglašava potreba za priznavanjem i uvažavanjem različitosti među učenicima, te potreba za obezbeđivanjem adekvatne podrške učenicima tokom obrazovno-vaspitnog procesa.

Odredbama *Univerzalne deklaracije o ljudskim pravima* (1948) definisan je niz osnovnih građanskih, ekonomskih i socijalnih prava kao neophodnih uslova za preživljavanje, dostojanstven život pojedinaca i uspostavljanje slobode, pravde i mira u svetu. Kroz odredbe navedenog dokumenta istaknuto je da su svi pojedinci jednaki u svojim pravima bez obzira na međusobne razlike u pogledu rase, pola, jezika, veroispovesti, političkog ili drugog mišljenja, nacionalnog ili društvenog porekla, imovine ili drugih okolnosti. Nadalje, kao jedno od osnovnih ljudskih prava izdvojeno je i pravo svih pojedinaca na obrazovanje. Osim ideje o pravu svih pojedinaca na obrazovanje bez diskriminacije po različitim osnovama, ovom deklaracijom se, između ostalog, zagovaraju i ideje o obaveznom osnovnom obrazovanju, obrazovanju usmerenom ka punom razvoju ličnosti pojedinaca, kao i ideje o pravu roditelja da biraju vrstu obrazovanja za svoju decu (*United Nations Universal Declaration of Human Rights*, 1948).

Pored *Univerzalne deklaracije o ljudskim pravima*, na međunarodnom nivou usvojen je niz drugih dokumenata kojima se posebno naglašava, afirmiše i detaljnije razrađuje ideja o pravu dece na obrazovanje, pravu marginalizovanih i isključenih grupa na obrazovanje i formulišu smernice za obezbeđivanje prava dece na obrazovanje i izjednačavanje položaja marginalizovanih i isključenih grupa u ostvarivanju prava na obrazovanje. U tekstu koji sledi predstavljene su izdvojene odredbe sadržane u nekim od prethodno pomenutih dokumenata.

Konvencijom Ujedinjenih nacija o pravima deteta (1989) razrađen je već postojeći međunarodni pravni okvir uspostavljen usvajanjem *Univerzalne deklaracije o ljudskim pravima*. Za razliku od *Univerzalne deklaracije o ljudskim pravima*, Konvencija Ujedinjenih nacija o pravima deteta je pravno obavezujući dokument, što podrazumeva odgovornost zemalja potpisnica da preduzmu odgovarajuće mere kako bi obezbedile poštovanje prava predviđenih sadržajem ove konvencije. Navedenim dokumentom garantuje se pravo dece na obrazovanje bez diskriminacije na

osnovu rase, boje kože, pola, jezika, veroispovesti, političkog ili drugog uverenja, nacionalnog, etničkog ili socijalnog porekla, imovinskog stanja, onesposobljenosti, mesta rođenja ili drugog statusa dece, njihovih roditelja ili zakonskih zastupnika. Prema odredbama Konvencije sva deca imaju pravo na obavezno i besplatno osnovno obrazovanje. Obrazovanje dece, pritom, treba da bude usmereno na razvoj njihove ličnosti, talenata i sposobnosti do krajnjih mogućnosti, kao i na pripremu za odgovoran život u slobodnom društvu. Deca sa fizičkim i intelektualnim smetnjama u razvoju su izdvojena kao posebno osetljiva kategorija dece i istaknuta je potreba da se navedenoj grupi dece obezbedi sticanje obrazovanja na način koji vodi njihovom individualnom razvoju i omogućavanju što kvalitetnije socijalne integracije (*United Nations Convention on the Rights of the Child*, 1989).

Standardna pravila Ujedinjenih nacija o izjednačavanju mogućnosti za osobe sa invaliditetom (1993) čine dokument razvijen u okrilju Ujedinjenih nacija kojim se zemlje pozivaju na moralnu i političku odgovornost da preduzmu mere za izjednačavanje prava osoba sa invaliditetom u svim područjima koja su važna za kvalitet njihovog života. Osnovna ideja koja se promovise sadržajem navedenog dokumenta je da osobe sa invaliditetom treba da budu ravnopravni članovi društva i da bez obzira na poreklo, prirodu i trajnost invaliditeta treba da uživaju ista prava kao i drugi građani. Obrazovanje je, pritom, izdvojeno kao jedno od ključnih područja za kvalitet života osoba sa invaliditetom i za postizanje njihovog punog i aktivnog učešća u društvenom životu. U skladu s tim, kroz sadržaj ovog dokumenta istaknuto je da države, između ostalog, treba da omoguće deci, mladim i odraslim osobama sa invaliditetom jednaku dostupnost obrazovanja u osnovnim, srednjim i visokim školama. Obrazovanje osoba sa invaliditetom, pritom, treba da se ostvaruje u redovnim školama. Osim toga, kroz sadržaj dokumenta istaknuto je i da važnu meru za pružanje jednakih mogućnosti u obrazovanju čini obezbeđivanje odgovarajućih pomagala, opreme i lične pomoći osobama sa invaliditetom (*Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*, 1993).

Milenijumska deklaracija Ujedinjenih nacija (2000) usvojena je na generalnoj skupštini Ujedinjenih nacija u Njujorku. Tom prilikom međunarodna zajednica je pozvana da poštuje odredbe definisane Univerzalnom deklaracijom o ljudskim pravima i Konvencijom Ujedinjenih nacija o pravima deteta. Osim toga, zemlje potpisnice ove deklaracije su se obavezale da do 2015. godine ostvare Milenijumske ciljeve razvoja. Usvojenom deklaracijom ustanovljeno je sledećih osam ciljeva razvoja: iskorenjivanje ekstremnog siromaštva i gladi; postizanje univerzalnog osnovnog obrazovanja; promovisanje jednakosti polova u obrazovanju; smanjenje smrtnosti kod dece; poboljšanje zdravlja majki; borba protiv side, malarije i drugih oboljenja; obezbeđivanje ekološke održivosti i stvaranje globalnog partnerstva za razvoj. Ovom deklaracijom su, takođe, definisani i indikatori na osnovu kojih se prati ostvarenost Milenijumskih ciljeva razvoja (*United Nations Millennium Declaration*, 2000). Iako se inkluzivno obrazovanje i prava osoba sa posebnim potrebama u navedenom dokumentu izričito ne pominju, ovaj koncept obrazovanja se promovise uspostavljenim ciljevima razvoja koji se odnose na obezbeđivanje jednakih prava svih u kontekstu obrazovanja i postizanje univerzalnog osnovnog obrazovanja za sve. Naime, da bi se postigli navedeni ciljevi razvoja neophodno je identifikovati i ukloniti barijere za uključivanje sve dece u sistem obrazovanja.

Konvencija Ujedinjenih nacija o pravima osoba sa invaliditetom (2006) razrađena je kao rezultat težnje da se poboljša položaj osoba sa invaliditetom i potrebe da se na međunarodnom nivou zaštiti i osigura puno i ravnopravno uživanje svih ljudskih prava i osnovnih sloboda od strane osoba sa invaliditetom. Države potpisnice navedene konvencije su se, shodno njenim odredbama, obavezale da preduzmu sve neophodne mere kako bi deci sa invaliditetom obezbedile da ravnopravno sa drugom decom i u punoj meri uživaju sva ljudska prava i osnovne slobode, a posebno pravo na obrazovanje kao jedno od osnovnih ljudskih prava. Države potpisnice ove konvencije su, pritom, prihvatile obavezu da osiguraju inkluzivni sistem obrazovanja na svim nivoima i da svoj deci sa invaliditetom, uz nastojanje da se maksimalno iskoriste njihovi potencijali, obezbede okruženje za učenje usmereno na razvoj ličnosti, talenata, mentalnih i fizičkih sposobnosti (*United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, 2006).

Pokret Obrazovanje za sve (Education for All) iniciran je od strane agencija Ujedinjenih nacija (UNESCO, UNICEF, UNDP) i Svetske banke i uspostavljen održavanjem niza međunarodnih konferencija na kojima su izneti zaključci o postojećim obrazovnim prilikama u zemljama širom sveta i doneti međunarodni razvojni ciljevi u oblasti obrazovanja. Ukazujući na stanje u postojećoj obrazovnoj praksi i značaj obrazovanja za dobrobit pojedinca i razvoj društva, inicijatori pokreta Obrazovanje za sve su imali značajnu ulogu u tome da unapređivanje obrazovnih prilika postane prioritet u agendi razvoja zemalja širom sveta, kao i u uspostavljanju inkluzije u obrazovanju kao internacionalnog cilja u razvoju školskih sistema.

Na Svetskoj konferenciji Obrazovanje za sve održanoj u Jomtieni usvojena je *Svetska deklaracija o obrazovanju za sve i okvir za akciju* (1990). Kroz sadržaj ovog dokumenta su predstavljeni razvojni ciljevi i definisane smernice za delovanje na globalnom, regionalnom i nacionalnom nivou. Osim toga, tokom konferencije formirano je posebno telo nadležno za praćenje napretka u postizanju razvojnih ciljeva, pružanje pomoći u implementaciji akcionih planova na nacionalnom nivou i promovisanje saradnje između zemalja potpisnica ove deklaracije.

Uprkos tome što su usvojeni međunarodni pravni dokumenti kojima se garantuje pravo svih pojedinaca na obrazovanje i tome što su zemlje u svetu uložile značajan napor da omoguće ostvarivanje tog prava, u svetu je i dalje veliki broj pojedinaca kojima nije dostupno osnovno obrazovanje. Otuda je odredbama Deklaracije o obrazovanju za sve (1990) ponovo istaknuta ideja o obrazovanju kao osnovnom ljudskom pravu, a kao ciljevi razvoja definisani su obezbeđivanje dostupnosti osnovnog obrazovanja svim pojedincima i poboljšanje kvaliteta osnovnog obrazovanja. Odredbama ove deklaracije predviđena je jednaka dostupnost obrazovanja svoj deci, mladima i odraslima. Ustanovljeno je, pritom, da posebno osetljive društvene grupe podvrgnute diskriminaciji u kontekstu obrazovanja i ujedno društvene grupe za koje je potrebno preduzeti posebne mere kako bi im se obezbedila jednaka dostupnost obrazovanja čine: devojčice i žene, siromašni, deca koja rade ili žive na ulici, osobe koje žive u ruralnim sredinama, migranti, izbeglice i lica iseljena usled rata, pripadnici etničkih, rasnih i jezičkih manjina, osobe sa invaliditetom. Sadržajem ove deklaracije je, između ostalog, naglašeno da obrazovnim potrebama dece sa invaliditetom treba da bude posvećena posebna pažnja i da zemlje treba da preduzmu odgovarajuće mere kako bi ovoj deci omogućile jednak pristup obrazovanju (*World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*, 1990).

Odredbama Deklaracije o obrazovanju za sve (1990), osim obezbeđivanja jednakog pristupa obrazovanju svim pojedincima, takođe je istaknuto i da obrazovanje treba da bude organizovano tako da zadovolji osnovne obrazovne potrebe dece, mladih i odraslih koje se tiču pismenosti, usmenog izražavanja, računanja i rešavanja problema, kao i da osnaži pojedince znanjima, veštinama, vrednostima i stavovima potrebnim za dostojanstven život i rad, celoživotno učenje i učešće u društvenom razvoju. Osim toga, kroz sadržaj navedene deklaracije razmotrena su i pitanja koja se tiču uslova za učenje koje je potrebno obezbediti kako bi učenici imali dobiti od obrazovanja. S tim u vezi, posebno je naglašeno da obrazovanje ne treba da se odvija u izolaciji i da svoj deci treba da se obezbedi odgovarajuća zdravstvena nega, fizička i emocionalna podrška kako bi aktivno učestvovala u procesu obrazovanja i ostvarivala dobit od obrazovanja (*World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*, 1990). Na osnovu prethodno izdvojenih i predstavljenih odredbi Deklaracije o obrazovanju za sve, jasno je da se ideja o inkluzivnom obrazovanju, koje će pod tim nazivom biti promovisano tek u kasnije donetim međunarodnim dokumentima, kao pristupu usmerenom na uvažavanje obrazovnih potreba svih učenika razvijala u okrilju pokreta Obrazovanje za sve.

Saopštenje iz Salamanke i okvirni plan akcije u obrazovanju osoba sa posebnim potrebama (1994) čini dokument usvojen na Svetskoj konferenciji o obrazovanju dece sa posebnim potrebama održanoj u Salamanki. Kroz sadržaj navedenog dokumenta istaknuta je ideja o obrazovanju kao osnovnom ljudskom pravu koja je prvobitno definisana Deklaracijom o ljudskim pravima i nizom drugih dokumenata. Takođe, kroz sadržaj dokumenta su razrađeni i konkretizovani razvojni ciljevi postavljeni odredbama Deklaracije o obrazovanju za sve uz uvažavanje preporuka definisanih

Standardnim pravilima o izjednačavanju mogućnosti za osobe sa invaliditetom, što će u tekstu koji sledi biti detaljnije razmotreno.

Saopštenjem iz Salamanke i okvirnim planom akcije u obrazovanju osoba sa posebnim potrebama priznaje se pravo svakog deteta da bude uključeno u redovnu školu bez obzira na svoje fizičko, intelektualno, emocionalno, socijalno ili drugo stanje. Iako se pravo na obrazovanje garantuje svoj deci bez obzira na prethodno pomenute različitosti, ovim dokumentom posebno je istaknuto da treba obezbediti dostupnost obrazovanja deci sa invaliditetom, nadarenoj deci, deci iz ruralnih sredina, deci pripadnicima jezičke, etničke ili kulturne manjine, kao i deci pripadnicima drugih ugroženih ili marginalizovanih grupa. Osim dostupnosti obrazovanja svoj deci uz naglašavanje prava na obrazovanje dece koja su pod posebnim rizikom od isključivanja iz sistema obrazovanja, sadržajem Saopštenja date su i smernice za unapređenje efikasnosti celokupnog obrazovnog sistema i poboljšanje kvaliteta obrazovanja za svu decu. S tim u vezi, navode se sledeće ideje: svako dete ima pravo na obrazovanje i svakom detetu treba pružiti šansu da dostigne odgovarajući nivo postignuća; svako dete ima jedinstvene osobine i interesovanja, sposobnosti i obrazovne potrebe, a obrazovni sistem i obrazovno-vaspitni rad u školi treba da bude organizovan tako da uvaži različitosti tih osobina i potreba; deca sa posebnim obrazovnim potrebama treba da imaju pristup redovnim školama koje će nastojati da uvažuje njihove obrazovne potrebe; redovne škole sa inkluzivnom orijentacijom predstavljaju najefikasniji resurs za eliminisanje diskriminativnih stavova, stvaranje otvorenih zajednica, izgradnju inkluzivnog društva i dostizanje obrazovanja za sve (*The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, 1994).

Saopštenjem iz Salamanke i okvirnim planom akcije u obrazovanju osoba sa posebnim potrebama, osim što se priznaje pravo sve dece na obrazovanje i ukazuje na nužnost uvažavanja individualnih karakteristika učenika u obrazovno-vaspitnom procesu, naročito se priznaje pravo dece sa posebnim obrazovnim potrebama da pohađaju redovnu školu u svojoj lokalnoj zajednici. Pod posebnim obrazovnim potrebama se, pritom, podrazumevaju potrebe dece privremenog ili trajnog karaktera koje proističu iz smetnji u razvoju i poteškoća u učenju (*The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, 1994). Osim toga, sadržajem Saopštenja iz Salamanke se prvi put na međunarodnom nivou uvodi i promoviše termin inkluzivna škola. U takvoj školi se, prema sadržaju Saopštenja, obrazuju sva deca, uključujući i decu sa posebnim obrazovnim potrebama, i uvažavaju njihove različite obrazovne potrebe. Uvažavanje različitosti među učenicima u pogledu njihovih obrazovnih potreba u inkluzivnoj školi se, između ostalog, ostvaruje odgovarajućim programom rada i strategijama podučavanja, kao i povezivanjem sa lokalnom i širom zajednicom i korišćenjem resursa koje pomenute zajednice nude (*The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, 1994). Iako se Saopštenjem iz Salamanke i okvirnim planom akcije u obrazovanju osoba sa posebnim potrebama, pre svega, promoviše ideja o inkluzivnoj školi i potreba za razvojem škola sa inkluzivnom orijentacijom, u okviru navedenog dokumenta razmatra se i uloga specijalne škole. Naime, shodno sadržaju Saopštenja, obrazovanje dece i mladih treba da se odvija u specijalnoj školi jedino ako ne postoje nikakve mogućnosti da se njihove obrazovne potrebe zadovolje u okviru redovne škole. Specijalne škole su, osim toga, ocenjene kao dragocen resurs za razvoj inkluzivnih škola jer mogu služiti kao centri za obuku zaposlenih u redovnim školama i pružati profesionalnu podršku zaposlenima u redovnim školama prilikom prilagođavanja rada obrazovnim potrebama učenika (*The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, 1994). Shodno prethodno navedenim zapažanjima, ukratko se može izdvojiti da Saopštenje iz Salamanke i okvirni plan akcije u obrazovanju osoba sa posebnim potrebama predstavlja strateški dokument razvijen u okviru pokreta Obrazovanje za sve kojim se garantuje dostupnost obrazovanja svoj deci i daju smernice za poboljšanje kvaliteta obrazovanja za svu decu. S tim u vezi, navedeno Saopštenje predstavlja jedan od najuticajnijih međunarodnih dokumenata kojim se promoviše ideja o inkluzivnom obrazovanju i daju smernice za politiku i praksu inkluzivnog obrazovanja (Ainscow et al., 2019).

Dakarski okvir za akciju – Obrazovanje za sve (2000) usvojen je na Svetskom forumu obrazovanja održanom u Dakaru. Tom prilikom su razmotreni naponi zemalja uloženi u ostvarivanje ciljeva razvoja definisanih Deklaracijom o obrazovanju za sve i sagledan je napredak zemalja u postizanju navedenih ciljeva. Na osnovu sadržaja niza nacionalnih izveštaja o ostvarenosti ciljeva razvoja definisanih Deklaracijom o obrazovanju za sve i rezultata dobijenih realizacijom tematskih istraživanja i studija slučaja o delovanju nevladinih organizacija, konstatovano je da u mnogim zemljama postoji značajan napredak, ali da ciljevi razvoja usvojeni Deklaracijom o obrazovanju za sve nisu ostvareni. Nalazi istraživanja su ukazali da je napredak u ostvarivanju navedenih ciljeva spor i neujednačen u različitim zemljama i regijama sveta, kao i da i dalje postoje prepreke za obrazovanje svih. Na osnovu navedenih nalaza, na Svetskom obrazovnom forumu održanom u Dakaru definisani su novi, globalni ciljevi razvoja koje treba ostvariti do 2015. godine, opšte strategije za ostvarivanje globalnih ciljeva, kao i smernice za delovanje vlada zemalja u različitim regijama sveta. Sadržajem dokumenta koji je tada usvojen uspostavljeni su sledeći ciljevi razvoja: veći obuhvat dece predškolskim obrazovanjem; obezbeđivanje dostupnosti besplatnog i obaveznog osnovnog obrazovanja svima, a naročito marginalizovanim društvenim grupama; uvažavanje obrazovnih potreba dece, mladih i odraslih kroz ravnopravan pristup programima učenja; smanjenje udela nepismenog stanovništva; postizanje rodne ravnopravnosti u obrazovnom kontekstu; poboljšanje kvaliteta obrazovanja (*The Dakar Framework for Action*, 2000).

Odredbama Dakarskog okvira za akciju Obrazovanje za sve, dakle, posebno se naglašava obaveza zemalja da svojim državljanima obezbede jednak pristup besplatnom, obaveznom i kvalitetnom osnovnom obrazovanju, što se naročito odnosi na populaciju dece i mladih koji su socijalno obespravljani i marginalizovani. Na osnovu niza nacionalnih izveštaja o ostvarenosti ciljeva razvoja definisanih Deklaracijom o obrazovanju za sve koji predstavljaju osnovu za razradu ovog dokumenta, ustanovljeno je i naglašeno da su u različitim zemljama sveta, posebno ugrožene, socijalno obespravljene i marginalizovane sledeće društvene grupe: devojčice, deca pripadnici nacionalnih manjina, deca koja žive u izolovanim i ruralnim sredinama, deca i mladi u posleratnim uslovima, deca sa zdravstvenim problemima, deca sa posebnim obrazovnim potrebama. Prema sadržaju ovog dokumenta, inkluzivno obrazovanje kao fleksibilan pristup u zadovoljavanju obrazovnih potreba dece i mladih koji se ogleda u prilagođavanju programa rada u školi različitostima dece i mladih čini važnu strategiju za izjednačavanje položaja pripadnika marginalizovanih i isključenih grupa i obezbeđivanje kvalitetnog osnovnog obrazovanja za sve (*The Dakar Framework for Action*, 2000).

EFA Vodič za pravo na obrazovanje osoba sa invaliditetom – u susret inkluziji (2004) razvijen je u nastojanju da se skrene pažnja međunarodne zajednice na to da pravo na obrazovanje osoba sa invaliditetom predstavlja deo inicijative Obrazovanje za sve i da, samim tim, obezbeđivanje prava na obrazovanje osoba sa invaliditetom treba da bude deo agende razvoja zemalja koje su se međunarodnim ugovorima obavezale da svim svojim državljanima obezbede jednaku dostupnost obrazovanja. Zaključak da u svetu i dalje postoji veliki broj osoba sa invaliditetom kojima osnovno obrazovanje nije dostupno uprkos nastojanjima zemalja da obezbede dostupnost obrazovanja svim svojim državljanima, bio je podstrek da se razvije dokument koji će posebno izdvojiti i naglasiti prava na obrazovanje osoba sa invaliditetom. Osnovna ideja predstavljena kroz sadržaj Vodiča je da obezbeđivanje prava na obrazovanje svih kao razvojni cilj definisan već usvojenim međunarodnim dokumenatima, uključuje i obezbeđivanje prava na obrazovanje osobama sa invaliditetom. Otuda, sadržajem ovog dokumenta istaknuto je da zemlje koje su potpisale prethodno usvojene međunarodne dokumente, u svoju agendu razvoja treba da uključe i obezbeđivanje prava na obrazovanje osobama sa invaliditetom, kao i da preduzmu odgovarajuće aktivnosti kako bi osobama sa invaliditetom obezbedile pristup kvalitetnom obrazovanju i sprečile njihovo osipanje iz školskog sistema. Pritom, prema sadržaju Vodiča, inkluzivno obrazovanje shvaćeno kao obrazovanje sve dece u redovnoj školi uz uvažavanje različitosti među decom kroz prilagođavanje programa rada njihovim različitim potrebama, predstavlja osnovnu strategiju za obezbeđivanje prava osoba sa invaliditetom na kvalitetno obrazovanje (*The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards Inclusion*, 2004).

Osim toga, *EFA Vodič za pravo na obrazovanje osoba sa invaliditetom – u susret inkluziji* sačinjen je sa namerom da pruži podršku vladama zemalja u njihovim nastojanjima da osobama sa invaliditetom omoguće ostvarivanje prava na obrazovanje. Naime, u okviru navedenog dokumenta razmotrena su neka pitanja od značaja za obezbeđivanje prava na obrazovanje osobama sa invaliditetom, poput: načina definisanja invaliditeta; obuhvata ovih osoba školskim sistemom; kapaciteta školskih sistema i potrebnih finansijskih sredstava za obezbeđivanje prava na obrazovanje ovoj kategoriji polaznika; kvaliteta međusektorske saradnje i saradnje eksperata; načina praćenja i pokazatelja uspešnosti u ostvarivanju prava na obrazovanje osobama sa invaliditetom. Navedenim dokumentom su, takođe, definisane i akcije koje treba preduzeti na globalnom, regionalnom i nacionalnom nivou kako bi se izgradili kapaciteti za obezbeđivanje prava na obrazovanje osobama sa invaliditetom (*The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards Inclusion*, 2004).

Kao što je već navedeno kroz prikaz osnovnih ideja sadržanih u važnim međunarodnim dokumentima, inkluzivno obrazovanje je deo globalnih inicijativa za podsticanje društvenog razvoja. Usled uticaja procesa globalizacije, ideje o socijalnom razvoju promovisane u važnim dokumentima donetim na međunarodnom nivou se usvajaju kao prioriteti razvoja na nacionalnom nivou. U nastojanju da se integrišu u širi društveni kontekst, vlade mnogih država sveta su postale zainteresovane za pitanje socijalne inkluzije i primenu inkluzivnog obrazovanja u svrhu promovisanja i podsticanja socijalne kohezije u društvu (Armstrong et al., 2011) i ostvarivanja dobrobiti pojedinaca. Koncept inkluzivnog obrazovanja je postao ideja vodilja kreatora obrazovnih politika u mnogim delovima sveta, a posebno u zemljama koje su ratifikovale važne međunarodne dokumente kojima se usmerava društveni razvoj. Vlade država sveta, pritom, nastoje da razviju politiku inkluzivnog obrazovanja koja će počivati na idejama proklamovanim nizom dokumenata koji čine pravni okvir globalne orijentacije ka inkluzivnom obrazovanju. Međutim, prilikom redefinsanja vizije inkluzivnog obrazovanja nametnute sadržajima međunarodnih dokumenata, kreatori obrazovnih politika na nacionalnom nivou pronalaze različita rešenja. U najboljem slučaju, nacionalna politika inkluzivnog obrazovanja je u sprezi, s jedne strane, sa globalnom politikom inkluzivnog obrazovanja, a s druge strane, s jedinstvenim obeležjima nacionalnog konteksta. U osnovi takvog pristupa je ideja da politika inkluzivnog obrazovanja treba da počiva na viziji inkluzivnog obrazovanja definisanoj na globalnom nivou, ali i da istovremeno treba da bude konstituisana tako da u datom nacionalnom kontekstu podržava razvoj inkluzivne školske prakse.

2. Razvoj i reforma škole i školskog sistema usmerena ka ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja

2.1. Odlike reformskih procesa usmerenih ka implementaciji inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu u svetu

U praksi funkcionisanja savremenih školskih sistema intenzivno se odvijaju reformski procesi koji se, između ostalog, odnose i na ostvarivanje jednakosti i pravednosti u obrazovanju kroz praktičnu primenu inkluzivnog obrazovanja. Iako je globalno prepoznato kao važan cilj i sadržaj reformi u oblasti obrazovanja, inkluzivno obrazovanje se u različitim školskim sistemima ostvaruje na različite načine i sa različitim rezultatima (Hebib, 2022; Ratković i sar., 2017; Watkins, 2017). Ovakvo stanje rezultat je kompleksnosti društvenog konteksta u kojem se reforme sprovode i složenosti same prirode procesa reforme školskog sistema, posebno one koja je usmerena ka implementaciji inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu. Naime, obeležja društvenog konteksta, poput istorije društva, dominantne kulture, vrednosnog sistema, ekonomskog razvoja, politike, obrazovne tradicije i sl., oblikuju stanje u obrazovanju, kao i reformske procese u oblasti školskog obrazovanja, a time i implementaciju inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu (Mitchell, 2005, prema: Ratković i sar., 2017). Međutim, uprkos navedenim, relativno stabilnim karakteristikama nacionalnog konteksta koje utiču na tok reformi, važno je imati u vidu da školski sistem funkcioniše i kao sistem učenja (Watkins, 2017), u okviru kojeg se politika i praksa inkluzivnog obrazovanja postepeno menjaju i razvijaju (EADSNE, 2010a). Osim toga, na sam tok i rezultate reforme utiče i to što uvođenje inkluzije u obrazovni sistem podrazumeva značajne promene na više nivoa, uključujući osmišljavanje i sprovođenje nastavnog procesa, redefinisane sadržaja i organizacije škole, kao i prilagođavanje strukture i načina funkcionisanja školskog sistema u celini (Ratković i sar., 2017). Prema tome, iako je koncept inkluzivnog obrazovanja model obrazovne i školske prakse kojem teže zemlje širom sveta, primetne su značajne razlike među različitim školskim sistemima u načinu njegove praktične primene (Savolainen et al., 2012). U različitim zemljama, u skladu sa specifičnostima nacionalnog konteksta, dolazi do, u različitoj meri ispoljenog, odstupanja od globalne vizije inkluzivnog obrazovanja i pratećeg scenarija njegove praktične primene.

Za potpunije sagledavanje i razumevanje stanja i pravaca razvoja inkluzivnog obrazovanja u različitim zemljama i složenosti toka reformskog procesa usmerenog na implementaciju inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu, korisno je izdvojiti i razmotriti različita obrazovno-politička opredeljenja zemalja. Redefinisane globalne politike inkluzivnog obrazovanja u nacionalnim obrazovnim politikama se, između ostalog, manifestuje kroz specifičan način definisanja koncepta inkluzivnog obrazovanja i srodnih pojmova. Inkluzivno obrazovanje i srodni pojmovi se, naime, ne tumače na jedinstven i univerzalan način (Ainscow et al., 2006; Armstrong & Barton, 2007), već su u različitim kontekstima na različite načine definisani (Sharma & Das, 2015). Definicije inkluzivnog obrazovanja i srodnih pojmova u nacionalnim okvirima date su u dokumentima obrazovne politike, odnosno predstavljaju sadržaj zakonskih dokumenata kojima je regulisana obrazovna praksa. Dok pojedine zemlje teže ka uskom shvatanju koncepta inkluzivnog obrazovanja kao procesa uključivanja dece sa smetnjama u razvoju u redovan sistem školovanja, druge zemlje konceptu inkluzivnog obrazovanja pripisuju šire značenje, određujući inkluzivno obrazovanje kao pristup kojim se obezbeđuje kvalitetno obrazovanje za sve učenike (EADSNE, 2011). U skladu s tim, u nekim zemljama razvijena je praksa uključivanja gotovo svih učenika u jedinstven sistem redovnog obrazovanja, dok u drugim zemljama postoji sistem redovnog i specijalnog obrazovanja koji su međusobno povezani ili se pak organizuju kao dva odvojena i nezavisna sistema obrazovanja (EADSNE, 2003). Takođe, na različite načine se definiše i pojam dete sa posebnim potrebama, tako da se u nekim zemljama prepoznaju samo dve, dok u drugim postoji više od deset različitih kategorija dece sa posebnim potrebama (EADSNE, 2003; OECD, 2004). Primenjuju se i različiti kriterijumi za svrstavanje dece u kategoriju dece sa posebnim

obrazovnim potrebama, što rezultira time da se procenat pomenute dece značajno razlikuje od zemlje do zemlje (Soriano et al., 2017).

Na osnovu prethodnog, moglo bi se reći da je odlike reformskog procesa usmerenog ka implementaciji inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu u različitim zemljama u svetu moguće predstaviti izdvajanjem osnovnih obeležja nacionalnog konteksta (istorijskih, društvenih, kulturnih, ekonomskih i političkih prilika) i sagledavanjem načina na koji navedena obeležja oblikuju proces implementacije inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu. Kulturološka obeležja koja se mogu dovesti u vezu sa diskriminatornim stavovima prema pojedinim grupama ljudi, njihovom segregacijom i diskriminacijom, nejednakim obrazovnim prilikama i sl., od ključnog su značaja za razumevanje načina na koje se ostvaruje praksa inkluzivnog obrazovanja, kao i za projektovanje pravca razvoja prakse funkcionisanja školskog sistema i školske prakse. Međutim, otkrivanje i razumevanje faktora koji oblikuju proces implementacije inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu zahtevalo bi zavidna znanja iz oblasti istorije, ekonomije, sociologije i drugih naučnih disciplina, posebno imajući u vidu da su različita nacionalna obeležja morfološki povezana, međuzavisna i da čine komponente jedne složene celine. Otuda, u stručnoj literaturi, složene odlike nacionalnog konteksta koje oblikuju proces reforme školskog sistema, pa i proces implementacije inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu neretko se posmatraju na pojednostavljen način ili se zanemaruju.

U prvom slučaju, na primer, na osnovu opštih nacionalnih obeležja, različite zemlje se često svrstavaju u kategorije: zemlje u razvoju i razvijene zemlje; zapadne zemlje i nezapadne zemlje. Svrstavanjem zemalja u navedene kategorije odlike nacionalnog konteksta se pojednostavljaju, a naglašavaju se razlike koje među zemljama postoje u pogledu kulturnih obeležja (Asabere-Ameiav et al., 2014, Singal & Muthukrishna, 2014, Srivastava et al., 2015, prema: Engelbrecht & Artiles, 2016), ekonomske i političke moći (Stubbs, 2008). U tekstu koji sledi detaljnije su razmotreni sistemi klasifikacije zemalja koji uključuju kategorije zemlje u razvoju i razvijene zemlje, zapadne i nezapadne zemlje, kao i njihov značaj za sagledavanje specifičnosti reformskog procesa usmerenog ka implementaciji inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu.

Sistem klasifikacije prema kome se zemlje sveta dele na razvijene zemlje i zemlje u razvoju uglavnom se zasniva na konceptu indeksa humanog razvoja (Srivastava et al., 2015) koji čini jednu od najčešće korišćenih mera za definisanje razvojnog statusa zemlje (Wolff et al., 2011). Indeks humanog razvoja je definisan Programom Ujedinjenih nacija za razvoj (United Nations Development Programme) i predstavlja numerički izražen, sumarni pokazatelj razvojnog statusa zemlje, a njegovu vrednost određuje nekoliko pokazatelja. Naime, zemljama se s obzirom na aktuelne prilike u oblasti obrazovanja, zdravstva i životnog standarda, pripisuje određena vrednost indeksa ljudskog razvoja (Dašić, 2016). Na osnovu vrednosti indeksa ljudskog razvoja zemlje su pozicionirane na rang listi i svrstane u neku od sledeće četiri kategorije: veoma visok ljudski razvoj, visok ljudski razvoj, srednji ljudski razvoj i nizak ljudski razvoj (UNDP, 2020). Pritom se obično prihvata klasifikacija prema kojoj grupaciju razvijenih zemalja čine zemlje koje opisuje veoma visok ljudski razvoj, dok grupaciju zemalja u razvoju čine zemlje koje opisuje visoki, srednji i nizak ljudski razvoj (Nielsen, 2012). Vrednosti indeksa ljudskog razvoja zemalja članica Ujedinjenih nacija i njihove pozicije na rang listi deo su godišnjih izveštaja o ljudskom razvoju.

Iako se svrstavanjem zemalja u dve kategorije na osnovu izdvojenih parametara, tj. pokazatelja razvoja, stiče samo opšta slika o obeležjima nacionalnog konteksta (Kovačević, 2011), neretko se dovode u vezu razvijenost zemlje s obzirom na vrednost indeksa humanog razvoja i odlike reformskog procesa usmerenog ka implementaciji inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu. Shodno tome, pažnja autora je usmerena na uočavanje i opisivanje specifičnosti ovog reformskog procesa u zemljama u razvoju i razvijenim zemljama. Premda se, pritom, uočavaju brojne zajedničke tendencije u pogledu toka, načina, rezultata, pa i izazova u implementaciji inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu, u svakoj od navedenih grupacija zemalja uočeni su i neki izuzeci. Naime, obe grupe zemalja usmerene su ka implementaciji inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu (Armstrong et al., 2011), ali se u zemljama u razvoju, u poređenju sa razvijenim zemljama, uočavaju značajnija odstupanja od globalne vizije i scenarija reforme školskog sistema, što je posledica rekontekstualizacije reformi i različitih interpretacija tokom njihove implementacije

(Anderson-Levitt, 2003, prema: Altinyelken, 2015). Posebno su izražena odstupanja u pogledu načina praktične primene inkluzivnog obrazovanja. Naime, u većini zemalja u razvoju uspostavlja se obrazovna politika koja je u skladu sa globalnim okosnicama koncepta inkluzivnog obrazovanja, ali ona nije praćena odgovarajućim promenama u školskoj praksi (Armstrong et al., 2011; Sharma & Deppeler, 2005, McConkey et al., 2012, prema: Sharma et al., 2013). Međutim, izuzetno, neke zemlje u razvoju postižu i zavidne rezultate u pogledu načina na koji se ostvaruje praksa inkluzivnog obrazovanja, što ukazuje na to da nijedna strana binarne opozicije nije koherentna i da postoje zemlje protagonisti koje se svojim delovanjem ne uklapaju u očekivani stereotip. Stoga, o odlikama reformskog procesa usmerenog ka implementaciji inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu u zemljama sveta se pojednostavljeno i uz predostrožnost može suditi na osnovu vrednosti indeksa humanog razvoja koji zemlja postiže.

Dihotomija na zapadne i nezapadne zemlje i shvatanje prema kome inkluzivno obrazovanje primarno predstavlja konstrukt zapadne kulture (Ainscow & Sandill, 2010; Bhatnagar, 2006, Hettiarachchi & Das, 2014, Shah, 2005, Shah et al., 2014, Tiwari, 2014, prema: Tiwari et al., 2015; Madan & Sharma, 2013), takođe su autorima pružili uporište za sagledavanje odlika reformskog procesa usmerenog ka implementaciji inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu, kao i za istraživanja u ovom domenu. Naime, takva dihotomija, osim što se neretko poistovećuje sa podelom na razvijene zemlje i zemlje u razvoju, navodi na shvatanje da se određene specifičnosti kulture ne moraju vezati isključivo za jedan nacionalni kontekst, već da skupine zemalja mogu imati relativno slična kulturološka obeležja koja mogu više ili manje pogodovati implementaciji inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu. Iako navedena podela počiva na kulturološkim razlikama koje postoje između ove dve grupe zemalja, a ne na njihovom geografskom položaju (Engelbrecht & Artiles, 2016), neosporno je da upotreba termina koji se odnose na položaj zemlje na karti sveta za imenovanje kategorija klasifikacije na određeni način sugerise na specifičnost kulture u različitim delovima sveta. Slično tome, polazeći od pretpostavke da zemlje koje su geografski blizu na karti sveta imaju određene sličnosti u pogledu svojih nacionalnih obeležja, shodno zajedničkoj istoriji, srodnoj verskoj, etničkoj i jezičkoj strukturi stanovništva, sličnim klimatskim i drugim fizičkim odlikama prostora, intenzivnim međunacionalnim odnosima i razmenom i dr., pa i u pogledu strukture i organizacije školskog sistema, autori proučavaju i uočavaju zajedničke karakteristike reformskog procesa usmerenog ka implementaciji inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu u različitim regijama sveta. Premda ovakva istraživanja pružaju značajan uvid u karakteristike ovog reformskog procesa i doprinose boljem razumevanju različitih izazova u njegovom sprovođenju, ona ne ukazuju na postojanje homogenosti među obuhvaćenim entitetima. Stoga se o odlikama reformskog procesa usmerenog ka implementaciji inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu u različitim zemljama može, takođe pojednostavljeno i uz predostrožnost, suditi na osnovu položaja pojedine zemlje na karti sveta.

Uzevši u obzir prethodno navedena zapažanja, i u nameri da razmotrimo odlike reformskog procesa sa ciljem implementacije inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu u zemljama koje se s obzirom na svoja obeležja razlikuju, u tekstu koji sledi dat je prikaz obeležja pomenutog procesa u zemljama koje poslednjih godina imaju status razvijenih zemalja – Finska, Slovenija, Švajcarska, Kanada, kao i u Indiji – zemlji u razvoju. Odabrane zemlje različito su pozicionirane na karti sveta. Premda smo pažnju većim delom usmerili na zemlje u različitim delovima Evrope, vodeći se time da ovaj prostor predstavlja relevantan okvir u kome funkcioniše i naš školski sistem, razmatranje osnovnih odlika reformskog procesa sa ciljem implementacije inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu nismo ograničili samo na evropske zemlje upravo usled namere da steknemo uvid u odlike pomenutog procesa u zemljama koje nam nisu geografski, ali ni u drugim pogledima bliske. U razradi prikaza, pažnja je usmerena na način rukovođenja školskim sistemom i opšte odlike nacionalnog konteksta koje se mogu dovesti u vezu sa inkluzivnim obrazovanjem, obeležja politike i prakse inkluzivnog obrazovanja, kao i način pripreme nastavnika za primenu inkluzivnog obrazovanja. Važno je naglasiti da je prikaz razrađen prevashodno sa namerom da se sagledaju izdvojena iskustva odabranih zemalja u procesu reformisanja školskog sistema u skladu sa inkluzivnom ideologijom, kao i da se stekne uvid u složenost procesa reforme školskog sistema sa

ciljem implementacije inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu. Namjera nije bila da se pruži sistematičan i celovit prikaz načina na koji se ovaj proces odvijao u različitim zemljama. Dodatno, tekst prikaza treba tumačiti sa značajnom dozom rezerve, imajući u vidu da su u njegovoj razradi korišćeni različiti izvori podataka, kao i da je razmatranje politike i prakse inkluzivnog obrazovanja u različitim zemljama naročito izazovno zbog specifičnosti obrazovnih konteksta i različitih tumačenja pojma inkluzije.

2.1.1. Inkluzivno obrazovanje u Finskoj

Način rukovođenja školskim sistemom i opšte odlike obrazovnog konteksta. Finska je unitarna država u kojoj je vlast podeljena na centralni, regionalni i lokalni nivo. Od 1990-ih godina u Finskoj je aktuelan pokret usmeren na uspostavljanje decentralizovanog sistema upravljanja u svim oblastima društvenog funkcionisanja, uključujući i sektor obrazovanja (Niemi, 2016). Prema aktuelnom modelu upravljanja, nadležnosti za donošenje odluka su u značajnoj meri prepuštene vlastima na lokalnom nivou. Na nacionalnom nivou je definisan okvirni kurikulum, i to putem saradnje između Nacionalnog odbora za obrazovanje i niza relevantnih aktera — profesora univerziteta na kojima se obrazuju budući nastavnici, izdavača udžbenika, istraživača, direktora škola, nastavnika, predstavnika vlasti na opštinskom nivou i predstavnika službi iz sektora zdravstva i socijalne zaštite (Halinen & Jarvinen, 2008). Takođe, ukinut je inspeksijski nadzor nad radom škola, a opštinama je dodeljena odgovornost za osiguranje kvaliteta obrazovanja i pripremu lokalnog kurikuluma (Lavonen, 2017). Predviđeno je, pritom, da se lokalni kurikulum i udžbenici, kao i programi obrazovanja nastavnika usklade sa zvaničnim zakonskim aktima i okvirnim kurikulumom koji se donosi na nacionalnom nivou (Halinen, 2008).

Međunarodna ispitivanja su pokazala da je finski obrazovni sistem jedan od najuspešnijih obrazovnih sistema u svetu (Kivirauma & Ruoho, 2007). Naime, učenici koji se obrazuju u školskom sistemu Finske ostvaruju visoka postignuća na međunarodnim ispitivanjima čitalačke pismenosti, kompetencija iz matematike i prirodnih nauka, što se često uzima kao dokaz kvaliteta školskog sistema i posebno kao dokaz kvaliteta obrazovanja nastavnika (Santti & Salminen, 2015). Prema rezultatima međunarodnog PISA istraživanja, postignuća učenika koji se obrazuju u finskom školskom sistemu su generalno visoka i ne postoje značajne razlike među učenicima koji potiču iz različitih škola i različitih socio-ekonomskih okruženja u pogledu rezultata koje postižu (Kivirauma & Ruoho, 2007; Hausstatter & Takala, 2011). Ovo, moguće ukazuje na to da je u školskom sistemu Finske ostvaren visok nivo jednakosti obrazovnih prilika. Osim toga, prema nekim procenama Finska ima značajan potencijal za postizanje najnovije globalne agende razvoja koju promoviše organizacija Ujedinjenih nacija (Lyytimäki & Lahteenoja, 2016), odnosno ostvarivanje globalnih ciljeva održivog razvoja do 2030. godine, uključujući i ciljeve koji se odnose na socijalnu inkluziju, pa i inkluzivno obrazovanje kao segment socijalne inkluzije.

Politika i praksa inkluzivnog obrazovanja. Obrazovna politika u Finskoj počiva na ideji o jednakosti u obrazovanju (Farina et al., 2007) i široko je prihvaćen stav da škole svim učenicima treba da pruže kvalitetno obrazovanje (Halinen & Jarvinen, 2008). Štaviše, prema ocenama pojedinih autora, finski školski sistem je u najpotpunijem smislu utemeljen na idejama o jednakosti u obrazovanju i kvalitetnom obrazovanju za sve (Itkonen & Jahnukainen, 2010, Sahlberg, 2007, prema: Jahnukainen, 2011; Vetoniemi & Kärnä, 2021). Pritom, treba imati na umu da su se začeci današnjeg modela inkluzivnog obrazovanja u Finskoj pojavili već 70-ih godina prošlog veka (Halinen & Jarvinen, 2008; Sahlberg, 2012; Wolff et al., 2021), kada su usvojeni zakoni koji su imali za cilj reformisanje školskog sistema tako da svoj deci pruži jednake prilike u obrazovanju (Aho et al., 2006). Ipak, put do uspostavljanja aktuelnog modela inkluzivnog obrazovanja bio je veoma turbulentan i vođen kontinuiranim osmišljenim promena (Santti & Salminen, 2015).

U školskom sistemu Finske, pored redovnog, razvijen je i podsistem specijalnog obrazovanja. Učenici sa posebnim potrebama dobijaju određeni vid dodatne podrške u obrazovanju tokom uobičajenih aktivnosti koje se organizuju u okviru sistema redovnog obrazovanja, dok se intenzivirana podrška navedenim učenicima pruža putem povremenog specijalnog obrazovanja ili u

okviru sistema specijalnog obrazovanja (EADSNE, 2013; Halinen & Jarvinen, 2008). U okviru sistema redovnog obrazovanja, dodatna podrška učenicima sa posebnim potrebama ostvaruje se kroz diferencijaciju nastave, dopunsku nastavu, savetodavni rad sa učenicima, saradnju nastavnika sa roditeljima i sl. (Halinen & Jarvinen, 2008). Povremeno specijalno obrazovanje se organizuje u okviru sistema redovnog obrazovanja, i to za potrebe pružanja dodatne podrške učenicima koji imaju blaže poteškoće u učenju ili poteškoće u prilagođavanju (EADSNE, 2010b), poput poteškoća u govoru, čitanju i pisanju, poteškoća u učenju matematike i stranog jezika, poteškoća u prilagođavanju i emocionalnim problemima (Official Statistic of Finland, 2018). Povremenu dodatnu podršku u obrazovanju pružaju posebno kvalifikovani nastavnici. Osim neposrednog rada sa učenicima, uloga pomenutih nastavnika uključuje i pružanje pomoći drugim nastavnicima u identifikaciji učenika sa posebnim potrebama i u radu sa njima, učešće u izradi individualnih obrazovnih planova, saradnju sa drugim stručnjacima i porodicom učenika sa posebnim potrebama (Takala et al., 2009). Nastavnici kvalifikovani za pružanje povremenog specijalnog obrazovanja pružaju dodatnu podršku u obrazovanju uglavnom nakon redovne nastave tako što sa učenicima rade samostalno ili u manjim grupama, ali i tokom nastave u redovnim odeljenjima. Dodatna podrška u obrazovanju svojstvena povremenom specijalnom obrazovanju pruža se tokom određenog perioda (Halinen & Jarvinen, 2008), odnosno onoliko dugo koliko se proceni da je potrebno. Stalno specijalno obrazovanje je omogućeno učenicima koji imaju složenije poteškoće u učenju, smetnje u razvoju, hronične bolesti i dr. (Halinen & Jarvinen, 2008), odnosno učenicima za koje se proceni da ne mogu ostvariti dobit od uključivanja u sistem redovnog obrazovanja (Basic Education Act, 1998, prema: Hausstatter & Takala, 2011). Specijalne škole, osim toga, poslednjih godina sve više preuzimaju ulogu resursnog centra tako što organizuju savetodavni rad sa roditeljima učenika koji imaju posebne potrebe, organizuju obuke za rad sa učenicima sa posebnim potrebama, pozajmljuju redovnim školama materijal, opremu i sl. (Halinen & Jarvinen, 2008).

Školski sistem u Finskoj odlikuje jednostavna dostupnost podrške poput povremenog specijalnog obrazovanja, što omogućava ranu intervenciju (Hausstatter & Takala, 2011) i mogućnost brzog reagovanja na uočene poteškoće u učenju i razvoju bez označavanja učenika kao „posebnih” ili „drugačijih” od njihovih vršnjaka (Engelbrecht et al., 2017). Pružanje povremene specijalne podrške učeniku ne zahteva posebne administrativne procedure, kao ni nužnu potrebu za procenom medicinskog i psihološkog stanja učenika (Hausstatter & Takala, 2011; Yada & Savolainen, 2019). Odluka o pružanju povremenog specijalnog obrazovanja kao meri podrške učeniku donosi se na nivou škole, tj. na osnovu opservacija i mišljenja roditelja i nastavnika (Jahnukainen, 2011), dok se odluka o potrebi pružanja stalnog specijalnog obrazovanja donosi na osnovu mišljenja šireg kruga stručnjaka, pa i onih koji nisu angažovani u školi (Kivirauma et al., 2006). Prema podacima iz 2019. godine u Finskoj se 20,1% svih učenika obrazuje u uslovima segregacije i dobija neki vid specijalizovane podrške u obrazovanju. Pritom, 11,6% učenika dobija podršku u obrazovanju svojstvenu povremenom specijalnom obrazovanju, dok preostalih 8,5% učenika podršku dobija u okviru sistema stalnog specijalnog obrazovanja (Statistics Finland, 2019). Procenat učenika koji se obrazuju u uslovima segregacije u Finskoj je značajno veći u odnosu na druge zemlje upravo zbog mogućnosti povremenog specijalnog obrazovanja (Kivirauma & Ruoho, 2007).

Obrazovanje nastavnika za primenu inkluzivnog obrazovanja. Strateški i zakonodavni okvir u Finskoj pruža značajnu osnovu za implementaciju inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu, što je posebno izraženo u segmentu koji se odnosi na pripremu nastavnika, pošto se veštine i stavovi nastavnika smatraju ključnom pretpostavkom uspešne praktične primene inkluzivnog obrazovanja (Moberg 2001, Pinola 2008, prema: Halinen & Jarvinen, 2008). Ovo se često tumači kao jedan od odlučujućih faktora uspeha u primeni inkluzivnog obrazovanja (Kivirauma & Ruoho, 2007). U skladu s tim, Finskoj je svojstvena stroga selekcija kandidata za nastavnički poziv i visokokvalitetno obrazovanje nastavnika (Savolainen, 2009).

Osnovna struktura programa inicijalnog obrazovanja nastavnika u Finskoj utvrđena je na nacionalnom nivou. Osim sticanja diplome nastavnika, u Finskoj postoji i mogućnost sticanja diplome kojom se nastavnici kvalifikuju za pružanje povremenog specijalnog obrazovanja.

Program inicijalnog obrazovanja svih nastavnika razrađuje se na osnovu opštih smernica utvrđenih na nacionalnom nivou, a koncipira ga tim koji se sastoji od univerzitetskih nastavnika i predstavnika studenata. Univerzitetski nastavnici u Finskoj naročitu pažnju posvećuju pripremi budućih nastavnika za rad sa učenicima sa posebnim potrebama. Na svim univerzitetima na kojima se obrazuju budući nastavnici organizuju se kursevi tematski usmereni na inkluzivno obrazovanje, a razlike postoje u pogledu sadržaja koji su obuhvaćeni ovim kursevima (Koivula et al., 2010). Prema tome, priprema za rad sa učenicima sa posebnim potrebama čini deo programa inicijalnog obrazovanja svih nastavnika, a ne samo nastavnika koji se kvalifikuju za pružanje povremenog specijalnog obrazovanja. Obrazovanje nastavnika koji učenicima pružaju povremenu specijalnu podršku u obrazovanju se ostvaruje kroz integrisani univerzitetski program koji traje pet godina i vodi do master diplome ili kroz poseban jednogodišnji specijalistički program (Savolainen, 2009; Strom & Hannus-Gullmets, 2015). Ovi programi obrazovanja nisu usmereni na osposobljavanje nastavnika za rad sa pojedinim kategorijama učenika sa posebnim potrebama, već su fokusirani na razvijanje širokog spektra znanja i veština koje nastavnici mogu primeniti u inkluzivnom obrazovnom kontekstu (Savolainen, 2009). Priprema nastavnika za primenu inkluzivnog obrazovanja se, takođe, ostvaruje i kroz stručnu praksu u školi. Naime, program obrazovanja svih nastavnika u Finskoj uključuje teorijski deo i neposrednu praksu u školi. Studenti, naime, 5-6 nedelja stiču profesionalno iskustvo u neposrednom radu sa učenicima u posebno organizovanim školama za obuku studenata.

Imajući u vidu prethodno navedeno, može se istaći da se specifičnost razvoja prakse inkluzivnog obrazovanja u Finskoj ogleda u tome što je organizovano povremeno specijalno obrazovanje koje, između ostalog, služi i kao podrška razvoju inkluzivne školske prakse u redovnim školama. Naime, političkim rešenjima u oblasti obrazovanja data je mogućnost povremenog specijalnog obrazovanja, što u značajnoj meri olakšava uključivanje učenika sa posebnim obrazovnim potrebama u redovna odeljenja i redovne školske aktivnosti. S obzirom na to da značajan broj učenika u Finskoj dobija ovakav vid podrške, specijalno obrazovanje postaje uobičajen i gotovo neminovan deo školovanja za većinu učenika. Time se doprinosi smanjenju negativne stigmatizacije učenika sa posebnim potrebama, koja je karakteristična za brojne druge školske sisteme. Oslobođeni od negativnih predrasuda društva, učenici sa posebnim potrebama imaju veće šanse da razvijaju pozitivnu sliku o sebi, što je posebno značajno za njihovu motivaciju za učenje i razvoj individualnih potencijala. Međutim, važno je naglasiti da se povremeno specijalno obrazovanje uglavnom ostvaruje izvan redovnih odeljenja, što nije u skladu sa ideologijom inkluzivnog obrazovanja. Pored povremenog specijalnog obrazovanja, kao specifičnosti razvoja prakse inkluzivnog obrazovanja u Finskoj, mogu se izdvojiti i usmerenost na ranu intervenciju, kao i kvalitet pripreme nastavnika za primenu inkluzivnog obrazovanja.

2.1.2. Inkluzivno obrazovanje u Sloveniji

Način rukovođenja školskim sistemom i opšte odlike obrazovnog konteksta. Slovenija je primer unitarne države u kojoj je vlast organizovana na centralnom i lokalnom nivou. Nakon sticanja državne nezavisnosti 1991. godine, školski sistem Slovenije prošao je kroz proces burnih promena. Uprkos težnji ka decentralizaciji, ovaj školski sistem danas ima odlike kako centralizovanog, tako i decentralizovanog sistema. Školski okruzi u Sloveniji imaju zadatak da izvršavaju odgovornosti i dužnosti Ministarstva prosvete, a opštine, uprkos tome što su autonomne u pogledu načina upravljanja i što je u njihovoj nadležnosti da se bave rešavanjem lokalnih pitanja, preuzimaju neke od državnih odgovornosti i deluju kao izvršni organ države (Koren & Brejc, 2020).

Kao i u svim zemljama istočne Evrope i bivšoj Jugoslaviji, u Sloveniji je i dalje primetan snažan uticaj sovjetske filozofije obrazovanja. Ovaj uticaj se, između ostalog, prepoznaje u tradiciji zagovaranja defektološkog pogleda na obrazovanje dece sa posebnim potrebama, odnosno medicinskog modela ometenosti (Florian & Becirevic, 2011; Stepaniuk, 2018). Iako je vlada Slovenije nakon sticanja državne nezavisnosti uložila intenzivne napore usmerene ka reformisanju školskog sistema, uključujući implementaciju inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu (Ermenc,

2020), čini se da je obrazovna tradicija koja počiva na sovjetskoj filozofiji obrazovanja u značajnom meri oblikovala sam tok i dinamiku reforme.

Politika i praksa inkluzivnog obrazovanja. Usvajanjem Zakona o školi iz 1996. godine i Zakona o usmeravanju dece i mladih sa posebnim obrazovnim potrebama iz 2000. godine, kao i nizom dopuna i izmena navedenih zakonskih dokumenata koje su usvojene tokom protekle dve decenije, u Sloveniji je uspostavljena pravna osnova za implementaciju inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu (FPIES, 2019). Učenici sa posebnim potrebama se shodno razrađenim zakonskim i drugim normativnim aktima ove zemlje, obrazuju zajedno sa svojim vršnjacima u redovnoj školi prema programima svojstvenim modelu inkluzivnog obrazovanja, ali i prema programima obrazovanja koji se izvode kod kuće i posebnim programima obrazovanja koji se izvode u specijalnim školama (Schmidt & Brown, 2015). U redovnoj školi, učenici sa posebnim potrebama se obrazuju pohađanjem programa sa prilagođenim izvođenjem i dodatnom stručnom pomoći, kao i pohađanjem prilagođenog programa sa odgovarajućim standardima postignuća (Ermenc, 2020). Učenicima sa posebnim potrebama omogućeno je, dakle, da se obrazuju u okviru sistema redovnog školovanja, ali uz uslov da postižu obrazovne standarde za program koji pohađaju (Peček & Macura-Milovanović, 2012). Međutim, važno je naglasiti da je reč o standardima prilagođenim vrsti i stepenu poteškoća sa kojima se učenik suočava, i da stručni tim škole donosi odluku o obimu i vrsti podrške, kao i o realnim mogućnostima učenika da prati i uspešno savlada obrazovni program. Ukoliko je priroda potreba učenika takva da u okviru sistema redovnog obrazovanja nije moguće obezbediti odgovarajuću podršku u učenju i dostizanje odgovarajućih standarda postignuća, učenik se upisuje u specijalnu školu i obrazuje prema programu specijalnog obrazovanja (FPIES, 2019). U skladu s tim, oni učenici koji se suočavaju sa složenim poteškoćama u učenju se pretežno obrazuju u specijalnim školama, dok se preostali učenici sa posebnim potrebama obrazuju u redovnoj školi (Schmidt & Brown, 2015). Prema podacima za školsku 2015/16. godinu, koji mogu poslužiti kao okvirna ilustracija, programima svojstvenim modelu inkluzivnog obrazovanja obuhvaćeno je oko 73% učenika sa posebnim potrebama (EADSNE, 2018, prema: Casalegno et al., 2020).

Iako je u Sloveniji istaknuta težnja ka razvoju školskog sistema koji će obezbediti jednakost prava svih na obrazovanje bez obzira na pol, nacionalnost, socijalno i kulturno poreklo, verska, politička ili druga uverenja, socijalni status, invaliditet ili bilo koje druge lične okolnosti (FPIES, 2019), uočava se da u diskursu obrazovne politike koja se odnosi na oblast inkluzivnog obrazovanja preovladava psiho-medicinska paradigma (Lesar & Žveglič Mihelič, 2018, prema: Ermenc, 2020). Najpre, učenicima sa posebnim potrebama su garantovana određena prava u obrazovanju, ali ta prava počivaju na dijagnozi njihovog deficita ili poteškoća u učenju sa kojima se suočavaju (Ermenc, 2020). Osim toga, dodatna podrška u okviru sistema redovnog obrazovanja pruža se učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama ukoliko se, na osnovu stručne procene, utvrdi da mogu da ostvaruju obrazovne standarde prilagođene vrsti i stepenu teškoće (Macura et al., 2019), tj. da adekvatno napreduju uz individualizovanu podršku u okviru redovne škole. Obrazovna politika koncipirana na takav način uslovlila je i specifičan način operacionalizacije koncepta inkluzivnog obrazovanja u školskoj praksi. Naime, u uslovima primene inkluzivnog obrazovanja zanemarene su potrebe učenika i značaj individualnog razvoja učenika (Kavkler et al., 2015), a akcenat je stavljen na njihove kognitivne sposobnosti (Macura et al., 2019). Osim toga, grupama dece koja su podložna osipanju iz školskog sistema, poput dece imigranata, dece romske nacionalnosti, dece koja potiču iz siromašnih porodica i sl., posvećeno je znatno manje pažnje nego deci sa teškoćama u razvoju (Lesar, 2007, prema: Ermenc, 2020; Peček & Lesar, 2006, Kroflič, 2010, Skubic Ermenc, 2003, prema: Lesar & Žveglič Mihelič, 2018), odnosno ostvarivanju njihovih prava u obrazovanju pristupa se na manje sistematičan način. Na primer, učenicima imigrantima omogućeno je pravo na dodatnu podršku u savladavanju slovenskog jezika, ali samo tokom prve godine školovanja. Iako pomenuta grupa učenika ima pravo da se školuje na maternjem jeziku, takav vid podrške u obrazovanju se retko organizuje (Peček & Macura-Milovanović, 2012). Osim toga, rezultati istraživanja ukazuju na to da je školski uspeh učenika koji se obrazuju u školskom sistemu Slovenije povezan sa odlikama socijalne sredine iz koje učenici potiču (Operti et al., 2014, prema:

Lesar & Žveglič Mihelič, 2018), što, između ostalog, ukazuje na postignuti nivo jednakosti obrazovnih prilika.

Obrazovanje nastavnika za primenu inkluzivnog obrazovanja. Iako programi obrazovanja na svim fakultetima u Sloveniji na kojima se obrazuju budući nastavnici obuhvataju sadržaje koji se odnose na oblast inkluzivnog obrazovanja (Kavkler et al., 2015), uočeno je da ovi sadržaji nisu u dovoljnoj meri zastupljeni (Schmidt & Brown, 2015). Pored toga, programi pojedinih univerzitetskih kurseva više promovisu koncept intergracije u obrazovanju, umesto koncepta inkluzije u obrazovanju (Lesar, 2018).

Na osnovu rezultata evaluativnih studija, može se zaključiti da je proces reforme školskog sistema Slovenije sa ciljem implementacije inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu u toku (Šuc et al., 2016), da teče sporo (Štemberger & Kiswarday, 2018; Kavkler et al., 2015) i da je praćen brojnim poteškoćama. Jedna od najizraženijih teškoća u razvoju inkluzivne školske prakse vezana je za mogućnost da učenici sa posebnim potrebama budu uključeni u sistem redovnog školovanja, ali uz uslov da ispunjavaju obrazovne standarde programa koji pohađaju, što je praćeno stavljanjem naglaska na kognitivni razvoj učenika u procesu pružanja dodatne podrške u obrazovanju. Štaviše, usmerenost na kognitivni razvoj učenika podstaknuta je i sistemom vrednovanja efikasnosti nastavnika koji se zasniva na praćenju postignuća učenika (Peček et al., 2008, prema: Peček & Macura-Milovanović, 2012). Dodatno, ovakav sistem vrednovanja efikasnosti nastavnika dovodi se u vezu sa manjom spremnošću nastavnika da prihvate odgovornost za podučavanje učenika sa posebnim potrebama i prilagođavanje rada potrebama ovih učenika (Kavkler et al., 2015; Peček & Macura-Milovanović, 2012). Osim toga, implementacija inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu je otežana i usled izostanka sistemске podrške školama u obezbeđivanju resursa za razvoj inkluzivne školske prakse (Lesar & Žveglič Mihelič, 2018).

2.1.3. Inkluzivno obrazovanje u Švajcarskoj

Način rukovođenja školskim sistemom i opšte odlike obrazovnog konteksta. Švajcarska je federalno uređena država, teritorijalno podeljena na 26 federalnih jedinica (kantona) sa 2929 opština (Bless, 2007). Upravljanje državnim sistemom odvija se na sledeća tri nivoa: saveznom, kantonalnom i opštinskom. Garantovana autonomija svakog kantona, rezultira decentralizacijom upravljanja u oblasti obrazovanju (Bless, 2007). Svaki kanton, naime, poštujući opšte zakonske odredbe propisane ustavom i zakonima na saveznom nivou, s jedne strane, i volju građana kroz njihovo neposredno i posredno učešće u odlučivanju, s druge strane, donosi određena zakonska rešenja koja se odnose na strukturu, organizaciju i način funkcionisanja školskog sistema. Državljanima Švajcarske ograničavaju moć savezne vlade odabirom svojih predstavnika koji će sudelovati u radu zakonodavnih tela na opštinskom, kantonalnom i saveznom nivou, ali i direktnim učešćem u donošenju novih zakona, pa i zakona koji se odnose na oblast obrazovanja kroz narodne inicijative i glasanje na referendumu (Hollenweger, 2014).

Varijabilnost u pogledu načina funkcionisanja školskog sistema, kao rezultat decentralizacije upravljanja u oblasti obrazovanja, često se ocenjuje preizraženom i navode se, tako, spekulacije o 26 različitih školskih sistema širom zemlje (Arcidiacono & Baucal, 2020). Međutim, ustavom i zakonima donetim na saveznom nivou jemče se određene zajedničke karakteristike, a na saveznom nivou postoji inicijativa za međukantonalnim usaglašavanjem zakonskih rešenja u svim domenima, pa i u polju obrazovanja. Izmenom saveznog ustava, donetog 2006. godine, usvojen je zahtev kojim se kantoni pozivaju da usklade svoje školske sisteme kako bi obezbedili viši kvalitet obrazovanja i olakšali prohodnost učenika iz jednog u drugi kantonalni školski sistem (Hollenweger, 2014). Za potrebe koordinacije procesom usklađivanja sadržaja obrazovne politike u kantonima, na saveznom nivou su konstituisana posebna tela, i to Švajcarska konferencija kantonalnih ministara obrazovanja i četiri regionalne konsultativne konferencije koje okupljaju ministre prosvete svih kantona i druge značajne predstavnike (Bless, 2007). Usklađivanje sadržaja zakonskih dokumenata u različitim kantonima postiže se međukantonalnim sporazumima ili konkordatima. Pritom, građani svakog kantona direktnim ili indirektnim glasanjem odlučuju o tome

da li će se kanton kome pripadaju pridružiti konkordatu i time pravno obavezati na izmene dokumenata obrazovne politike (Wagner et al., 2004; Mueller-Oppliger, 2014).

Osim toga, četiri službena jezika – nemački, francuski, italijanski i retorromanski, čine Švajcarsku izuzetno jezički i kulturno bogatom sredinom. Naime, svaki kanton u Švajcarskoj predstavlja jedinstveno govorno područje s obzirom na to da ima svoj zvanično prihvaćeni službeni jezik. U najvećem broju kantona službeni jezik je nemački (17), u znatno manjem broju kantona službeni jezik je francuski (4) i italijanski (1). Takođe, u nekoliko kantona (4) zvanično su prihvaćena dva ili čak tri službena jezika (Kuželewska, 2016). Specifičnosti državnog konteksta Švajcarske takođe, čini i relativno visok udeo stranaca u ukupnoj populaciji stanovništva, koji iznosi 23,8% (Mueller-Oppliger, 2014), što se odražava i na kontekst obrazovanja. Naime, u odnosu na druge zemlje u Evropi, Švajcarsku odlikuje visoka stopa dece imigranata (Hollenweger, 2014).

Politika i praksa inkluzivnog obrazovanja. Oblik državnog uređenja, i posebno, decentralizacija upravljanja u oblasti obrazovanja i direktna demokratija, oblikovali su i aktuelni model inkluzivnog obrazovanja u Švajcarskoj. Obrazovanje učenika sa posebnim potrebama, uređeno je zakonskim odredbama koje su donete na nivou kantona, a koje su istovremeno u skladu sa važećim zakonskim rešenjima na saveznom nivou. Decentralizacija i direktna demokratija u oblasti obrazovanja je kreatorima obrazovne politike omogućila da na nivou kantona odaberu pristupe koji su podržani od strane građana i koji će najverovatnije biti efikasni, ali je rezultirala dugotrajnim procesima menjanja postojećih i donošenja novih zakonskih rešenja kojima se uređuje način obrazovanja učenika sa posebnim potrebama (Hollenweger, 2014). Prema tome, nedostatak jasno i konkretno usmerene političke volje na centralnom nivou i donošenje odluka na osnovu konsenzusa čine faktore koji su uticali na dinamiku i tok procesa reforme školskog sistema sa ciljem implementacije inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu (Bless, 2007). U prilog tome, može se navesti da je Švajcarska tek 2002. godine, voljom građana, postala članica Ujedinjenih nacija, što je čini jedinom zemljom na svetu u kojoj su se građani direktno izjašnjavali o pristupanju ovoj organizaciji (Linder & Mueller, 2021), kao i da je tek 2014. godine (Abegglen & Hessels, 2018), među poslednjim zemljama u Evropi, ratifikovala Konvenciju Ujedinjenih nacija o pravima osoba sa invaliditetom (Hollenweger, 2014).

Međutim, autonomija kantona u oblasti obrazovanja omogućava uspostavljanje modela inkluzivnog obrazovanja koji je u skladu sa demografskom strukturom stanovništva kantona. Kako je svaki kanton odgovoran za obrazovanje uopšte, pa i organizaciju obrazovanja učenika sa posebnim potrebama, obrazovanju navedene grupe učenika se u svakom kantonu pristupa na jedinstven način (Arcidiacono & Baucal, 2020).

Prava u obrazovanju dece i mladih sa posebnim potrebama su uređena na saveznom i kantonalnom nivou. Zakonske odredbe na saveznom nivou promovišu inkluziju kao preferirani model obrazovanja (Hollenweger, 2014). Naime, kroz odredbe saveznog ustava donetog voljom građana 2004. godine, istaknuto je da se zabranjuje svaka diskriminacija na osnovu fizičkog, mentalnog ili psihološkog invaliditeta i predviđene su mere za otklanjanje nejednakosti koje pogađaju osobe sa invaliditetom u različitim oblastima života. Odredbama saveznog ustava, kantonima je upućen zahtev da deci i mladima sa teškoćama u učenju obezbede obrazovanje koje je prilagođeno njihovim potrebama (Sermier Dessemontet & Bless, 2013) i na taj način je promovisana opšta orijentacija društva prema inkluzivnom obrazovanju (Hollenweger, 2014). Putem sporazuma, kantoni su se obavezali da razvijaju obrazovnu politiku kojom se garantuje pravo svakog učenika da se obrazuje u skladu sa svojim individualnim sposobnostima (Mueller-Oppliger, 2014). Međutim, kako bi se postigao navedeni cilj, na nivou kantona doneta su različita zakonska rešenja koja se odnose na organizaciju obrazovanja učenika sa posebnim potrebama, što je rezultiralo i međukantonalnim razlikama koje se tiču načina primene inkluzivnog obrazovanja (Arcidiacono & Baucal, 2020).

U Švajcarskoj se obrazovanje učenika sa posebnim potrebama ostvaruje u redovnim školama, kao i u specijalnim školama i specijalnim odeljenjima redovnih škola (Arcidiacono & Baucal, 2020; Bless, 2007). Važno je pritom naglasiti da u Švajcarskoj postoje značajne međukantonalne razlike u pogledu udela populacije učenika koji se obrazuju u uslovima specijalnog

obrazovanja, a koje se održavaju tokom vremena. Ove razlike su u rasponu od visokih stopa segregacije učenika u specijalna odeljenja i specijalne škole do integracije gotovo svih učenika u redovna odeljenja. Uz pomenute međukantonalne razlike, stopa segregacije učenika u specijalne škole i specijalna odeljenja u Švajcarskoj smanjena je u poslednje dve decenije, sa više od 5% ukupne populacije dece školskog uzrasta 2000. godine, na manje od 3,5% 2016. godine (Mejeh & Powell, 2018, prema: Tschanz & Powell, 2020). Štaviše, od 2015. godine u kantonima je uočen trend integracije sve većeg broja učenika sa posebnim potrebama u redovne škole, tako da se njihov broj u okviru specijalnih škola i specijalnih odeljenja postepeno smanjuje (Arcidiacono & Baucal, 2020). Prema tome, iako je prethodnih godina Švajcarska imala reputaciju evropske zemlje sa veoma visokom stopom učenika koji se obrazuju u specijalnim školama i specijalnim odeljenjima (Sermier Dessemontet & Bless, 2013), stanje u tom pogledu se postepeno menja. Uprkos pomenutom trendu, u Švajcarskoj je udeo učenika sa posebnim potrebama koji se obrazuju u redovnim školama i poslednjih godina ispod evropskog proseka. Naime, prema podacima iz školske 2017/18. godine, koji mogu poslužiti kao ilustracija pomenutog trenda, u Švajcarskoj je 53% učenika sa posebnim potrebama bilo uključeno u redovne škole, dok je evropski prosek iznosio oko 60% (Casalegno et al., 2020). Uključivanje učenika sa posebnim potrebama u redovna odeljenja čini preferiranu alternativu u slučaju lakših smetnji u učenju i poremećaja ponašanja (Moser Opitz et al., 2020; Arcidiacono & Baucal, 2020), dok se učenici sa višestrukim smetnjama u razvoju i invaliditetom pretežno obrazuju u specijalnim školama i specijalnim odeljenjima redovnih škola (Moser Opitz et al., 2019). Takođe, specijalne škole u ovoj zemlji sve više preuzimaju ulogu resursnog centra (Hollenweger, 2014).

Uprkos naporu koji su prosvetne vlasti na saveznom i kantonalnom nivou uložile u reformisanje školskog sistema u skladu sa ideologijom inkluzivnog obrazovanja, u mnogim školama u Švajcarskoj nastavnici su pretežno usmereni na realizaciju nastave prema nastavnom programu, prilagođavajući, pritom, nastavu manje ili više potrebama učenika (Mueller-Oppliger, 2014). S tim u vezi, rezultati nedavno realizovane studije o primeni individualnog obrazovnog plana u osnovnim i srednjim školama u kojoj je učestvovalo 226 nastavnika jednog švajcarskog kantona pokazuju da se individualni obrazovni planovi izrađuju onda kada je to potrebno, ali i da je fokus prilikom razrade ovih planova više na zadovoljavanju birokratskih zahteva, nego na planiranju načina pružanja dodatne podrške u obrazovanju (Moser Opitz et al., 2019). Takođe, rezultati studije o diferencijaciji nastave u redovnim i specijalnim školama pokazuju da je diferencijacija nastave više zastupljena u specijalnim školama i specijalnim odeljenjima redovnih škola, nego u redovnim odeljenjima, te da je pristup nastavnika u redovnim odeljenjima više usmeren na „tipičnog ili prosečnog učenika” (Labhart et al., 2018). Slični nalazi zabeleženi su i u drugim studijama koje se bave metodama planiranja dodatne podrške u obrazovanju u Švajcarskoj (Paccaud & Luder, 2017). Međutim, navedeni rezultati studija se, s obzirom na primenjenu metodologiju istraživanja i međukantonalne razlike u pogledu načina upravljanja radom škola, ne mogu generalizovati na sve kantone u Švajcarskoj. Međukantonalne razlike koje se tiču obeležja inkluzivne obrazovne politike i prakse, između ostalog, počivaju na ekonomskoj moći i demografskim karakteristikama svakog kantona. Tako je, na primer, u kantonima koji pripadaju italijanskom govornom području praksa inkluzivnog obrazovanja više razvijena (EASNIE, 2020b; Eminović et al., 2008), nego u kantonima koji pripadaju drugim govornim područjima, a koji obuhvataju najveći deo stanovništva Švajcarske. Prema nekim objašnjenjima na tok promena u radu škola koje pripadaju kantonima italijanskog govornog područja značajno je uticao pristup inkluzivnom obrazovanju zastupljen u Italiji (EASNIE, 2020b; Eminović et al., 2008).

Obrazovanje nastavnika za primenu inkluzivnog obrazovanja. Priprema budućih nastavnika za rad sa učenicima sa posebnim potrebama predviđena je odgovarajućim uredbama na saveznom nivou (EASNIE, 2020a). U skladu s tim, programi obrazovanja na svim univerzitetima u Švajcarskoj na kojima se obrazuju buduća nastavnika uključuju sadržaje koji se odnose na oblast inkluzivnog obrazovanja (Hollenweger, 2014). Prema preporukama donetim na saveznom nivou, pomenuti sadržaji treba da čine najmanje 5% sadržaja programa obrazovanja svih budućih nastavnika. Osnovna ideja je da se programima inicijalnog obrazovanja nastavnika podstakne razvoj

bazičnih vještina za rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, kao i vještina za saradnju sa relevantnim akterima u primeni inkluzivnog obrazovanja. Osim toga, u Švajcarskoj se organizuje i master program za rad sa učenicima sa posebnim potrebama koji ima za cilj visoko specijalizovanu obuku nastavnika. Master program se, između ostalog, organizuje kako bi se polaznici osposobili za procenu potreba učenika za dodatnom podrškom u obrazovanju i odgovarajućih praksi pružanja te podrške, kao i za preuzimanje uloge školskog savetnika u različitim pitanjima koja se tiču obrazovanja učenika sa posebnim potrebama (Arcidiacono & Baucal, 2020).

Imajući u vidu prethodno navedene odlike, može se zaključiti da je obrazovna politika na federalnom i kantonalnom nivou usmerena ka razvoju inkluzivne školske prakse, ali da inkluzija u obrazovanju i dalje predstavlja izazov u funkcionisanju švajcarskog školskog sistema. Navedena zapažanja su posebno zanimljiva s obzirom na to da je Švajcarska ekonomski izuzetno razvijena zemlja, a ekonomska moć se često povezuje sa uspehom reforme školskog sistema u skladu sa ideologijom inkluzivnog obrazovanja.

2.1.4. Inkluzivno obrazovanje u Kanadi

Način rukovođenja školskim sistemom i opšte odlike obrazovnog konteksta. Kanada je federalno uređena država. Sastoji se od 10 provincija i 3 teritorije koje shodno državnom uređenju uživaju visok stepen autonomije u upravljanju različitim aspektima društvenog sistema (Bunch, 2015; McCrimmon, 2014). U domenu obrazovanja, svaka provincija i teritorija razvija svoju obrazovnu politiku vodeći se odgovarajućim uredbama donetim na saveznom nivou poput Kanadske povelje o pravima i slobodama iz 1982. godine, zakonskih uredbi o ljudskim pravima, kao i obavezama proisteklih iz međunarodnih ugovora. U Kanadi svaka federalna jedinica razvija jedinstven sistem obrazovanja (Bunch, 2015) i ima autonomiju prilikom razrade i donošenja dokumenata obrazovne politike, kao i odgovornost za organizovanje, sprovođenje i procenu obrazovnih politika i praksi (McCrimmon, 2015). Ne postoji nacionalni sistem obrazovanja, kao ni nacionalno ministarstvo obrazovanja (AuCoin et al., 2020). Usaglašavanje obrazovne politike na nivou cele države se, osim kroz pomenute dokumente i obaveze proistekle iz međunarodnih ugovora, u određenoj meri ostvaruje u okviru programa rada Saveta ministara obrazovanja, posebno organizovanog tela koje okuplja ministre obrazovanja svih federalnih jedinica (CMEC, 2001).

Kanada je druga po veličini država na svetu, i različiti delovi ove zemlje se dosta razlikuju u pogledu geografskih obeležja i kulturno-istorijskog nasleđa. Takođe, stanovništvo je na teritoriji Kanade neravnomerno raspoređeno i odlikuje ga etnička i kulturna raznolikost (Thompson et al., 2014). Prema podacima iz 2016. godine, oko 22% ukupne populacije stanovništva u Kanadi čine imigranti (Statistic Canada, 2016). Multikulturalnost i multietničnost stanovništva se u ovom nacionalnom kontekstu poštuje i naglašava, što je garantovano i odgovarajućim zakonskim uredbama. Pristup prema kome se pojedincima omogućava da se integrišu u kanadsko društvo uz očuvanje, slobodu izražavanja i vrednovanje svojih identiteta – kulture, etničnosti, iskustava i dr., podržan je Kanadskom poveljom o pravima i slobodama iz 1982. godine i Zakonom o multikulturalizmu iz 1988. godine (Campbell, 2020). U skladu s tim, posebno se naglašava i značaj poštovanja i uvažavanja različitosti učenika koje se tiču njihovog porekla, etničke pripadnosti, polnog identiteta, intelektualnih sposobnosti, socio-ekonomskog statusa i dr. (Whitley & Hollweck, 2020). Rezultati međunarodnog PISA istraživanja pokazuju da su postignuća učenika koji se obrazuju u kanadskom školskom sistemu iznadprosečna, kao i da sociokulturno okruženje i imigrantski status imaju ispodprosečni uticaj na postignuća učenika (Campbell, 2020). Navedeni rezultati istraživanja ipak ne poriču činjenicu da su u kanadskom školskom sistemu pojedine grupe učenika izložene nejednakim obrazovnim prilikama, poput učenika koji pripadaju manjinskim rasama i učenika sa posebnim potrebama (Canadian Human Rights Commission, 2017, James & Turner, 2017, Province of Nova Scotia, 2020a, prema: Whitley & Hollweck, 2020).

Politika i praksa inkluzivnog obrazovanja. Kanada je, prema mišljenju pojedinih autora, vodeća država u polju primene inkluzivnog obrazovanja (Bunch, 2015). Naime, donošenjem Kanadske povelje o pravima i slobodama 1982. godine, Kanada je postala prva država na svetu koja garantuje prava osobama sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u različitim društvenim domenima, pa i u oblasti obrazovanja (Stegemann & Jaciw, 2018). Kroz sadržaj navedenog dokumenta posebno je istaknuto da obrazovanje nije privilegija, već pravo svih, te da nijedno dete ne treba da bude diskriminisano u obrazovnom kontekstu zbog mentalnog ili fizičkog invaliditeta i drugih ličnih karakteristika (Aylward & Bruce, 2014). Prema tome, specifična vizija inkluzivnog obrazovanja bila je deo kanadskog diskursa o reformi školskog sistema čak i pre nego što je zvanično predstavljena sadržajem Izjave iz Salamanke 1994. godine (Porter & Richler, 1991, UNESCO, 1994, prema: Köpfer & Óskarsdóttir, 2019). Osim toga, specifičnost nacionalnog konteksta Kanade kao lidera u polju inkluzivnog obrazovanja čini i sam uspeh sa kojim se reforma obrazovanja sprovodi u različitim federalnim jedinicama, tj. posvećenost svih federalnih jedinica ideologiji inkluzivnog obrazovanja (Hutchinson & Specht, 2019, prema: Whitley & Hollweck, 2020).

Osim Kanadske povelje o pravima i slobodama iz 1982. godine, okosnicu aktuelnog modela inkluzivnog obrazovanja u Kanadi čini i niz drugih zakonskih dokumenata donetih na saveznom nivou kojima se štite prava marginalizovanih grupa učenika, promoviše jednakost prilika u obrazovnom kontekstu i pristup usmeren ka zadovoljavanju obrazovnih potreba svih učenika (AuCoin et al., 2020), kao i niz zakonskih rešenja donetih na nivou svake federalne jedinice kojima se detaljnije preciziraju zahtevi u procesu primene inkluzivnog obrazovanja. Inkluzivno obrazovanje, čini deo obrazovne politike svih federalnih jedinica u Kanadi (McCrimmon, 2015; Towle, 2015) i odnosi se na sve grupe učenika podložne marginalizaciji u obrazovnom kontekstu, ali se javlja varijabilnost u pogledu načina na koje se reguliše primena inkluzivnog obrazovanja, kao i načina na koje se inkluzivno obrazovanje ostvaruje u praksi (Towle, 2015). U većini teritorijalnih jedinica se, međutim, jedan deo učenika i dalje obrazuje u specijalnim školama i specijalnim odeljenjima, što ukazuje na izostanak potpune posvećenosti ideologiji inkluzivnog obrazovanja. Naime, na teritoriji devet federalnih jedinica – devet provincija, mere obrazovne politike ne predviđaju nužno obuhvat svih učenika sistemom redovnog obrazovanja. Vlade ovih federalnih jedinica propagiraju uključivanje svih učenika u redovna odeljenja kao poželjan način obrazovanja, ali istovremeno održavaju model specijalnog obrazovanja (Bunch, 2015). Predviđeno je da se obrazovanje ostvaruje u uslovima specijalnog obrazovanja onda kada je to u interesu učenika (Towle, 2015). S druge strane, četiri federalne jedinice – jedna provincija i tri teritorije, prema političkim rešenjima u oblasti obrazovanja, u potpunosti podržavaju uključivanje svih učenika u redovna odeljenja (Bunch, 2015). Na osnovu prethodno navedenog, sledi i da je način pružanja dodatne podrške u obrazovanju na celokupnoj teritoriji Kanade u većoj ili manjoj meri u skladu sa principima inkluzivnog obrazovanja. Uzevši u obzir karakteristike obrazovne politike svih federalnih jedinica u Kanadi, mogu se izdvojiti tri pristupa obrazovanju učenika koji imaju potrebu za dodatnom podrškom. Pristup prema kome se učenici sa posebnim potrebama obrazuju zajedno sa svojim vršnjacima u redovnoj školi i redovnim odeljenjima, zatim pristup koji podrazumeva uključivanje učenika sa posebnim potrebama u redovna odeljenja uz povremenu segregaciju, kao i pristup prema kome se učenici obrazuju isključivo u specijalnim školama (Towle, 2015).

Programi obrazovanja u Kanadi ne donose se na saveznom nivou, već na nivou federalnih jedinica, što delimično omogućava uvažavanje obrazovnih potreba specifične demografske strukture stanovništva u federalnoj jedinici. Osnovni alat za rad sa učenicima sa posebnim potrebama je plan dodatne podrške u obrazovanju koji se u različitim federalnim jedinicama imenuje kao individualni obrazovni plan, individualni plan podrške, plan inkluzije i intervencije, personalizovani program učenja i dr. (Towle, 2015). U svim federalnim jedinicama inkluzivno obrazovanje, bez obzira na različita značenja koja mu se pripisuju, podrazumeva da učenici imaju pristup prilagođenom programu obrazovanja koji se bazira na potencijalima učenika (Bucalos & Lingo, 2005, Burnstein et al., 2004, Idol, 2006, Roach et al., 2002, Voltz et al., 2005, prema: Gordon, 2010).

Obrazovanje nastavnika za primenu inkluzivnog obrazovanja. Decentralizacija školskog sistema u Kanadi izražena je ne samo na nivou primarnog i sekundarnog obrazovanja, već i na nivou univerzitetskog obrazovanja, što je posebno značajno sa aspekta pripreme nastavnika za primenu inkluzivnog obrazovanja. Naime, provincije i teritorije u Kanadi autonomno razvijaju obrazovnu politiku kojom se reguliše univerzitetski nivo obrazovanja, a takva autonomija je štaviše dodeljena i pojedinim univerzitetima unutar iste federalne jedinice. Prema tome, federalne jedinice i pojedini univerziteti u Kanadi su nadležni i za kreiranje programa obrazovanja nastavnika (Bunch, 2015). Iako je inkluzivno obrazovanje široko prihvaćeno u Kanadi, čini se da se inicijalnom obrazovanju nastavnika za primenu inkluzivnog obrazovanja ne posvećuje dovoljno pažnje. Naime, prema nalazima istraživanja, na četiri najveća kanadska univerziteta realizuje se veoma mali broj kurseva koji obuhvataju teme u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem. Programi navedenih kurseva uglavnom uključuju opšte teme u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem i budućim nastavnicima ne pružaju priliku za iskustveno učenje kroz praktičan rad sa učenicima sa posebnim potrebama (McCrimmon, 2015). Slični nalazi su dobijeni i u studijama novijeg datuma. Prema nalazima istraživanja, programi inicijalnog obrazovanja nastavnika za nivo osnovnog obrazovanja, koji se organizuju na svim univerzitetima u Kanadi, uključuju u proseku 7,2% kredita posvećenih sadržajima koji se tiču primene inkluzivnog obrazovanja. Većina nastavnika je tokom studija u prilici da se upozna samo sa osnovnim temama koje se tiču primene inkluzivnog obrazovanja, što naglašava potrebu za njihovim stručnim usavršavanjem u ovoj oblasti (D'Intino & Wang, 2021).

Shodno prethodno navedenim zapažanjima, može se zaključiti da, iako Kanada spada među vodeće zemlje u pogledu razvijenosti politike i prakse inkluzivnog obrazovanja, školski sistemi ove zemlje još uvek nisu u potpunosti ostvarili viziju inkluzivnog obrazovanja. Oskudna priprema nastavnika za primenu inkluzivnog obrazovanja i postojanje alternativnog programa obrazovanja koji podrazumeva segregaciju učenika sa posebnim potrebama u specijalne škole mogu se izdvojiti kao neki od faktora koji nepovoljno utiču na razvoj inkluzivnih školskih sistema u Kanadi.

2.1.5. Inkluzivno obrazovanje u Indiji

Način rukovođenja školskim sistemom i opšte odlike obrazovnog konteksta. Indija je federalno uređena država koja se sastoji od 28 saveznih država i 7 saveznih teritorija (Mukundan & Bray, 2006). Međutim, često se navodi kao primer kvazi federalne države, što podrazumeva postojanje tendencije ka sve većoj autonomiji i nezavisnosti federalnih jedinica (Marwein, 2019), iako centralna državna vlada zadržava moć da odlučuje o mnogim pitanjima koja se tiču funkcionisanja federalnih jedinica u različitim domenima (Singh & Verney, 2003; Todorović, 2015), pa i u sektoru obrazovanja.

Indija je druga po redu najmnogoljudnija zemlja u svetu i njeno stanovništvo čini oko 17% svetske populacije (Singh, 2016). Strukturu stanovništva u Indiji odlikuje velika raznolikost u pogledu maternjeg jezika, etničke i religijske pripadnosti, kasta i staleža, finansijske moći i sl. (Sharma & Das, 2015). Osim toga, proporcionalno brojnosti stanovništva, u Indiji živi veliki broj dece sa posebnim potrebama (Das et al., 2013; Singh, 2016). Iako su podaci o broju učenika sa posebnim potrebama u Indiji nepouzdati, prema nekim procenama, u Indiji živi oko 30 miliona dece sa smetnjama u razvoju (Bhatnagar & Das, 2014), odnosno oko 50 miliona dece sa posebnim potrebama (Timmons & Alur, 2004). Pritom, Indija predstavlja društveni kontekst u kome je izražena socijalna nejednakost (Desai & Kulkarni, 2008), što se u obrazovanju odražava kao nejednakost u pogledu pristupa obrazovanju, kao i nejednakost u pogledu prilika za završetak školovanja (Deb, 2018). Nejednakom tretmanu u obrazovanju su posebno izložena deca sa smetnjama u razvoju (Bhattashali et al., 2018), što se neretko dovodi u vezu sa rasprostranjenim verovanjima članova zajednice u vezi sa invaliditetom (Anees, 2014; Balasundaram, 2007, prema: Wilson, 2019). Naime, hinduistička religijska verovanja, koja su u Indiji najrasprostranjenija, zagovaraju da je rođenje deteta sa smetnjama u razvoju posledica iskustava iz prethodnog života (Kayama et al., 2019), što negativno utiče na stavove članova zajednice prema deci sa smetnjama u razvoju i inkluzivnom obrazovanju uopšte. Otuda, implementacija inkluzivnog obrazovanja u

školsku praksu u Indiji, u smislu prilagođavanja obrazovno-vaspitnog procesa sposobnostima učenika i njihovim specifičnostima koje proističu iz socijalnog okruženja u kome žive, predstavlja poseban izazov.

Politika i praksa inkluzivnog obrazovanja. Kao zemlja potpisnica Saopštenja iz Salamanke, Svetske deklaracije o obrazovanju za sve i niza drugih međunarodnih dokumenata (Singal, 2019), Indija se obavezala na to da uskladi nacionalnu obrazovnu politiku sa odredbama i preporukama sadržanim u međunarodnim dokumentima. Sadržajem obrazovne politike u Indiji garantuju se prava na obrazovanje populaciji dece sa posebnim potrebama, tako da implementacija inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu čini cilj reforme obrazovanja (Kumar, 2019). Međutim, kreatori obrazovne politike u Indiji nedosledno i naizmenično koriste termine specijalno i inkluzivno obrazovanje (Madan & Sharma, 2013; Sharma & Das, 2015), deca sa posebnim potrebama i deca sa razvojnim smetnjama (Singal, 2019), i na taj način im pripisuju sinonimno značenje (Mascarenhas, 2014, prema: Bunch, 2015). Iako se inkluzivno obrazovanje shodno sadržajima dokumenata nacionalne obrazovne politike odnosi i na druge grupe učenika, ovaj model obrazovanja se prevashodno dovodi u vezu sa decom koja imaju smetnje u razvoju i podrazumeva njihovo uključivanje u sistem obrazovanja, posebno redovnog obrazovanja (Singal, 2019). Fokusiranost na obezbeđivanje fizičkog prisustva dece u školi, više nego na obezbeđivanje pristupa programu obrazovanja (Singal, 2019), čini da koncept inkluzivnog obrazovanja u Indiji više ima obeležja integracije učenika sa posebnim potrebama u školski sistem, što se značajno razlikuje u odnosu na način konceptualizacije i operacionalizacije ovog fenomena u razvijenim zemljama sveta (Tiwari et al., 2015).

Učenici sa posebnim potrebama se, u skladu s važećom obrazovnom politikom Indije, obrazuju u redovnim školama, ali i u specijalnim školama, specijalnim odeljenjima redovnih škola, kao i na daljinu. Pravo da se obrazuju na daljinu mogu ostvariti učenici sa višestrukim smetnjama u razvoju i invaliditetom (UNESCO, 2020). Premda je kroz razradu rešenja obrazovne politike uključivanju dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u redovan sistem obrazovanja posvećena posebna pažnja, u Indiji veliki broj dece koja pripadaju pomenutoj populaciji ostaje isključen iz sistema obrazovanja ili se obrazuje na daljinu (UNESCO, 2019). Prema popisu stanovništva iz 2011. godine, 27% dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom nikada nije pohađalo nijednu obrazovnu instituciju (UNESCO, 2019). Prema novijim podacima, za 2020. godinu, iz školskog sistema je isključeno 5% dece školskog uzrasta (UNESCO, 2021). Premda je poslednjih godina uočeno značajno povećanje stope obuhvata dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom školskim sistemom (Singal, 2019), pomenuta deca i dalje čine posebno rizičnu grupu podložnu isključivanju iz obrazovanja. U skladu sa prethodno navedenim, zaključuje se da je u Indiji koncept inkluzivnog obrazovanja preuzet iz međunarodnog diskursa, ali da ideologija inkluzivnog obrazovanja suštinski nije prihvaćena (Singal, 2005a, prema: Madan & Sharma, 2013). Naime, iako je indijska vlada kreirala obrazovnu politiku kojom se štite prava dece sa posebnim potrebama, procenjuje se da naponi uloženi u uvođenje promena u školsku praksu nisu doveli do značajnih pomaka u načinu funkcionisanja školskog sistema (Singh, 2016; Singal, 2010, prema: Tiwari et al., 2015).

Obrazovanje nastavnika za primenu inkluzivnog obrazovanja. Indija se suočava sa brojnim izazovima u ostvarivanju univerzitetskog obrazovanja, među kojima se često navodi kvalitet programa obrazovanja (Sharma & Sharma, 2015). Nivo kvaliteta programa obrazovanja veoma je bitno pitanje kada se analizira obrazovanje budućih nastavnika, a posebno njihova priprema za primenu inkluzivnog obrazovanja. Rezultati istraživanja ukazuju na to da nastavnici u Indiji nisu dovoljno pripremljeni za primenu inkluzivnog obrazovanja (Das et al., 2013). Programi inicijalnog obrazovanja nastavnika sadrže svega jedan ili dva predmeta koji se odnose na rad sa učenicima sa posebnim potrebama. Navedeni predmeti, pritom, obično imaju status izbornog predmeta i pohađa ih mali broj studenata (Sharma & Das, 2015). Pored toga, rezultati istraživanja ukazuju i na sledeće: veliki broj nastavnika nije prošao nikakvu obuku za rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju (Bhatnagar & Das, 2013; Das et al., 2013); veliki broj nastavnika nema nikakva iskustva u radu sa navedenom kategorijom učenika (Das et al., 2013); većina nastavnika nema razvijene veštine za diferencijaciju i individualizaciju nastavnog procesa (Shah, 2005,

Unnikrishnan, 2010, prema: Sharma & Das, 2015). Međutim, važno je naglasiti i da su kreatori obrazovne politike poslednjih godina prepoznali potrebu za unapređivanjem kvaliteta obrazovanja dece sa posebnim potrebama, te da su pristupili razradi posebnih mera za unapređivanje stručnog usavršavanja nastavnika u oblasti primene inkluzivnog obrazovanja (Aruldas et al., 2023).

U skladu sa prethodno navedenim, može se zaključiti da reforma školskog sistema u skladu sa inkluzivnom ideologijom i dalje predstavlja izazov u indijskom društvu. Osim neadekvatne pripreme nastavnika za primenu inkluzivnog obrazovanja, poteškoće u implementaciji inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu u Indiji proističu iz oskudnih materijalnih resursa, kao i iz negativnih stavova zajednice, nastavnika, vršnjaka učenika sa posebnim potrebama i njihovih roditelja (Singh, 2016). Uzevši u obzir da reforma školskog sistema podrazumeva kontinuirano istraživanje, praćenje i vrednovanje stanja u praksi iz perspektive različitih aktera školskog rada (Giffard-Lindsay, 2007), mali broj empirijskih istraživanja o školskom sistemu u Indiji i različitim pitanjima u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem (Rose, 2017; Singal, 2005), predstavlja poteškoću u razradi prihvatljivog nacionalnog modela obrazovanja i barijeru u implementaciji inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu. Pored malog broja publikovanih radova koji se bave ovom temom, problem predstavlja i nedovoljna dostupnost prethodno sprovedenih teorijskih i empirijskih istraživanja u ovom području (Singal, 2005).

* * *

Imajući u vidu prethodno navedena zapažanja o odlikama reformskog procesa sa ciljem implementacije inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu u različitim zemljama, može se zaključiti da svaka od pomenutih zemlja razvija specifičan pristup primeni inkluzivnog obrazovanja, ali i da među različitim školskim sistemima u tom pogledu postoje i određene sličnosti. Naime, s obzirom na sadržaj obrazovne politike, sve zemlje koje su bile predmet osvrta u prethodnom tekstu su se opredelile za implementaciju inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu, čime je ispunjen jedan od važnih preduslova za reformu školskog sistema. Takođe, u svim ovim zemljama je uočen trend uključivanja sve većeg broja učenika sa posebnim potrebama u sistem redovnog obrazovanja. Međutim, ove zemlje se, između ostalog, razlikuju u pogledu vremena kada su se donošenjem zakonske osnove odlučile za implementaciju inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu, kao i u pogledu strateških pristupa i sadržaja obrazovne politike koji se odnose na implementaciju inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu, a samim tim i u pogledu akumuliranih iskustava u primeni inkluzivnog obrazovanja. U svim ovim zemljama, uprkos uspostavljenoj obrazovnoj politici kojom se promoviše i podstiče primena inkluzivnog obrazovanja, i dalje postoji model obrazovanja učenika sa posebnim potrebama u uslovima segregacije. U uslovima specijalnog obrazovanja uglavnom se obrazuju učenici sa težim ili višestrukim smetnjama u razvoju i invaliditetom. Osim toga, primetno je da u većini ovih zemalja specijalne škole sve više preuzimaju ulogu resursnog centra. U svim analiziranim zemljama pažnja se posvećuje pripremi nastavnika za rad sa učenicima koji imaju posebne potrebe. Inicijalno obrazovanje nastavnika u svim zemljama uključuje sadržaje koji se odnose na inkluzivno obrazovanje, ali su primetne razlike u udelu ovih sadržaja u celini programa obrazovanja. Prema tome, iako se inkluzivno obrazovanje u različitim zemljama primenjuje sa različitim rezultatima, opšti zaključak je da se sve zemlje susreću sa izazovima prilikom implementacije inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu.

2.2. Odlike reformskog procesa usmerenog ka implementaciji inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu u Srbiji

Školski sistem Srbije je, poput školskog sistema Slovenije, pod snažnim uticajem sovjetske filozofije obrazovanja, koju, između ostalog, odlikuje defektološki pogled na obrazovanje dece sa posebnim potrebama. U periodu koji je prethodio donošenju zakonskih dokumenata kojima se reguliše primena inkluzivnog obrazovanja, nejednakost u pogledu pristupa obrazovanju bila je posebno izražena. Ovoj manifestaciji nejednakosti posebno su bila izložena deca sa smetnjama u razvoju i deca pripadnici romske nacionalne manjine. Premda ne postoji pouzdana baza podataka o meri obuhvaćenosti redovnim obrazovanjem dece sa smetnjama u razvoju i dece pripadnika romske nacionalne manjine, procenjuje se da je značajan udeo dece iz ovih grupa bio isključen iz školskog sistema. Naime, prema nalazima nekih istraživanja u Srbiji je 2001. godine skoro 85% učenika sa smetnjama u razvoju bilo isključeno iz školskog sistema (OECD, 2006). Osim toga, u ovom periodu najveći udeo dece romske nacionalnosti bio je isključen iz školskog sistema, a značajan procenat dece ove nacionalne manjine pohađao je specijalne škole (Unicef, 2007b, prema: Jovanović i sar, 2013). Prema podacima iz 2008. godine, učenici romske nacionalnosti činili su preko 30% ukupne populacije učenika u specijalnim školama u Srbiji (Institut za otvoreno društvo, 2010). Otuda, različite barijere koje se odnose na način organizacije školskog sistema, kao i psihološke barijere poput diskriminatornih stavova, predrasuda i stereotipa kako u školama, tako i društvu uopšte (Macura-Milovanović i sar., 2009), učinile su proces reforme školskog sistema u Srbiji sa ciljem implementacije inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu posebno izazovnim.

Srbija je ratifikovala niz međunarodnih deklaracija koje se dovode u vezu sa inkluzivnim obrazovanjem i time preuzela obavezu usklađivanja nacionalne obrazovne politike sa odredbama i preporukama sadržanim u međunarodnim dokumentima. U Srbiji je *Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009; 2017) propisano jednako pravo i dostupnost obrazovanja i vaspitanja bez diskriminacije i izdvajanja po bilo kom osnovu, tj. po osnovu pola, socijalne, kulturne, etničke, religijske ili druge pripadnosti, mestu boravka, odnosno prebivališta, materijalnog ili zdravstvenog stanja, teškoća i smetnji u razvoju i invaliditeta, kao i po drugim osnovama. Opšte smernice u primeni inkluzivnog obrazovanja predstavljene su kroz sadržaj *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* kojim se regulišu svi nivoi obrazovanja, ali i kroz sadržaj zakonskih dokumenata i njihovih izmena i dopuna, kojima se regulišu različiti nivoi obrazovanja – *Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (2010), *Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2013), *Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju* (2013). Pravni osnov praktične primene inkluzivnog obrazovanja, pored prethodno navedenih zakonskih dokumenata, čini i niz podzakonskih dokumenata: *Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu, učeniku i odraslom* (2010; 2018) i *Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje* (2010; 2018), *Pravilnik o kriterijumima i standardima pružanja dodatne podrške u obrazovanju dece, učenika i odraslih sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u vaspitnoj grupi, odnosno drugoj školi i porodici* (2018), *Pravilnik o pedagoškom asistentu i andragoškom asistentu* (2019), *Pravilnik o resursnom centru* (2021) i dr.

Pored donošenja zakonskih i podzakonskih dokumenata, u cilju pružanja podrške školama u primeni inkluzivnog obrazovanja, tokom prethodnih godina u organizaciji nadležnog ministarstva urađeno je i sledeće: imenovani su koordinatori za inkluzivno obrazovanje pri školskim upravama i instruisano je njihovo delovanje; formiran je poseban tim za pružanje podrške u primeni inkluzivnog obrazovanja koji okuplja sve koordinatore za inkluzivno obrazovanje pri školskim upravama; osnovana je Mreža za podršku inkluzivnom obrazovanju koja osim koordinatora za inkluzivno obrazovanje pri školskim upravama okuplja i druge stručnjake različitih profila i praktičare iz predškolskih ustanova, osnovnih i srednjih škola; odobren je i organizovan niz programa i obuka u oblasti inkluzivnog obrazovanja namenjenih praktičarima u školi i članovima interesorne komisije (Muškinja, 2011).

Osim u redovnim odeljenjima redovnih škola, u Srbiji se obrazovanje učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, ostvaruje i u specijalnim školama, specijalnim odeljenjima u redovnim školama, kao i u institucijama za trajni smeštaj i zbrinjavanje (UNICEF, 2015). Prema zvaničnoj obrazovnoj politici naglašena je orijentacija ka uključivanju sve ili skoro sve dece u sistem redovnog obrazovanja. Odredbama zakona predviđeno je da se učenici kojima je potrebna dodatna podrška obrazuju u redovnim odeljenjima, odnosno redovnim školama, ali je istodobno predviđena i mogućnost specijalnog obrazovanja pomenutih učenika. Učenici sa posebnim potrebama koji se obrazuju u redovnim odeljenjima i redovnim školama dobijaju podršku u učenju i razvoju kroz primenu mera individualizacije i realizaciju individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim ili izmenjenim programom. Osim toga, proces reforme školskog sistema u skladu sa ideologijom inkluzivnog obrazovanja usmeren je i na menjanje odnosa redovnog i specijalnog obrazovanja od paralelnih, odvojenih sistema ka međusobno povezanim podsistemima školskog sistema (UNICEF, 2015). Naime, specijalne škole i redovne škole sa specijalnim odeljenjima sve više dobijaju ulogu resursnog centra, odnosno centra koji pruža podršku redovnim školama pri implementaciji inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu. Pored toga, definisani su i različiti vidovi profesionalne saradnje između podsistema redovnog i specijalnog obrazovanja u nameri da se omogući i olakša prelazak učenika iz redovnih škola u specijalne škole, i obratno.

Prema rezultatima istraživanja, udeo učenika koji se obrazuju u uslovima specijalnog obrazovanja je smanjen u odnosu na period pre uvođenja inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu, što se često navodi kao jedan od pokazatelja sve većeg obuhvata učenika iz osetljivih grupa sistemom redovnog obrazovanja. Naime, prema podacima do kojih je došao Republički zavod za statistiku Srbije, u školskoj 2010/11. godini specijalne škole i specijalna odeljenja pohađalo je 1,09% populacije učenika, dok se u školskoj 2018/19. godini u ovim školama i odeljenjima obrazovalo 0,89% populacije učenika (*Nacionalni izveštaj o inkluzivnom obrazovanju u Republici Srbiji od 2015 do 2018. godine*, 2020). Uključivanje sve većeg broja učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju u redovna odeljenja dovelo je do promena u strukturi učenika koji pohađaju redovne, odnosno specijalne škole. Rezultati istraživanja ukazuju na to da je u godinama nakon donošenja zakonskih dokumenata kojima se reguliše primena inkluzivnog obrazovanja uočen trend uključivanja sve većeg broja učenika sa blažim i umerenim smetnjama u razvoju u redovna odeljenja i sve manjeg obuhvata navedenih grupa učenika specijalnim obrazovanjem. Osim toga, uočeno je i da sve veći broj dece sa višestrukim i težim oblicima smetnji u razvoju biva uključen u specijalna odeljenja i specijalne škole (UNICEF, 2015), što je posebno značajno imajući u vidu da deca iz navedenih grupa u značajnom udelu nisu bila obuhvaćena školskim sistemom u periodu pre donošenja zakona i propisa u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem (Institut za otvoreno društvo, 2010).

Uprkos pozitivnim rezultatima u pogledu povećanja obuhvata dece školskim sistemom, u Srbiji i dalje postoji značajan broj dece koja ne pohađaju ili napuštaju školu. Osim nedovoljnog obuhvata učenika iz osetljivih grupa redovnim obrazovanjem, praktičnu primenu inkluzivnog obrazovanja prate i druge poteškoće. Rezultati istraživačkih i evaluativnih studija ukazuju na to da su, pored neadekvatnih organizacionih uslova rada, najveće prepreke u praktičnoj primeni inkluzivnog obrazovanja: neadekvatna pripremljenost i negativna samoprocena kompetentnosti nastavnika za primenu inkluzivnog obrazovanja (Rajović i Jovanović, 2010); negativni stavovi nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju i njihova otpornost na promene (Kalyva et al., 2007), posebno kada izostaje stručna pomoć i podrška u radu i obezbeđivanje potrebnih uslova za drugačiju školsku praksu (Vujačić i sar., 2015); nedovoljno razvijena saradnja između aktera školskog rada (Kovač Cerović et al., 2016, prema: Pavlović Babić et al., 2017).

U Srbiji je Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja iz 2009. godine uspostavljen zahtev da inicijalno obrazovanje nastavnika uključi odgovarajuće visoko obrazovanje na studijama drugog stepena i obrazovanje od najmanje 30 ESPB iz psiholoških, pedagoških i metodičkih disciplina, kao i 6 ESPB iz prakse. Međutim, univerzitetima je prepustena sloboda i odgovornost u pogledu odabira tema koje će biti obuhvaćene različitim kursevima. Shodno tome, zastupljenost i kvalitet realizacije kurseva kojima se nastavnici pripremaju za inkluzivno

obrazovanje varira od univerziteta do univerziteta (UNICEF, 2015). Rezultati studije s početka sprovođenja reforme školskog sistema sa ciljem implementacije inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu ukazuju na to da programi inicijalnog obrazovanja nastavnika u Srbiji dominantno uključuju sadržaje koji promovišu defektološki pristup obrazovanju učenika sa posebnim potrebama, kao i da sadržaji koji se tiču primene inkluzivnog obrazovanja nisu zastupljeni u dovoljnoj meri (Macura-Milovanović i sar., 2009). Rezultati istraživanja novijeg datuma, takođe ukazuju da programi inicijalnog obrazovanja ne pripremaju nastavnike u dovoljnoj meri za rad u inkluzivnom okruženju (Knežević-Florić i sar., 2018; Spasenović i Matović, 2015).

U skladu s prethodno navedenim zapažanjima, može se konstatovati da školski sistem u Srbiji prolazi kroz proces reforme u skladu sa ideologijom inkluzivnog obrazovanja, ali da se na putu ka implementaciji inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu nailazi na brojne teškoće. Način na koji se inkluzivno obrazovanje ostvaruje u praksi, rezultati koji se pritom postižu, kao i uočene poteškoće u njegovoj praktičnoj primeni, navode na zaključak da uslovi za implementaciju inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu nisu u dovoljnoj meri obezbeđeni.

3. Dimenzije inkluzivne škole i njihov međusobni odnos

Inkluzija u obrazovanju predstavlja teorijsko-praktični koncept budući da označava specifičnu filozofiju obrazovanja (Branković, 2011; Kostović i sar., 2011), tj. specifičan pogled na funkciju i prirodu školskog obrazovanja, ali ujedno predstavlja i relevantan okvir za organizaciju i funkcionisanje školskog sistema, škole kao institucije i posebno načina ostvarivanja obrazovno-vaspitnog procesa (Tomas et al., 2005). Polazeći od složenih teorijskih osnova na kojima počiva koncept inkluzivnog obrazovanja i njegovih različitih određenja, autori nastoje da identifikuju i opišu odlike školskog konteksta koji podržava ideologiju inkluzivnog obrazovanja, i na taj način spekuliraju o konceptu inkluzivne škole. Međutim, kako ne postoji opšteprihvaćena ideja o tome šta se podrazumeva pod inkluzivnim obrazovanjem, tako ne postoji ni jedinstven stav autora o tome šta se podrazumeva pod inkluzivnom školom. Pitanje o tome koje su odlike škole koja funkcioniše u skladu sa filozofijom inkluzivnog obrazovanja otvoreno je za raspravu i autori mu pristupaju na različite načine. Većina autora kao značajno obeležje inkluzivne škole izdvaja inkluzivnu školsku praksu ili neki njen segment. Pored toga, značajan broj autora smatra da praktična primena inkluzivnog obrazovanja podrazumeva promene u celini organizacije i funkcionisanja institucije, odnosno svojevrtni proces reforme škole kao institucije (Fisher et al., 1999, prema: Hebib i Matović, 2001). Ovi autori (Avramidis et al., 2002; Singal, 2008; Booth & Ainscow, 2002) polaze od shvatanja da je škola kao institucija veoma složena i da je kvalitet školskog rada uslovljen brojnim faktorima koji potiču iz obeležja i načina delovanja i funkcionisanja same institucije, te u okviru rasprava o konceptu inkluzivne škole pažnju usmeravaju i na druga obeležja, a ne samo na praksu školskog rada. Pritom, kako inkluzija kao model obrazovanja podrazumeva kontinuirani proces razvoja škole kao institucije, a ne prelomnu tačku u strukturiranju i organizaciji školskog rada, kao posebno značajne izdvajaju se rasprave o konceptu inkluzivne škole prema kojima postoje različiti nivoi ostvarenosti inkluzivnosti škole i različite dimenzije inkluzivne škole.

Poslednjih dvadesetak godina, publikacija *Indeks za inkluziju* (Booth & Ainscow, 2002) ostavila je snažan utisak na akademsku zajednicu, pa i na teorijska i empirijska istraživanja u oblasti inkluzivnog obrazovanja. Publikacija *Indeks za inkluziju* prevedena je na oko 40 jezika i aktivno se koristi u mnogim zemljama sveta (McMaster, 2015). Kroz sadržaj ove publikacije, uz uvažavanje kompleksnosti škole kao institucije, fenomen inkluzivne škole je predstavljen na sistematičan i sveobuhvatan način. Publikacija je kreirana tako da služi kao okvir za praćenje inkluzivnosti škole i podrška u razvoju inkluzivne škole. Prema osnovnoj ideji navedene publikacije koja je prihvaćena i u ovom radu, tri su osnove na kojima počiva inkluzivna škola: inkluzivna politika, inkluzivna kultura i inkluzivna praksa. Navedene dimenzije inkluzivne škole obuhvataju različite aspekte školskog života, a razvoj inkluzivnosti škole podrazumeva promene u svim dimenzijama (Ainscow, 2001). U nastavku teksta, dat je osvrt na prethodno navedene dimenzije inkluzivne škole i njihovu povezanost. U razradi osvrta važan oslonac činila je publikacija *Indeks za inkluziju*, ali je terminološko rešenje kojim je označena prva dimenzija inkluzivne škole (*school policy*) prilagođeno sadržaju ovog pojma koji će se u radu izdvojiti u prvi plan, kao i duhu srpskog jezika.

3.1. Inkluzivna politika školskog rada

Politika školskog rada u najširem smislu označava način na koji se reguliše praksa školskog rada, što uključuje i način obezbeđivanja implementacije reformskih promena u rad škole. Politika školskog rada se najdirektnije dovodi u vezu sa nacionalnom obrazovnom politikom, pa i aktuelnim ciljevima reforme školskog sistema i škole kao institucije koji se njome promovisu. Shodno tome, reforma školskog sistema u skladu sa ideologijom inkluzivnog obrazovanja i uvođenje promena u rad škole koje su svojstvene ovom konceptu obrazovanja podrazumevaju sistemski, osmišljen pristup koji počiva na odgovarajućim političkim rešenjima u oblasti obrazovanja kako na nacionalnom nivou, tako i na nivou škole kao institucije. U tekstu koji sledi koncept inkluzivne politike školskog rada je determinisan sagledavanjem odnosa između inkluzivne politike rada škole i nacionalne obrazovne politike, kao i izdvajanjem i opisom sadržajnih komponenti inkluzivne politike rada škole.

Politika školskog rada koja podržava implementaciju modela inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu, najdirektnije se dovodi u vezu sa nacionalnom obrazovnom politikom i inkluzijom u obrazovanju kao ciljem i sadržajem reforme školskog sistema. Prema tome, potrebno je najpre razmotriti značaj nacionalne obrazovne politike za razvoj inkluzivne politike školskog rada.

Pojam politika ima višestruko značenje i odnosi se kako na sadržaje upravljanja (policy), tako i na sam proces (politics) i formu upravljanja (polity) (Miljković, 2014). Premda se u stručnoj literaturi na engleskom jeziku nailazi na posebne termine za svako od navedenih značenja pojma politika, u literaturi na srpskom jeziku se termin politika koristi za označavanje svih dimenzija ovog složenog koncepta, što rezultira time da se rasprave u čijem je fokusu ova tema odnose na različita pitanja. Iako je obrazovna politika, u skladu sa navedenom složenošću pojma politika, veoma složen koncept, u kontekstu rasprava o obrazovnoj politici najveća pažnja se posvećuje sadržajima obrazovne politike, odnosno zvaničnim dokumentima koje donose prosvetne vlasti (Spasenović, 2019). Usmerenost pažnje autora na prethodno pomenut segment obrazovne politike nije neočekivana, s obzirom na to da su sadržaji obrazovne politike od primarnog značaja za sprovođenje procesa reforme školskog sistema i uvođenje promena u rad škole (Beck Allexsah-Snider, 2001, Cibulka & Derlin, 1998, Hamann, 2002, Oakes et al., 2000, Spillane, 1999, prema: Datnow et al., 2006). U vezi s tim, navodi se da reforma školskog sistema predstavlja promenu u strukturi, načinu organizacije i funkcionisanja školskog sistema, pa i škole kao institucije vođenu zakonskim aktima donetim od strane prosvetnih vlasti. Usvajanjem zakonskih dokumenata i propisa pokreće se proces uvođenja promena u rad škole i u značajnoj meri determiniše sadržaj promena u radu škole koje je potrebno sprovesti. Naime, zakonski dokumenti i propisi kao sadržaji nacionalne obrazovne politike na eksplicitan način izražavaju tendencije koje se tiču načina funkcionisanja i razvoja školskog sistema (Adams et al., 2001) — ciljeve obrazovanja i način njegovog ostvarivanja, prioritete u obrazovanju i način implementacije promena u rad škole i, shodno tome, opisuju poželjno stanje u praksi. Osim toga, zakonski dokumenti i propisi kao niz izjava o poželjnim načinima organizacije i funkcionisanja škole kao institucije čine osnovni instrument sistematičnog i kontinuiranog uvođenja promena u rad škole. Razradom, definisanjem i usvajanjem sadržaja obrazovne politike, kao i kontrolom njihove primene usmerava se način rada u školi, odobrava, nalaže i podstiče ostvarivanje i razvoj obrazovno-vaspitne prakse na planiran način (Bourke, 2010; Johnstone & Chapman, 2009). U skladu sa prethodno navedenim zapažanjima, inicijativa prosvetnih vlasti izražena kroz donošenje zakonskih dokumenata i propisa koji se odnose na inkluzivno obrazovanje od presudnog je značaja za implementaciju inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu. Takva inicijativa, shodno načinu funkcionisanja školskog sistema, podrazumeva i razvoj politike školskog rada koja reguliše sprovođenje inkluzivnog obrazovanja.

Premda sadržaji zakonskih dokumenata i regulativa koji se odnose na inkluzivno obrazovanje čine polaznu osnovu prilikom kreiranja inkluzivne politike školskog rada, na nivou škole kao organizacije se, shodno jedinstvenim organizacionim uslovima, razvija specifična inkluzivna politika školskog rada koja može biti u manjoj ili većoj meri koherentna sa eksplicitnim i implicitnim težnjama prosvetnih vlasti. Naime, nacionalna obrazovna politika, tj. sadržaji

obrazovne politike, uključuju eksplicitno definisane standarde i smernice za rad škole i čine normativni okvir za kreiranje politike školskog rada. Shodno tome, da bi se obezbedila legitimnost rada ustanove, politika školskog rada se razvija na osnovu sadržaja obrazovne politike, tj. na osnovu sadržaja zakonskih dokumenata i propisa donetih na nacionalnom nivou. Međutim, škole se međusobno razlikuju u pogledu dostupnosti resursa značajnih za menjanje školske prakse (Dalin, 1989, prema: Datnow & Stringfield, 2000), tj. pretpostavki za uspešno sprovođenje promena. Pored toga, prilikom implementacije promena u školsku praksu praktičari se mogu susresti sa različitim izazovima koje nije moguće predvideti. Otuda, kreatori obrazovne politike, u najboljem slučaju, teže ka tome da odredbe zakonskih dokumenata i drugih propisa definišu tako da ukazuju na viziju poželjnog stanja u školskoj praksi, ali i da istovremeno budu dovoljno fleksibilne i otvorene kako bi uvažile kontekstualne razlike koje postoje među školama. Premda ograničavaju autonomiju praktičara i usmeravaju njihovo delovanje, a posebno način ostvarivanja obrazovno-vaspitne prakse, sadržaji obrazovne politike nisu u dovoljnoj meri konkretni i dovršeni (Magnússon, 2015, prema: Magnússon et al., 2019) kako bi se koristili kao gotova rešenja prilikom odlučivanja o načinima rada u školi. Shodno tome, iako sadržaji obrazovne politike čine normativni okvir za kreiranje politike školskog rada, prevođenje zamišljenih reformskih promena izraženih sadržajima obrazovne politike u politiku školskog rada i školsku praksu nije jednostavan, linearni proces. Prilikom razvoja politike školskog rada akteri školskog rada se suočavaju sa složenim zadatkom koji uključuje interpretaciju, tumačenje i konkretizaciju sadržaja obrazovne politike (Heimans, 2014). Akteri školskog rada, u skladu sa obeležjima institucionalnog konteksta, tumače smisao reformskog procesa promovisan sadržajem zvaničnih zakonskih i podzakonskih dokumenata i osmišljavaju način obezbeđivanja implementacije reformskih promena u rad škole, što rezultira razvojem specifične politike školskog rada (Angus, 2004; Massouti, 2018).

Regulisanje načina rada škole donošenjem zakonskih dokumenata i propisa koji se odnose na inkluzivno obrazovanje i kontrolom njihove primene, predstavlja nužan, ali ne i dovoljan uslov za implementaciju inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu. Pored toga, važno je osigurati uslove za sprovođenje zakonskih normi u praksi. Iako je politika školskog rada, poput obrazovne politike, kompleksan pojam kojem se mogu pripisati različita značenja, za potrebe ovog rada, može se pojednostavljeno definisati. Pod pojmom politika školskog rada može se podrazumevati regulacija prakse školskog rada putem mera obrazovne politike koje su definisane odredbama zakonskih i podzakonskih dokumenata, planiranog i definisanog načina odvijanja školske prakse u programskim dokumentima koji se razrađuju na nivou škole, kao i modela upravljanja na nivou škole koji se praktikuje. U tekstu koji sledi, navedeni segmenti politike školskog rada su detaljnije objašnjeni.

Inkluzivna politika školskog rada podrazumeva strategiju za ostvarivanje ideologije inkluzivnog obrazovanja zasnovanu na nacionalnoj obrazovnoj politici i izraženu kroz sadržaje dokumenata koji se razrađuju na nivou škole, kao što su školski program, godišnji plan rada škole, školski razvojni plan. Razradom prethodno navedenih školskih dokumenata se, između ostalog, planira i programira način implementacije inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu. Pomenuti procesi uključuju specifikovanje kratkoročnih i dugoročnih ciljeva rada, različitih sadržaja rada i aktivnosti putem kojih se navedeni ciljevi mogu postići, nosioca aktivnosti, kao i dinamike njihove realizacije. Implementacija inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu je odgovornost svih aktera školskog rada i očekuje se, stoga, da se razvojem inkluzivne školske prakse bave svi stručni organi i timovi, kao i upravna i savetodavna tela škole.

Inkluzivna politika školskog rada, osim školskih dokumentata prožetih ideologijom inkluzivnog obrazovanja, uključuje i model upravljanja i rukovođenja radom škole kojim se obezbeđuju potrebni resursi za praktičnu primenu inkluzivnog obrazovanja. Direktori kao rukovodioci radom škole imaju najveću odgovornost u uspostavljanju i promociji inkluzivne politike školskog rada, kao i u podsticanju razvoja inkluzivne kulture i inkluzivne školske prakse (Forlin & Lian, 2008; Riehl, 2009). S obzirom na svoja radna ovlašćenja, odgovornosti i autoritet, direktori čine ključne aktere u školi koji determinišu način tumačenja sadržaja obrazovne politike i rukovode procesom implementacije reformskih promena u rad škole. Njihova uloga se, između

ostalog, sastoji u uspostavljanju koncepta inkluzivnog obrazovanja kao zajedničke vizije u razvoju škole (Mayrowetz & Weinstein, 1999) i obezbeđivanju pretpostavki za implementaciju inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu (Riehl, 2000; Salisbury & McGregor, 2005), na primer, kroz donošenje i sprovođenje odluka o prilagođavanju fizičkog prostora, nabavci asistivne tehnologije (Black & Simon, 2014), stručnom usavršavanju nastavnika i sl., kao i kroz praćenje i evaluaciju konkretnih procesa kojima se ostvaruje inkluzija u obrazovanju, poput načina rada posebno organizovanih timova u školi i načina pružanja dodatne podrške u obrazovanju.

Na osnovu svega prethodno rečenog, inkluzivna politika školskog rada se može odrediti kao regulacija prakse školskog rada putem mera inkluzivne obrazovne politike koje su definisane odredbama zakonskih i podzakonskih dokumenata, kao i planiranog i definisanog načina odvijanja inkluzivne školske prakse u programskim dokumentima koji se razrađuju na nivou škole i modela upravljanja na nivou škole koji se praktikuje u cilju obezbeđivanja implementacije inkluzivnog obrazovanja u rad škole.

3.2. Inkluzivna školska kultura

U najširem smislu, inkluzivna školska kultura se može odrediti kao skup obeležja kulture koje članovi školskog kolektiva neguju i prihvataju, a koja se mogu dovesti u vezu sa implementacijom inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu. U tekstu koji sledi pojam inkluzivne školske kulture objašnjen je sagledavanjem odnosa između inkluzivne školske kulture i odlika kulture društvene sredine u kojoj škola deluje, a operacionalizovan izdvajanjem i opisom elemenata sadržaja inkluzivne školske kulture uz oslanjanje na saznanja o opštim odlikama organizacione i školske kulture.

Razvoj inkluzivne školske kulture dovodi se u vezu sa inkluzivnom orijentacijom društva u kome škola deluje, ali se, takođe, prihvata i ideja da svaka škola u skladu sa obeležjima institucionalnog konteksta razvija jedinstvenu i relativno stabilnu kulturu koja u manjoj ili većoj meri može biti u skladu sa ideologijom inkluzivnog obrazovanja. Ova kultura može predstavljati važan resurs ili, s druge strane, indukovati barijere u implementaciji inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu. Naime, pošto škola kao institucija i organizacija ne egzistira u vakuumu (Prosser, 1999), već predstavlja deo šireg društvenog okruženja pod čijim uticajem deluje, tako je i školska kultura pod uticajem nacionalne i lokalne kulture. Štaviše, školska kultura predstavlja „subkulturu” (Turan & Bektas, 2013:156) u kojoj se reflektuju nacionalna i lokalna kultura, odnosno nacionalna i lokalna kultura su impregnirane u školsku kulturu (Prosser, 1999). Iako je školska kultura pod snažnim uticajem kulture okruženja u kome škola deluje, svaka škola ima jedinstvenu kulturu (Peterson, 2002, prema: Hebib i Žunić-Pavlović, 2018; Prosser, 1999), oblikovanu specifičnim obeležjima institucionalnog konteksta (Dimmock & Walker, 2005; Deal & Peterson, 2009; Stoll, 1998). Školsku kulturu, između ostalog, oblikuje istorija škole, osobenosti članova školskog kolektiva i školske zajednice (Stoll, 1998), a posebno obeležja kulture koju članovi kolektiva i zajednice prihvataju i podržavaju (Demirtaş, 2010a, prema: Turan & Bektas, 2013; Hudgins, 2012; Schein, 2004). Iako predstavlja „dinamični sistem u dinamičnom okruženju” (Schein, 2003:82), tj. iako se konstituiše posredstvom uticaja koji deluju iz šireg školskog okruženja – lokalnog, nacionalnog, pa i globalnog, kao i uticaja koji deluju na nivou same ustanove, školska kultura ima karakter stabilnosti (Prince, 1989; Schein, 2004). Karakter stabilnosti školske kulture ogleda se u otpornosti na promene (Prince, 1989), odnosno tendenciji održavanja njenih karakteristika tokom vremena. Osim relativno postojanih karakteristika šire društvene kulture u kojoj škola deluje i njihovog uticaja na školsku kulturu, ovoj stabilnosti doprinosi i to što su postojeće i dominantne odlike školske kulture zajedničke članovima organizacije. Naime, značajan mehanizam održavanja stabilnosti školske kulture čini i to što se njene dominantne odlike, kao rezultat procesa adaptacije i učenja koji se odvija kod svakog pojedinca, prenose između članova kolektiva, uključujući i novopridošle (Schein, 2004; Tharp, 2009), jer u protivnom mogu imati status „stranca” (Schein, 1992, prema: McMaster, 2015:22) ili biti odbačeni.

Pojam inkluzivna školska kultura najčešće se opisno određuje izdvajanjem elemenata njegovog sadržaja. Školska kultura se različito definiše (Deal & Peterson, 2009; Hoy, 1990; Prosser, 1999) jer različiti autori izdvajaju različite elemente njenog sadržaja. Sumiranjem mišljenja različitih autora, može se izdvojiti da školsku kulturu čine postojeći sistem vrednosti, verovanja, normi (Maslovski, 1997; Peterson & Deal, 1998), kao i pretpostavke, tradicija, rituali, ceremonije, arhitektura, simboli (Peterson & Deal, 2009) i dr. Elementi kulture se razlikuju prema stepenu manifestnosti, tj. pojedini elementi kulture su opredmećeni u fizičkom prostoru i kod članova kolektiva egzistiraju na nivou konkretnog, dok su drugi elementi apstraktni i kod članova kolektiva u značajnom udelu egzistiraju na nivou nesvesnog. Prema stepenu manifestnosti razlikuju se tri nivoa školske kulture koja uključuju različite elemente. Prvi nivo školske kulture čine artefakti – elementi strukture škole i procesi školskog života koji su vidljivi i koji se jasno manifestuju, tj. mogu da se vide, čuju, osećaju. Međutim, ove elemente školske kulture je teško dešifrovati, odnosno otkriti njihovo značenje jer predstavljaju refleksiju obeležja manje manifestnih elemenata školske kulture. Drugi nivo školske kulture čini usvojeni zajednički sistem vrednosti, zajednička uverenja i stavovi koji se mogu otkriti na osnovu sadržaja izjava aktera školskog rada ili na osnovu njihovog ponašanja u situacijama kada je proklamovane vrednosti i verovanja potrebno potvrditi u akciji. Treći nivo školske kulture čine prihvaćene osnovne pretpostavke kojih akteri školskog rada često i nisu svesni, a koje određuju njihovu percepciju, mišljenje i osećaje i na taj način definišu vrednosti koje usvajaju i usmeravaju njihove akcije (Schein, 2004).

Imajući u vidu prethodno navedena zapažanja o komponentama sadržaja pojma školska kultura, može se zaključiti da ona predstavlja „prizmu” (Stoll, 1998:9) kroz koju članovi kolektiva posmatraju okolnosti sa kojima se susreću u radu i koja usmerava njihovo delovanje. Navedene komponente sadržaja školske kulture predstavljaju polazni okvir za konkretizaciju pojma inkluzivna školska kultura, ali u objašnjenju i opisu značenja i sadržaja ovog pojma potrebno je posebno izdvojiti elemente školske kulture koji su pretpostavka sprovođenja procesa reforme škole (Fullan & Hargreaves, 1996) i implementacije inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu. U tekstu koji sledi, izdvojeni su posebno značajni elementi školske kulture za razvoj inkluzivne školske prakse i opisane su njihove odlike.

Pošto se inkluzivna školska kultura, u najširem smislu, može odrediti kao prihvatanje filozofije inkluzivnog obrazovanja (Ainscow & Sandill, 2010), za razvoj inkluzivne školske prakse posebno je važan drugi prethodno navedeni nivo školske kulture. Uverenja praktičara u vezi sa konceptom inkluzivnog obrazovanja i vrednosti koje mu pripisuju oblikuju način na koji se praktičari ponašaju i delaju (Peterson & Deal, 1998, 2009) i najdirektnije su povezana sa načinom i efektima praktične primene inkluzivnog obrazovanja (Carrington, 1999). Pritom, treba imati na umu da uverenja nastavnika predstavljaju skup konceptualnih slika koje uključuju opšte znanje o različitim fenomenima u oblasti obrazovanja, a koje nastavnici prihvataju kao istinite (Domović i sar., 2016; Zheng, 2009). Iako se odnose na širok spektar fenomena sa kojima se nastavnici susreću u svom profesionalnom životu, uverenja nastavnika se mogu podeliti na četiri glavne kategorije: uverenja o obrazovanju, tj. implicitne teorije o svrsi obrazovanja; uverenja o ulozi nastavnika, tj. percepcije o kompetencijama za rad i zadacima nastavnika; uverenja o prirodi procesa učenja i učenika, tj. razumevanje procesa učenja, prirode potencijala učenika i njihovih sposobnosti za učenje; uverenja o samoeфикаsnosti, tj. percepcije o ličnim kompetencijama u konkretnom profesionalnom kontekstu (Brophy & Good, 1986, Bandura, 1997, Dweck, 2000, Eccles & Wigfield, 2002, Zheng, 2009, prema: Domović i sar., 2017). U nastojanju da se opišu odlike inkluzivne školske kulture navedene kategorije uverenja praktičara potrebno je dovesti u vezu sa inkluzivnim obrazovanjem, odnosno sa nizom pretpostavki o značenju i svrsi obrazovanja, kao i nizom filozofskih konceptualizacija na kojima počiva koncept inkluzivnog obrazovanja (Avramidis & Norwich, 2002). Stoga, inkluzivna školska kultura, osim uverenja nastavnika o ličnoj kompetentnosti za podučavanje učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, uključuje i implicitne teorije o svrsi inkluzivnog obrazovanja, shvatanja o ulozi nastavnika u inkluzivnom obrazovnom kontekstu, prirodi procesa učenja i potencijalima za učenje onih učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju i sl. Da bi se filozofija inkluzivnog obrazovanja

primenila u školskoj praksi potrebno je, najpre, da nastavnici veruju u mogućnosti škole, kao i sopstvene mogućnosti da vaspitavaju i obrazuju svu decu (Rouse, 2006). Kao posebno značajna izdvajaju se i uverenja nastavnika o prirodi invaliditeta i poteškoća u učenju sa kojima se učenici suočavaju. Rezultati istraživanja, naime, pokazuju da su navedena uverenja nastavnika povezana sa načinom na koji nastavnici vide sopstvenu ulogu u podučavanju učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju. Nastavnici koji poteškoće u učenju sa kojima se učenici suočavaju uglavnom pripisuju urođenim, fiksnim faktorima i koji invaliditet shvataju kao lični, patološki atribut učenika, skloni su uverenju da glavni faktor uspeha i postignuća učenika koji se suočava sa nekim barijerama i preprekama u učenju čini sama njegova priroda (Jordan et al., 2010), kao i uverenju da podučavanje pomenutih učenika treba da bude odgovornost defektologa (Jordan, 2018). S druge strane, nastavnici koji poteškoće u učenju sa kojima se učenici suočavaju uglavnom pripisuju kontekstualnim faktorima, skloniji su tome da ulogu nastavnika vide u prilagođavanju rada potrebama učenika, pa i tome da odgovornost za obrazovanje učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju preuzmu na sebe (Jordan, 2010).

Osim toga, uverenja nastavnika o inkluzivnom obrazovanju se u literaturi, specifikuju i kao skup verovanja o inkluzivnom obrazovanju koji počiva na sentimentima, stavovima i brigama nastavnika u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem (Bussing et al., 2019). Pominju se tako osećanja nastavnika u vezi sa stupanjem u interakciju sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, njihova spremnost da prihvate učenike kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, kao i opšta briga nastavnika u vezi sa primenom inkluzivnog obrazovanja (Forlin et al., 2011). Prema pojedinim autorima, osim lične ideologije i pogleda na svet, verovanja uključuju i vrednosti koje pojedinac prihvata (Ernest, 1989, Thompson, 1984, 1985, 1992, prema: Aguirre & Speer, 1999). U objašnjenjima se navodi da vrednosti čine relativno trajna verovanja pojedinca o poželjnim ciljevima u odnosu na sebe ili društvo, kao i relativno trajna verovanja o sredstvima delovanja za postizanje navedenih ciljeva (Pantie, 1990, Rokeach, 1973, Schwartz, 1992, prema: Sram, 2003). U skladu s tim, razlikuju se dve grupe osnovnih vrednosti koje su međusobno povezane – terminalne i instrumentalne. Terminalne vrednosti se odnose na ciljeve ljudske egzistencije, tj. ono čemu se teži u konačnom smislu, i mogu se vezati kako za pojedinca kao nosioca vrednosti, tako i za društvo. S druge strane, instrumentalne vrednosti odnose se na poželjne načine ponašanja koji doprinose ostvarivanju pomenutih ciljeva, pri čemu se one mogu podeliti na moralne i kompetencijske vrednosti (Rokeach, 1973, prema: Petrović i Zotović, 2012). U nameri da konkretnije sagledaju vrednosti koje praktičari treba da prihvataju i podržavaju u inkluzivnom obrazovnom kontekstu, prethodno navedni okvir za diferencijaciju vrednosti potrebno je dovesti u vezu sa filozofijom inkluzivnog obrazovanja, odnosno vrednostima na kojima ona počiva i koje promoviše. Takva namera bi se, međutim, morala svesti na pokušaj da se razvije isključiva i dosledna podela vrednosti na kojima počiva i koje promoviše filozofija inkluzivnog obrazovanja prema prethodno pomenutim kriterijumima, budući da je mnoge od ovih vrednosti moguće razvrstati u više kategorija. Zarad sticanja uvida u složenost ove problematike, moglo bi se reći da je za uspešno odvijanje inkluzivne školske prakse važno da praktičari prihvataju: terminalne vrednosti usmerene na društvo poput jednakosti, socijalne pravde, demokratičnosti, participacije (Booth, 2005) i sl.; terminalne vrednosti usmerene na pojedinca poput samozadovoljstva, samopotvrđivanja, profesionalnog razvoja i celoživotnog učenja i sl.; instrumentalne moralne vrednosti poput saosećanja, humanosti, brige za dobrobit drugih (Mergler et al., 2016), tolerancije (Winter & O’Raw, 2010) i sl.; instrumentalne kompetencijske vrednosti poput uvažavanja različitosti između učenika i prihvatanja različitosti među učenicima kao resursa u procesu obrazovanja (Carrington & Robinson, 2004, prema: Wah, 2010), prihvatanja ideje da svim učenicima treba obezbediti podsticajno okruženje za učenje, razumevanja značaja saradnje između članova kolektiva (Ainscow, 2011), preuzimanja odgovornosti za sopstveni rad i profesionalni razvoj u inkluzivnom kontekstu (Watkins & Donnelly, 2014) i sl.

U skladu sa prethodno navedenim zapažanjima, inkluzivna školska kultura se pojednostavljeno može razumeti kao pogled praktičara na inkluzivno obrazovanje koji obuhvata uverenja nastavnika o ličnoj kompetentnosti za podučavanje učenika sa posebnim potrebama, njihova

shvatanja o ulozi nastavnika u radu sa učenicima sa posebnim potrebama, prirodi procesa učenja i potencijala učenika sa posebnim potrebama, kao i terminalne i instrumentalne vrednosti koje nastavnici prihvataju, a koje se dovode u vezu sa inkluzivnim obrazovanjem.

3.3. Inkluzivna školska praksa

Kao jedna od suštinskih odlika inkluzivnog obrazovanja često se navodi da je to takav model obrazovanja u kojem škole treba da se prilagode obrazovnim potrebama učenika i da fleksibilno pristupe njihovom zadovoljavanju, što podrazumeva i specifičan način organizacije i realizacije školske prakse. U stručnoj literaturi se navode različita određenja inkluzivne školske prakse, što se, između ostalog, objašnjava činjenicom da autori koncept inkluzivne školske prakse grade polazeći od različitih tumačenja koncepta inkluzivnog obrazovanja (Mitchell, 2005, Rix et al. 2005, prema: Haug, 2010). Stoga, kako bi se opisale i objasnile odlike inkluzivne školske prakse, neophodno je najpre razmotriti različita tumačenja koncepta inkluzivnog obrazovanja. Premda se u stručnoj literaturi može naići na brojna i različita tumačenja značenja i sadržaja pojma inkluzivno obrazovanje, kao opisne odrednice najčešće se navode sledeće osnovne odlike: inkluzija u obrazovanju je proces i podrazumeva stalno traganje za boljim načinima prilagođavanja rada u školi različitostima učenika; inkluzija u obrazovanju podrazumeva identifikaciju i uklanjanje barijera u učenju i podučavanju; inkluzija u obrazovanju se odnosi na prisutnost, participaciju i postignuće svih učenika; inkluzija u obrazovanju se posebno odnosi na grupe učenika koji mogu biti u riziku od marginalizacije, isključivanja ili školskog neuspeha (Ainscow, 2006). Iz prethodno navedenih osnovnih odlika inkluzivnog obrazovanja može se zaključiti da se ovaj koncept, u najširem smislu, odnosi na sve učenike i podrazumeva da škola treba da odgovori na sve aspekte različitosti među njima. Međutim, treba naglasiti da se, posmatrano u užem smislu, inkluzija u obrazovanju vezuje za učenike sa posebnim potrebama, a u najužem smislu i samo za učenike sa smetnjama u razvoju (Đević, 2015; Mittler, 2000, prema: Ainscow & Kaplan, 2005) i podrazumeva prilagođavanje rada u školi njihovim različitim sposobnostima, interesovanjima i sl. Termini učenici sa posebnim potrebama i učenici sa smetnjama u razvoju ponekad se koriste kao sinonimi, iako se prvi odnosi na širu kategoriju koja obuhvata ne samo učenike sa smetnjama u razvoju, već i druge učenike kojima je iz različitih razloga potrebna dodatna podrška u obrazovanju. Takvo tumačenje prihvata se i u ovom radu i daljoj razradi koncepta inkluzivne školske prakse, pri čemu se inkluzivno obrazovanje posmatra kao koncept koji se odnosi na učenike sa posebnim potrebama, među kojima su, pored ostalih, i učenici sa smetnjama u razvoju kao jedna od potkategorija.

Prihvatanjem ideje o inkluzivnom obrazovanju kao konceptu koji se ne odnosi samo na učenike sa smetnjama u razvoju, već i na sve druge učenike koji se suočavaju sa različitim barijerama u učenju i razvoju, inkluzivna školska praksa može se odrediti kao delovanje praktičara koje uključuje ili ima za cilj uvažavanje različitih potreba ovih učenika i doprinosi njihovom optimalnom razvoju. Učenici se među sobom razlikuju u pogledu sposobnosti, interesovanja i sl., pa i u pogledu potreba za podrškom u obrazovanju. Stoga se o inkluzivnoj školskoj praksi može govoriti kao o specifičnostima delovanja praktičara u cilju obezbeđivanja podržavajućeg okruženja za učenje i razvoj svih učenika sa posebnim potrebama. Naime, iako se posebna pažnja može posvetiti jedinstvenosti konteksta u kome se susreću praktičari i učenici sa posebnim potrebama (Ainscow, 1998), pa i jedinstvenosti značenja inkluzivne prakse u datom kontekstu, na osnovu teorija na kojima počiva inkluzivno obrazovanje, kao i na osnovu istraživačkih saznanja u ovoj oblasti, moguće je identifikovati opšte odlike školske prakse koja čini podržavajuće okruženje za učenje i razvoj svih učenika sa posebnim potrebama.

Imajući u vidu nalaze različitih teorijskih i empirijskih istraživanja u oblasti inkluzivnog obrazovanja, a posebno nalaze istraživanja koja nastoje da daju sveobuhvatan prikaz različitih aspekata inkluzivne školske prakse (Finkelstein et al., 2021; Goldan et al., 2021), pod inkluzivnom školskom praksom može se podrazumevati: prilagođavanje organizacije nastavnog procesa potrebama učenika; obezbeđivanje podržavajućeg socijalnog i fizičkog okruženja u nastavi i van nastave, što uključuje podršku vršnjaka, angažovanje pedagoških asistenata, savetodavni rad

nastavnika i stručnih saradnika, prilagođavanje prostornih uslova potrebama učenika i upotrebu asistivne tehnologije i sl.; saradnju aktera školskog rada u cilju obezbeđivanja podržavajućeg okruženja za učenje i razvoj učenika sa posebnim potrebama. Ovi rezultati istraživanja činili su značajnu osnovu za razradu predmeta, ciljeva istraživanja, definisanje zadataka i izradu instrumenata u okviru našeg istraživanja.

S obzirom na važnost nastave u celini školskog rada, inkluzivna školska praksa se, pre svega, odnosi na inkluzivnu nastavnu praksu, tj. proces pružanja dodatne podrške u obrazovanju tokom nastave. Kako nije moguće jednostavno opisati postupke u nastavi koji predstavljaju inkluzivnu praksu, delotvorna praksa se uglavnom definiše kroz niz principa kojima se treba voditi u realizaciji nastavnog procesa. U opisima i objašnjenjima odlika inkluzivne nastavne prakse kao najvažniji princip izdvaja se diferencijacija i individualizacija u nastavi. Diferencijacija i individualizacija predstavljaju međusobno povezane i komplementarne pristupe u nastavnom procesu. Dok se diferencijacija odnosi na prilagođavanje nastave razlikama među učenicima, individualizacija se fokusira na specifične potrebe pojedinačnih učenika. U tom smislu, individualizacija se može posmatrati kao nastavak i produbljenje diferenciranog pristupa, pri čemu oba principa upućuju na potrebu da se sa učenicima radi na način koji odgovara njihovim karakteristikama (Altaras Dimitrijević i Tatić Janevski, 2016, prema: Hebib i sar., 2019). Diferencijacija i individualizacija predstavljaju principe savremenog pristupa podučavanju, jer omogućavaju prilagođavanje nastavnog procesa karakteristikama učenika, čime se obezbeđuje veća efikasnost u učenju. Iako je vrednost ovih pristupa opšteprihvaćena, diferencirana nastava i individualizovano podučavanje uz intenzivnu podršku u učenju često se izdvajaju kao najdelotvornije strategije u radu sa učenicima sa različitim obrazovnim potrebama (Dupriez, 2010, prema: Hebib i sar., 2019; Tomlison, 2001).

U kontekstu inkluzivne nastave, poseban naglasak stavlja se na prepoznavanje potencijala svakog učenika, kao i na razvijanje osetljivosti za njihove individualne obrazovne potrebe. Ove potrebe učenika treba da budu uzete u obzir u svim elementima nastavnog procesa, počev od nastavnih sadržaja, preko metoda i oblika rada, pa do očekivanih obrazovnih ishoda i načina njihove provere. Shodno tome, u nastavi treba omogućiti varijabilnost u pogledu toga šta učenici uče, kako uče i na koji način pokazuju šta su naučili (Tomlison, 2001). Individualizovana nastava, kao najviši oblik didaktičke diferencijacije, podrazumeva pristup koji uzima u obzir karakteristike koje svaku učenik donosi u proces učenja, uključujući uzrast, kognitivne sposobnosti, stil učenja, interesovanja, osobine ličnosti, temperament i porodični kontekst (Saifer et al., 2001, prema: Hebib i sar., 2019). Ovaj pristup obuhvata primenu različitih metoda rada, oblika organizacije nastave, nastavnih sredstava, tempa rada i načina praćenja i ocenjivanja, te prilagođavanje sadržaja i očekivanih ishoda nastave individualnim karakteristikama učenika. Premda individualizacija u nastavi može referisati i na potrebu da se didaktički činioци u nastavi organizuju i kombinuju tako da omogućе optimalan razvoj svih učenika, u kontekstu rasprava o inkluzivnoj školskoj praksi, ona se prevashodno razumeva kao prilagođavanje nastavnih aktivnosti i zahteva individualnim karakteristikama učenika sa posebnim potrebama (Radović i sar., 2021). Ovakvo razumevanje nastavne prakse može se dovesti u vezu sa načinom na koji se tumači koncept inkluzivnog obrazovanja. Naime, koncept inkluzivnog obrazovanja, shvaćen u užem smislu, nameće ideju o tome da u središtu pažnje treba da budu raznovrsne potrebe, sposobnosti, interesovanja i dr., učenika sa posebnim potrebama i njihovo uvažavanje u nastavnom procesu, dok se značaj učionice kao zajednice u kojoj se ostvaruje nastavni proces poima kao sistem podrške individualnom razvoju učenika sa posebnim potrebama.

Najzad, neophodno je naglasiti da se prednost individualizovane nastave, koja se manifestuje kroz usmerenost na individualne karakteristike učenika i uvažavanje njihovih specifičnih potreba u svim segmentima nastavnog procesa, ostvaruje onda kada su aktivnosti i postupci u nastavi zasnovani na savremenim saznanjima o procesu učenja (Hebib i sar., 2019). Premda je spektar takvih saznanja veoma širok, u kontekstu savremenih teorija učenja posebno se ističe sledeće: deca najefikasnije uče u sigurnom okruženju, kada imaju podršku odraslih i kada se od njih očekuje visok nivo postignuća; deca najviše napreduju kada su aktivno uključena u proces učenja, kroz interakciju sa nastavnikom, vršnjacima i nastavnim materijalima; deca najefikasnije

uče kada prepoznaju lični značaj onoga što uče i rade i kada su sadržaji i proces učenja usklađeni sa njihovim sposobnostima, interesovanjima, prethodnim iskustvima i znanjem (Tomlinson, 1999, McTigbe & Brown, 2005, prema: Vujačić, 2012).

Prilagođavanje rada u nastavi individualnim karakteristikama učenika, a naročito individualnim karakteristikama učenika za koje je utvrđeno da se suočavaju sa određenim barijerama u učenju i razvoju, tj. učenika sa posebnim potrebama, čini važno obeležje inkluzivne nastave. Pomenuto obeležje inkluzivne nastave se, kao što je već i istaknuto, temelji na ideji i praktičnim implikacijama individualizacije nastavnog procesa, ali se takođe dovodi i u vezu sa principom jednakosti u obrazovanju. Naime, sledstveno ovom principu, nastavu u inkluzivnom obrazovnom kontekstu treba organizovati tako da omogući učenicima jednake šanse za učenje i postizanje uspeha, odnosno tako da individualne karakteristike učenika ne čine barijeru u ostvarivanju potencijala za učenje i razvoj. Prilagođavanje rada u nastavi individualnim karakteristikama učenika, prema tome, uključuje promene koje se uvode pri realizaciji programa rada kako bi se učenicima sa posebnim potrebama omogućile jednake šanse da uče, ali i jednakost mogućnosti da se razvijaju u skladu sa svojim potencijalima. Premda su pomenute promene svojstvene i individualizaciji nastavnog rada, odnosno mogu se razumeti kao krajnji cilj individualizacije nastavnog rada, uočavaju se i određene specifičnosti. U procesu individualizacije nastave akcenat se stavlja na prepoznavanje i uvažavanje specifičnih potreba učenika u nastavnom procesu, kao i na organizaciju rada u nastavi tako da odgovara individualnim karakteristikama učenika. Uvažavanjem principa jednakosti šansi i mogućnosti za obrazovanje, naglasak se stavlja na ravnopravnu participaciju učenika u nastavnom procesu, bez obzira na njegove različite sposobnosti i potrebe.

Shodno prethodno navedenim zapažanjima, u kontekstu rasprava o odlikama inkluzivne nastave posebna pažnja posvećena je vidovima i načinima prilagođavanja rada u nastavi potrebama učenika, a koji promovišu i podstiču učešće učenika sa posebnim potrebama u obrazovno-vaspitnim aktivnostima i omogućavaju njihov optimalan razvoj kroz postizanje propisanih, kao i individualizovanih ishoda učenja. S tim u vezi, u stručnim izvorima i dokumentima obrazovne politike u kojima se razmatra pitanje odlika inkluzivne nastave razvijeni su i koriste se konstrukti poput adaptacija, akomodacija i modifikacija. Navedeni konstrukti označavaju različite vidove i primere prilagođavanja rada u nastavi potrebama učenika, a koje je moguće obezbediti u nastojanju da se učenicima sa posebnim potrebama pruži odgovarajuća podrška u učenju i razvoju, odnosno prilika da uče i da se razvijaju učestvujući u obrazovno-vaspitnim aktivnostima zajedno sa svojim vršnjacima. S obzirom na to da se obrazovno-vaspitni rad tokom nastave temelji na propisanom programu rada, i da se u uslovima praktične primene inkluzivnog obrazovanja učenici sa posebnim potrebama obrazuju zajedno sa svojim vršnjacima i dobijaju podršku u učenju i razvoju u okviru zajedničkih obrazovno-vaspitnih aktivnosti organizovanih tokom nastave, pomenuti vidovi podrške uključuju varijacije redovnog programa rada u pogledu načina podučavanja, sadržaja učenja i očekivanih ishoda učenja (McLeskey et al., 2014).

Adaptacija, akomodacija i modifikacija kao načini prilagođavanja rada u nastavi potrebama učenika. Pojmovi akomodacija, adaptacija i modifikacija uključuju opise različitih vidova prilagođavanja rada u nastavi potrebama učenika, i kao takvi su u mnogim školskim sistemima integrisani u sadržaje zakonskih dokumenata kojima se reguliše inkluzivna školska praksa. Izmenama i dopunama federalnog zakona u Sjedinjenim Američkim Državama (*Individuals with Disabilities Education Act* 1997, 2004) akomodacija i modifikacija su predviđene kao sadržaj individualnog plana i vid podrške učenicima sa posebnim potrebama (Lieber et al, 2008), što je uticalo i na sadržaj legislative u svim saveznim državama. Definisanjem pomenutih vidova prilagođavanja rada u nastavi potrebama učenika i njihovim implementiranjem u sadržaje zakonskih dokumenata kojima se reguliše školska praksa obezbeđene su smernice za rad sa učenicima sa posebnim potrebama i podstaknuta je odgovornost praktičara za sprovođenje odgovarajućih praksi. Na ovaj način se, takođe, pruža pravni okvir kojim se legitimišu potencijalna odstupanja od propisanog programa rada. Uspostavljanjem pomenutog pravnog okvira, uz postojeću didaktičku autonomiju, omogućena je i dodatna fleksibilnost nastavnika u radu sa učenicima sa posebnim

potrebama koja se, između ostalog, tiče i sadržaja programa nastavnog rada i ishoda učenja. Otvaranje mogućnosti za fleksibilan pristup u radu sa učenicima sa posebnim potrebama, a posebno u radu sa učenicima koji ne mogu da savladaju sadržaj učenja propisan nastavnim programom i da dostignu propisane standarde postignuća, čini važnu pretpostavku praktične primene inkluzivnog obrazovanja.

Na osnovu prethodno izloženog, moglo bi se reći da pojmovi akomodacija, adaptacija i modifikacija čine deo diskursa inkluzivne obrazovne politike, a u uslovima u kojima se inkluzivno obrazovanje shvata kao pristup koji je usmeren na učenike sa posebnim potrebama, tj. na učenike koji su identifikovani kao oni kojima je u nastavi potrebno obezbediti nešto „dodatno” ili „drugačije” u odnosu na ono što se obezbeđuje drugim učenicima, pomenuti pojmovi opisuju i odlike inkluzivne nastave.

U stručnoj literaturi, pa i u sadržajima dokumenata obrazovne politike i priručnicima za praktičan rad, pojmovi akomodacije, adaptacije, modifikacije nedosledno se koriste i na različite načine definišu (Harrison et al., 2013). Tako se: pojam adaptacija nekada koristi u istom značenju kao i pojam akomodacija (McGlynn & Kelly, 2019); pojam adaptacija se izdvaja kao nadređeni pojam u odnosu na preostale pojmove (Jung & Guskey, 2011); pojam modifikacija se izdvaja kao nadređeni pojam u odnosu na preostale pojmove (Alquraini & Gut, 2012); pojmovi se različito određuju i konkretizuju kroz različite postupke prilagođavanja rada u nastavi potrebama učenika. Za potrebe ovog rada i bez pretenzija za dubljom analizom različitih značenja koja im pojedini autori i kreatori obrazovne politike pripisuju, izdvojimo osnovne odlike i napraviti razliku između pojmova akomodacija i modifikacija. Osnov za takav pristup, između ostalog, čini zapažanje da u stručnoj literaturi i sadržajima dokumenata obrazovne politike prethodno pomenuti pojmovi načelno označavaju dve strategije prilagođavanja redovnog programa rada potrebama učenika koje se razlikuju po stepenu složenosti, a da se neprincipijelnost diskursa teoretičara i kreatora obrazovne politike u ovom polju prevashodno tiče terminoloških rešenja, odnosno odabira termina kojim će označiti pomenute strategije. Osim toga, u razradi teksta koji sledi važan motiv činilo je i nastojanje da se identifikuju odlike pomenutih strategija prilagođavanja koje su značajne za razumevanje modela obrazovanja učenika sa posebnim potrebama koji je razrađen u zakonskim i drugim normativnim aktima naše zemlje.

Akomodacija, kao vrsta podrške u nastavi, uključuje prilagođavanje načina podučavanja i ocenjivanja potrebama učenika, a bez menjanja sadržaja učenja i ishoda učenja (McLaughlin & Nolet, 2001) propisanih za nastavni predmet koji učenik pohađa. Prema tome, u uslovima primene akomodacije, učenicima sa posebnim potrebama se obezbeđuje podrška koja omogućava ukidanje barijera sa kojim se susreću prilikom učenja ili demonstriranja naučenog, dok krajnji ciljevi učenja kod pomenutih učenika ostaju isti kao i kod njihovih vršnjaka. U polju podučavanja, akomodacija uključuje promene u načinu izvođenja nastave i/ili promene u načinu na koji učenik učestvuje u nastavi bez suštinskih promena sadržaja koji se tokom nastave obrađuju i zahteva koji se stavljaju pred učenika, a koji su predviđeni za predmet na nivou razreda koji učenik pohađa (Laprairie et al., 2010; Thompson et al., 2005, prema: Scanlon & Baker, 2012). U polju ocenjivanja, akomodacija uključuje promene u načinu sprovođenja postupka ocenjivanja i/ili promene u načinu na koji učenik učestvuje u procesu ocenjivanja, a koje ne menjaju složenost konstrukta koji se meri (Bolt & Thurlow, 2004; Tindal & Fuchs, 2000). Primenom akomodacije u procesu ocenjivanja omogućava se merenje ostvarenosti ishoda učenja koji su propisani za predmet na nivou razreda koji učenik pohađa uz uvažavanje specifičnih potreba učenika.

Za razliku od akomodacije, modifikacija kao vrsta podrške u nastavi uključuje promene propisanih sadržaja učenja i očekivanih ishoda učenja za predmet na nivou razreda koji učenik sa posebnim potrebama pohađa. Modifikacija se primenjuje u radu sa onim učenikom za koga se proceni da nije u mogućnosti da savlada propisani program nastave (Guskey & Jung, 2009; Jung & Guskey, 2011). Sledstveno tome i uzimajući u obzir složenost odnosa između različitih didaktičko-metodičkih komponenti nastave i učenja, ova vrsta prilagođavanja, uključuje i promene u načinu podučavanja koje omogućavaju smisljena i produktivna iskustva učenja u redovnoj nastavi, kao i promene u načinu ocenjivanja koje omogućavaju procenu ostvarenosti postavljenih

individualizovanih ishoda učenja kod učenika. Konkretnije, u polju podučavanja, modifikacija uključuje promene u pogledu organizacije nastavnog procesa, a kojima se obezbeđuje postizanje postavljenih ishoda učenja. Imajući na umu da se ishodi učenja, kojima se u uslovima primene modifikacije teži, razlikuju delimično ili u potpunosti u odnosu na ishode učenja propisane nastavnim programom za predmet učenja, pomenute promene se prevashodno tiču sadržaja učenja, kao i zahteva koji se prilikom procesa podučavanja stavljaju pred učenika. S druge strane, u polju ocenjivanja, modifikacija podrazumeva promene u pogledu složenosti zahteva, tj. onoga što se u postupku ocenjivanja meri (Bolt & Thurlow, 2004; Tindal & Fuchs, 2000). Primenom modifikacije u procesu ocenjivanja omogućava se merenje ostvarenosti ishoda učenja koji su posebno definisani za učenika sa posebnim potrebama i koji se razlikuju, delimično ili u potpunosti, u odnosu na propisane ishode učenja za predmet na nivou razreda koji pomenuti učenik pohađa.

U stručnoj literaturi i u priručnicima za rad u inkluzivnoj nastavnoj praksi, a na osnovu prethodno izdvojenih odlika dve strategije prilagođavanja u nastavi, neretko se razrađuju liste sa mogućim primerima prilagođavanja rada u nastavi potrebama učenika, a koji se svrstavaju u kategorije akomodacija i modifikacija. Takav pristup u sagledavanju odlika inkluzivne nastave, osim što je podložan kritici od strane onih teoretičara koji zagovaraju ideje o nastavniku kao autonomnom profesionalcu i refleksivnom praktičaru, podstakao je polemike teoretičara koje se tiču samog načina generisanja primera postupaka prilagođavanja rada u nastavi potrebama učenika. Najpre, zapaža se da je kategorizacija postupaka prilagođavanja rada u nastavi potrebama učenika na akomodaciju i modifikaciju neodrživa bez razumevanja konteksta u kome se pomenuti postupci primenjuju. Naime, pojedini postupci prilagođavanja rada u nastavi potrebama učenika, u zavisnosti od toga šta se želi postići u radu sa učenicima, mogu imati karakteristike akomodacije ili modifikacije (Jung & Guskey, 2011; McLaughlin & Nolet, 2001). Na primer, u zavisnosti od toga da li je predmet procene savladanost pravopisnih pravila, pružanje prilike učeniku da odgovara na pitanja usmenim umesto pisanim putem može činiti vid akomodacije ili modifikacije. Osim toga, zapaža se da usled raznovrsnosti potreba učenika za podrškom u obrazovanju nije moguće napraviti iscrpnu listu postupaka prilagođavanja rada u nastavi potrebama učenika. Takođe, očekuje se i da postupci prilagođavanja rada u nastavi potrebama učenika sadržani u pomenutim listama počivaju na akumuliranim naučnim saznanjima razvijenim u polju psihologije i pedagogije. U stranoj stručnoj literaturi postupci prilagođavanja rada u nastavi potrebama učenika su predmet brojnih empirijskih istraživanja u kojima se, između ostalog, analiziraju i efekti njihove primene. Međutim, primenjena metodološka rešenja u pomenutim istraživanjima, poput uzorka koji uključuje heterogene grupe učenika, ograničavaju mogućnost generalizacije dobijenih rezultata (Tindal, 2003, prema: Thurlow et al., 2006), što uz kontraverze koje ih prate (Tindal & Fuchs, 2000; Witmer et al., 2015), otežava generisanje postupaka prilagođavanja rada u nastavi potrebama učenika. Uprkos prethodno pomenutim zapažanjima, u uslovima u kojima je odgovornost za prepoznavanje individualnih potreba učenika za dodatnom podrškom u obrazovanju i traganje za adekvatnim načinima pružanja dodatne podrške u obrazovanju prepuštena nastavnicima i drugim relevantnim akterima školskog rada, liste sa primerima prilagođavanja rada u nastavi potrebama učenika čine važan model za razumevanje praktičnih implikacija ideologije inkluzivnog obrazovanja i izvor pomoći pri donošenju odluka o načinima pružanja podrške u obrazovanju učenicima sa posebnim potrebama.

Prilikom razrade primera prilagođavanja rada tokom nastave potrebama učenika, a u nastojanju da se napravi jasna razlika između akomodacije i modifikacije, pomenuti fenomeni se sagledavaju na pojednostavljen način. Naime, akomodacija u nastavi se dovodi u vezu sa načinom na koji se ostvaruje proces podučavanja i proces ocenjivanja učenika, odnosno sa promenama u načinu organizacije nastave koje treba da omoguće ravnopravno učešće učenika u procesu podučavanja i ocenjivanja, dok se modifikacija u nastavi prevashodno dovodi u vezu sa sadržajima i ciljevima učenja (Sayeski, 2009), odnosno sa promenama u pogledu složenosti zahteva koji se stavljaju pred učenika tokom procesa podučavanja ili prilikom ocenjivanja. S tim u vezi, u kontekstu rasprava o načinima prilagođavanja rada u nastavi potrebama učenika, a u skladu sa političkim rešenjima u oblasti obrazovanja u različitim zemljama, akomodacija u polju podučavanja

i ocenjivanja se uglavnom razrađuje kroz sledeće četiri kategorije: format na koji se sadržaj učenja prezentuje učenicima, format na koje učenici daju odgovore na postavljene zahteve, fizičko okruženje za učenje, vreme za rad (Thurlow et al., 2006). U okviru svake od prethodno pomenutih kategorija moguće je razviti niz primera prilagođavanja rada potrebama učenika koji se mogu primeniti tokom nastavnog procesa. S druge strane, primeri modifikacije uključuju promene u pogledu složenosti sadržaja nastavnih materijala, složenosti aktivnosti i težine zadataka tokom nastave ili prilikom ocenjivanja i sl., poput alternativnih materijala za učenje sa jednostavnijim ili drugačijim sadržajem, jednostavnijih ili drugačijih zadataka tokom nastave, jednostavnijih ili drugačijih domaćih zadataka, testa znanja sa pitanjima iz određenog dela gradiva i sl.

Na osnovu prethodno navedenih zapažanja, a za potrebe ovog rada i dalje razrade teksta, moglo bi se prihvatiti pojednostavljeno stanovište prema kome akomodacija uključuje promene u pogledu načina na koji se organizuje proces podučavanja i proces ocenjivanja učenika, a koje su usmerene ka obezbeđivanju ravnopravnog ili što potpunijeg učešća učenika u pomenutim aktivnostima, dok modifikacija uključuje promene u pogledu složenosti zadataka i zahteva koji se stavljaju pred učenika u procesu podučavanja i ocenjivanja. Pojednostavljeno poimanje postupaka prilagođavanja u nastavi implicira da je tokom jedne aktivnosti podučavanja ili ocenjivanja moguće istodobno koristiti i postupke koji su usmereni na to da omoguće što potpunije učešće učenika tokom aktivnosti, tj. akomodaciju i postupke koji su usmereni na to da učeniku tokom aktivnosti omoguće iskustava koja su adekvatna u pogledu njihove složenosti, tj. modifikaciju.

Premda je način odabira adekvatnih postupaka prilagođavanja rada u nastavi potrebama učenika veoma kompleksno pitanje, i proces u kojem ključnu ulogu imaju akteri koji su neposredno uključeni u rad sa učenikom, opšte je prihvaćeno da različiti postupci prilagođavanja rada u nastavi potrebama učenika treba da omoguće i podstaknu participaciju učenika sa posebnim potrebama u različitim obrazovno-vaspitnim aktivnostima, kao i njihovo uključivanje u ueničku zajednicu. Prema tome, tokom nastave učenicima je potrebno pružiti podršku u učenju i razvoju koja je u skladu sa njihovim potrebama, ali tako da ne podstiče njihovu segregaciju u vršnjačkom kolektivu. Neki od primera takve prakse se odnose na: podsticanje učešća učenika sa posebnim potrebama u uobičajenim aktivnostima tokom nastave, kao što su diskutovanje sa vršnjacima, rešavanje zadataka ispred table, korišćenje pribora za rad i sl.; nastojanje da se sadržaji učenja za učenike sa posebnim potrebama dovedu u vezu sa sadržajima učenja koje obrađuju drugi učenici na času; promovisanje uspeha učenika sa posebnim potrebama na isti način kao i uspeha drugih učenika i sl. U stručnoj literaturi u kojoj se analizira tematika inkluzivnog obrazovanja može se naići na razrađene indikatore inkluzivne školske prakse, a koji se, između ostalog, odnose i na podsticanje participacije učenika sa posebnim potrebama u nastavnom procesu, kao i na njihovo uključivanje u razrednu zajednicu (npr. Jorgensen et al., 2002; Dolmage et al., 2009).

Okruženje koje podstiče akademski i socijalni razvoj učenika sa posebnim potrebama, uz prethodno navedena prilagođena didaktičko-metodička rešenja u nastavi, uključuje i odgovarajuću socijalnu i fizičku podršku u učenju koja učenicima može biti pružena tokom nastavnog procesa, ali i van nastave. Takvo okruženje uključuje podršku vršnjaka, angažovanje pedagoških asistenata i ličnih pratioca učenika, tj. personalnih asistenata, savetodavni rad stručnih saradnika i nastavnika sa učenicima koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju, kao i upotrebu didaktičkih sredstava i asistivne tehnologije, te prilagođavanje prostornih uslova. U nastavku teksta detaljnije su razmotreni svi pomenuti oblici podrške.

Brojni teorijski i empirijski nalazi ukazuju na to da je za akademski i socijalni razvoj dece, između ostalog, veoma važno iskustvo koje deca stiču kroz interakciju sa vršnjacima. S tim u vezi, jedan od argumenata za primenu inkluzije u obrazovanju jeste pružanje prilike učenicima sa posebnim potrebama da postanu deo vršnjačkog kolektiva u okviru sistema redovnog obrazovanja, čime se omogućava njihovo obrazovanje u manje restriktivnom okruženju. U uslovima primene inkluzivnog obrazovanja, učenicima sa posebnim potrebama pruža se šansa da se kroz interakcije sa drugim učenicima tokom nastavnih, ali i aktivnosti van nastave razvijaju u različitim aspektima funkcionisanja – socijalnom, emocionalnom i kognitivnom, kao i da razvijaju prijateljstva sa svojim vršnjacima. Međutim, obrazovanje učenika sa posebnim potrebama u redovnoj školi predstavlja

neophodan, ali ne i dovoljan uslov za obezbeđivanje pozitivnih međuvršnjačkih interakcija i stvaranje povoljnih uslova za učenje i razvoj. Naime, iako takvo obrazovanje otvara mogućnost za veći broj socijalnih kontakata, sama fizička blizina sa vršnjacima ne garantuje nužno razvoj pozitivnih međuvršnjačkih odnosa. Štaviše, rezultati istraživanja o kvalitetu socijalnih odnosa koje učenici sa posebnim potrebama uspostavljaju sa svojim vršnjacima u redovnim školama ukazuju na to da su ovi učenici u posebnom riziku da budu socijalno isključeni (Bossaert et al., 2013, Koster et al., 2009, Schwab, 2018b, prema: Goldan et al., 2021; Pijl et al., 2008), što se naročito odnosi na učenike sa smetnjama u razvoju (Đević, 2015; Martínez, 2006).

Da bi se obezbedile pozitivne socijalne interakcije između učenika sa posebnim potrebama i njihovih vršnjaka, važno je da akteri školskog rada načinom ophođenja prema svim učenicima pruže model pozitivnog ponašanja, kao i da koriste određene strategije rada u nastavi i van nastave. Podrška prihvatanju učenika sa posebnim potrebama od strane vršnjaka u redovnim obrazovno-vaspitnim ustanovama se može ostvariti na različite načine: kroz različite sadržaje rada u nastavi i van nastave, a kojima se promovišu vrednosti poput tolerancije, otvorenosti i empatije, prihvatanja i razumevanja različitosti, solidarnosti među ljudima i sl. i podstiče razvoj socijalnih veština; kroz intervencije u nastavi i van nastave koje su usmerene na podršku u razvoju odgovarajućih socijalnih veština i posredovanje u rešavanju konfliktnih situacija (Finkelstein et al., 2019); kroz primenu različitih metoda rada u nastavi koje podstiču socijalnu interakciju između učenika, na primer, kooperativno učenje i vršnjačko podučavanje (Fisher et al., 1995, Hunt et al., 1994, Jackson et al., 2000, King-Sears, 1997, prema: Katz & Mirenda, 2002).

Shodno potrebama učenika, u školskoj praksi mogu se anagažovati i posebna lica koja će učenicima pružati pomoć i podršku tokom nastavnih, ali aktivnosti van nastave. Premda se zakonski propisi zemalja razlikuju, kao što se razlikuje i način imenovanja kadrova koji su posebno angažovani kako bi učenicima pružali dodatnu podršku u obrazovanju (Breyer et al., 2021), pa i način na koji je operacionalizovana njihova uloga (Giangreco et al., 2010), angažovanje ovakvih lica koja su u našoj sredini poznata kao pedagoški asistenti je svojstveno školskim sistemima mnogih zemalja. Generalno, stiče se utisak da težište uloge pedagoških asistenata čini pružanje pomoći i podrške učenicima kroz obezbeđivanje uslova za učenje i razvoj koji su prilagođeni njihovim individualnim potrebama, uz istovremenu saradnju i pružanje podrške i drugim akterima školskog rada, pre svega nastavnicima i roditeljima učenika. Uloga pedagoškog asistenta je da obezbeđuje i podstiče učešće učenika sa posebnim potrebama u svakodnevnom aktivnostima u školi, da doprinosi optimalnom razvoju učenika i podstiče njegovu samostalnost u učenju (Halliwell, 2003). U uslovima razvijanja i primene inkluzivnog obrazovanja, pedagoški asistent pruža pomoć učeniku da se što lakše uključi u svakodnevne aktivnosti u školi, ne samo u okviru nastave, već i u širem kontekstu obrazovno-vaspitnog rada, što podrazumeva podsticanje kako akademskog, tako i socijalnog razvoja učenika. Odgovornost pedagoškog asistenta je da sarađuje sa nastavnikom u procesu planiranja nastave, kao i da pod rukovodstvom i u dogovoru sa nastavnikom učestvuje u realizaciji nastave. Podsticanje samostalnosti u učenju, kao jedna od uloga pedagoškog asistenata, iziskuje procenu sposobnosti učenika i pružanje pomoći učeniku samo u onim situacijama kada je to potrebno (Webster & Blatchford, 2018). Premda rezultati istraživanja ukazuju na to da je svrha i vrednost podrške pedagoškog asistenata u školskoj praksi diskutabilna (Giangreco, 2009, Giangreco et al., 2001, prema: Whitburn, 2013), neosporno je da uz obuku i pomoć eksperata, kao i saradnju sa nastavnicima i drugim značajnim akterima u radu škole (Causton-Theoharis et al., 2007, prema: Suleymanov, 2016), pedagoški asistenti u inkluzivnoj školskoj praksi mogu značajno sudelovati u obezbeđivanju uslova koji podržavaju učenje i razvoj učenika sa posebnim potrebama.

Bez obzira na međusobne razlike u pogledu razvojnih potencijala i potreba za dodatnom podrškom u obrazovanju, učenici sa posebnim potrebama čine jedinstvenu kategoriju dece i mladih koja je u posebnom riziku da se suoči sa različitim kognitivnim, socijalnim i emocionalnim problemima. Naime, životno iskustvo učenika sa posebnim potrebama neretko je prožeto barijerama i preprekama u funkcionisanju koje proističu iz neusklađenosti sredinskih uslova njihovim individualnim karakteristikama, ali i barijerama i preprekama u funkcionisanju koje nastaju usled nepovoljnog odnosa članova zajednice prema njihovoj različitosti, poput odbacivanja,

diskriminacije, stereotipnog razmišljanja i sl. Pomenute barijere i prepreke se, između ostalog, odražavaju na ličnost učenika sa posebnim potrebama, njihov odnos prema sebi i sredini u kojoj žive (Hrnjica, 1997, prema: Vujačić, 2006). Rezultati istraživanja ukazuju na to da navedeni učenici neretko imaju negativnu sliku o sebi, nisko samopoštovanje (Turnbull et al., 2007, prema: Fangwi, 2020), da se suočavaju sa osećajem bespomoćnosti, usamljenosti (Kahveci, 2016) i sl., što, između ostalog, značajno može uticati na njihovo ponašanje, socijalni i akademski razvoj i kvalitet života uopšte. U vezi s tim, savetodavni rad nastavnika i stručnih saradnika sa učenicima čini jednu od mera pomoći i podrške u prevazilaženju raznovrsnih problema sa kojima se učenici mogu suočavati. Savetovanje označava metodu pružanja pomoći osobama koje se suočavaju sa problemima u razvoju, sazrevanju, prilagođavanju životnim tokovima, a sve u cilju njihovog osposobljavanja za samostalno rešavanje problema i prepreka (Janković, 2004, prema: Zuković i Milutinović, 2014). U školskom kontekstu, savetovanje označava stručnu pomoć i podršku koju praktičari pružaju učenicima u cilju izgradnje njihovih kapaciteta za prevazilaženje poteškoća u učenju i razvoju, uz uvažavanje njihovih individualnih karakteristika i specifičnih obrazovnih potreba. Raznovrsnost problema sa kojima se učenici sa posebnim potrebama susreću, otvara potrebu za različitim oblicima i sadržajima savetodavnog rada koji se mogu ostvariti u školskoj praksi. U cilju izgradnje kapaciteta učenika sa posebnim potrebama za uspešno suočavanje sa različitim barijerama i preprekama, stručni saradnici i nastavnici, mogu organizovati individualni ili grupni savetodavni rad sa pomenutim učenicima uz odabir adekvatnih tema i sadržaja. Na primer: pružanje pomoći u učenju, podsticanje motivacije za učenje, pružanje podrške u razvoju socijalnih veština, pružanje emocionalne podrške i sl.

Omogućavanje prikladnosti fizičkog okruženja u školi potrebama učenika, kao i dostupnost svih resursa u školskom okruženju, predstavljaju ključne preduslove za uključivanje učenika sa posebnim potrebama u redovne obrazovno-vaspitne ustanove i obezbeđivanje njihovog aktivnog učešća u obrazovno-vaspitnim aktivnostima. S tim u vezi, inkluzivna školska praksa podrazumeva prilagođavanje prostornih uslova u školi potrebama učenika kako bi mogli samostalno da obavljaju svakodnevne aktivnosti unutar škole, ali u neposrednom okruženju škole. Osim adekvatnih prostornih uslova, u uslovima primene inkluzivnog obrazovanja, neophodno je obezbediti i didaktička sredstava i pomagala koja odgovaraju individualnim potrebama učenika. U tom pogledu, može se otvoriti i potreba za obezbeđivanjem asistivne tehnologije, odnosno različitih instrumenata, aparata, sredstava i uređaja koji učenicima treba da služe kako bi ostvarili zadatke koje inače ne bi mogli, odnosno kako bi to učinili lakše, brže i bolje (Lazor i sar. 2012, prema: Maksimović i Stanimirović, 2013).

Pored neposrednog rada sa učenicima, inkluzivna školska praksa se odnosi i na različite sadržaje i forme saradničkog i timskog rada praktičara, kao i saradnju škole sa pojedincima i institucijama iz školskog okruženja. Međusobna saradnja praktičara, saradnja praktičara sa svim drugim akterima značajnim za primenu inkluzivnog obrazovanja, izdvaja se kao jedno od ključnih obeležja inkluzivne školske prakse (Salend, 2011, prema: Hornby, 2015; McLeskey et al., 2014; Lindsay, 2007). U školskom kontekstu, saradnja omogućava susret različitih aktera školskog rada, koji se razlikuju po svojim individualnim karakteristikama — stavovima, znanjima, veštinama i sl. Na temelju ovih razlika, otvara se prostor za njihov zajednički rad, razvoj i usavršavanje. Kao učesnici u saradničkom odnosu, različiti akteri školskog rada, u skladu sa svojim ulogama i kompetencijama mogu pružiti jedni drugima podršku na različite načine: davanjem saveta za rešavanje problema i odgovora na određena pitanja; pružanjem drugačijih tumačenja i načina sagledavanja problema, čime ukazuju na potencijalna rešenja; deljenjem uvida o prirodi problema i podsticanjem razvoja alternativnih pristupa u rešavanju problema; podsticanjem analitičkog i refleksivnog pristupa u radu (Gottlieb & Rathmann, 2014, prema: Hansen et al., 2020). Ostvarivanje i razvijanje saradničkih odnosa u školi je i ključni mehanizam za obezbeđivanje materijalnih resursa, dodatne opreme, specijalizovane podrške za učenike i sl. Sarađujući sa drugim značajnim akterima koji su neposredno ili posredno uključeni u rad škole, praktičari mogu dobiti značajnu pomoć u prilagođavanju rada u nastavi i van nastave potrebama učenika i obezbeđivanju podržavajućeg okruženja za učenje i razvoj učenika. Kako je saradnja između praktičara

opštepoznata pretpostavka za unapređivanje prakse školskog rada (Brownell et al., 2006), pa i razvoj inkluzivne školske prakse, u tekstu koji sledi fokus je stavljen na razmatranje značaja saradnje praktičara sa roditeljima učenika, kao i na značaj saradnje škole sa drugim pojedincima, institucijama i organizacijama u školskom okruženju.

Učešće roditelja u školskom radu se često povezuje sa ostvarivanjem dobrobiti za učenike (Anderson & Minke, 2007). Rezultati istraživanja pokazuju da postoji pozitivna korelacija između uključenosti roditelja učenika sa posebnim potrebama u rad škole i razvoja pomenutih učenika u različitim domenima funkcionisanja – emocionalnom, socijalnom i akademskom (Afolabi, 2014). Roditelji predstavljaju veoma važan izvor informacija o individualnim karakteristikama učenika (Konza, 2008). Osim toga, učešćem u radu škole, roditelji ostvaruju svoja prava, ali i obaveze koje se tiču informisanja o proceduri sprovođenja različitih koraka u primeni inkluzivnog obrazovanja i sudelovanja u izradi, ostvarivanju i vrednovanju individualnog obrazovnog plana.

Za razvoj inkluzivne školske prakse veoma je važno podržavajuće okruženje na širem društvenom planu. Saradnja škole sa relevantnim pojedincima, institucijama i organizacijama iz školskog okruženja je put kojim se stiže do pozitivnih međusobnih uticaja i razvoja podržavajućeg okruženja na nivou društvene zajednice. Značajnu pomoć i podršku u primeni inkluzivnog obrazovanja nastavnicima i stručnim saradnicima mogu pružiti stručnjaci različitih profila zaposleni u drugim školama, zdravstvenim ustanovama, ustanovama socijalne zaštite, kulture, sporta, javnim servisima, preduzećima i dr. Međuškolska saradnja može ojačati kapacitet pojedinačnih škola da odgovore na različitosti učenika (Ainscow et al., 2006; Ainscow & Howes 2007, Howes & Ainscow, 2006, prema: Ainscow & Miles, 2008). Takav vid saradnje čini se izuzetno značajnim, s obzirom na to da se praktičari u različitim školama suočavaju sa istim ili sličnim izazovima u svakodnevnom radu povezanim s primenom inkluzivnog obrazovanja. Da bi se svim učenicima, a naročito onima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, obezbedilo podržavajuće okruženje za učenje i razvoj, neophodno je uzeti u obzir njihove različite potrebe, što iziskuje saradnju sa stručnjacima različitih profila, a posebno sa zdravstvenim radnicima i stručnjacima u oblasti socijalne zaštite jer se time omogućava interdisciplinarni pristup u iznalaženju adekvatnih načina rada sa učenikom, kao i usklađivanje zajedničkih aktivnosti u cilju podsticanja njegovog sveukupnog razvoja. Takođe, saradnja škole sa ustanovama kulture, sporta, javnim servisima, preduzećima otvara prostor za različite akcije u školi i izvan nje, čime se bogate iskustva učenika sa posebnim potrebama i promoviše inkluzivno obrazovanje u školi, ali i u široj društvenoj zajednici.

Imajući u vidu globalni trend u obrazovnoj politici, odnosno odredbe zakona i drugih propisa kod nas, praktičari su usmereni na međusobnu saradnju, kao i na saradnju sa značajnim pojedincima, institucijama i organizacijama u školskom okruženju, između ostalog, upravo radi uspešne primene inkluzivnog obrazovanja. Tako se, i u našoj školskoj praksi u praksi drugih zemalja, formiraju timovi sastavljeni od članova školskog kolektiva, a izuzetno i važnih članova školske zajednice. Formiranje i rad stručnih timova prepoznaje se kao ključni faktor koji doprinosi uvođenju promena i unapređivanju rada u školi (Darling-Hammond, 1996). Tim u školi je, uz pretpostavku da članovi tima ostvaruju odnose koji se zasnivaju na otvorenoj komunikaciji, međusobnom poverenju, uzajamnom poštovanju, da imaju zajedničku i jasnu viziju o tome šta žele da postignu (Vernon, 2003) i da međusobno sarađuju u kontinuitetu, više fokusiran na rešavanje zadataka, nego spontano organizovana grupa.

Odlike inkluzivne nastavne i školske prakse u našoj zemlji. Razmatranja o individualizaciji nastave i strategijama prilagođavanja rada u nastavi potrebama učenika predstavljena u prethodnom delu teksta čine važan okvir za razumevanje sadržaja inkluzivne obrazovne politike u našoj zemlji. S tim u vezi, u nastavku teksta će, uz oslanjanje na pomenuta razmatranja, biti predstavljene odlike inkluzivne nastavne i školske prakse iz perspektive aktuelne obrazovne politike u našoj zemlji.

Prilagođavanje rada tokom nastave potrebama učenika se, shodno aktuelnim zakonskim rešenjima u našoj zemlji, ostvaruje kroz dva vida dodatne podrške u obrazovanju – primenom mera individualizacije odnosno prilagođavanjem metoda podučavanja, materijala, opreme i sredstava za rad i sl., kao i primenom individualnog obrazovnog plana koji, pored prethodno navedenog, uključuje i odabir i/ili prilagođavanje ciljeva, sadržaja i ishoda nastavnog rada (*Pravilnik o bližim*

uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje, 2018). Pritom, mere individualizacije u nastavi predstavljaju manje formalan vid dodatne podrške u obrazovanju, budući da nastavnici ovaj vid podrške mogu planirati i organizovati u saradnji sa stručnim saradnicima, a ne nužno i sa drugim akterima školskog rada. U slučaju potrebe za složenijim merama podrške u obrazovanju učenika, individualizacija u nastavi ostvaruje se kroz primenu individualnog obrazovnog plana. Primena individualnog obrazovnog plana kao mere podrške u obrazovanju učenika predstavlja najviši nivo individualizacije u nastavi. Naime, individualni obrazovni plan je dokument koji omogućava planiranje i obezbeđivanje individualizacije nastave. U našoj sredini, individualni obrazovni plan uključuje opis razvojnih karakteristika učenika, procenu obrazovnih i drugih specifičnih potreba učenika i opis načina pružanja dodatne podrške u obrazovanju, a u njegovoj izradi učestvuju relevantni akteri školskog rada — nastavnici, stručni saradnici, roditelji učenika, pedagoški asistenti, pa i članovi posebno organizovanih tela na nivou lokalne samouprave (*Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje*, 2018). U radu sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška moguće je primeniti i individualni obrazovni plan sa prilagođenim (IOP1), izmenjenim (IOP2), kao i proširenim i produbljenim (IOP3) programom nastave i učenja (*Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje*, 2018).

Primena principa individualizacije nastave kod nas uključuje sve vidove dodatne podrške u obrazovanju, barem kako je predviđeno aktuelnim zakonskim rešenjima kojima se reguliše školsko obrazovanje i praktična primena inkluzivnog obrazovanja. Različiti vidovi dodatne podrške u obrazovanju koji su predviđeni aktuelnim zakonskim rešenjima ukazuju na to da su predviđene obe strategije prilagođavanja rada u nastavi potrebama učenika – akomodacija i modifikacija.

Mere individualizacije podrazumevaju različite načine pružanja podrške učeniku kako bi mu se omogućilo da ostvari ishode učenja predviđene programom određenog predmeta, bez modifikacije ishoda i sadržaja učenja i nastave. Ovaj vid dodatne podrške u obrazovanju usmeren je na olakšavanje pristupa obrazovnim sadržajima i omogućavanje učeniku da prevaziđe fizičke, komunikacijske i socijalne barijere u učenju sa kojima se suočava (*Pravilnik o bližim uslovima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje*, 2018), kako u procesu učenja, tako i u procesu ocenjivanja. Opisane mere mogle bi se podvesti pod akomodaciju u procesu podučavanja i ocenjivanja.

Izrada i primena individualnog obrazovnog plana koji, pored prilagođenog programa (IOP1), može da uključuje i izmenjeni program (IOP2 i IOP3), odnosno ne samo prilagođavanje metodičkih rešenja i pristupa u nastavnom radu s učenicima, već i izmenu ishoda učenja, sadržaja učenja i postupaka ocenjivanja predstavlja i akomodaciju i modifikaciju u procesu podučavanja, učenja i ocenjivanja. Međutim, mora se primetiti da, iako je propisano da učenici koji se obrazuju po izmenjenom programu treba da se ocenjuju u skladu s tim izmenama, podzakonskim dokumentima kojima je regulisano školsko ocenjivanje (*Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju*, 2019; *Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju*, 2015) nije specifikovana ova vrsta modifikacije, odnosno nisu definisana uputstva i razrađene smernice za primenu modifikovanih rešenja.

Na osnovu prethodno navedenog, može se zaključiti da strategije prilagođavanja nastave potrebama učenika, definisane kao akomodacija i modifikacija, iako predstavljaju sadržaj zakonskih i određenih podzakonskih dokumenata, kao mere obrazovne politike još uvek nisu dovoljno jasno razrađene.

Osim toga, sadržaji obrazovne politike u našoj zemlji detaljno regulišu načine na koje pedagoški asistenti pružaju pomoć i podršku učenicima, roditeljima učenika i zaposlenima u školi (*Pravilnik o pedagoškom asistentu i andragoškom asistentu*, 2019). Takođe, u našoj zemlji je predviđena i mogućnost angažovanja ličnih pratilaca učenika, odnosno personalnih asistenata, koji pružaju podršku deci sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u zadovoljavanju osnovnih potreba u svakodnevnom životu, kao što su kretanje, održavanje lične higijene, hranjenje, oblačenje i komunikacija (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2017). Takva podrška ne

ostvaruje se isključivo u školskom kontekstu, ali značajno doprinosi smanjenju barijera u pristupu obrazovanju i omogućava učenicima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom da ravnopravne učestvuju u školskim aktivnostima.

U našoj sredini zakonski je propisana obaveza formiranja stručnih timova za primenu inkluzivnog obrazovanja – tima za inkluzivno obrazovanje i tima za pružanje dodatne podrške učenicima, koji osim nastavnika i stručnih saradnika, uključuju i roditelje učenika, a u zavisnosti od potreba učenika i pedagoške asistente, pa i pojedince i institucije u okruženju. Saradnja praktičara u okviru pomenutih timova pokreće se u cilju što boljeg prilagođavanja rada u školi potrebama učenika. Navedeni cilj se, između ostalog, ostvaruje kroz razmenu informacija o učenicima i identifikovanje barijera u učenju i razvoju sa kojima se učenici suočavaju, zajedničku izradu, praćenje i vrednovanje planova pružanja dodatne podrške u obrazovanju, osmišljavanje adekvatnih načina pružanja pomoći roditeljima učenika sa posebnim potrebama i sl. Predviđena je, takođe, i saradnja sa pojedinim akterima iz školskog okruženja u obezbeđivanju inkluzivnog obrazovanja.

U skladu sa svim prethodno datim napomenama i objašnjenjima o inkluzivnoj školskoj praksi, moglo bi se sumirano oceniti da se ona, pre svega, odnosi na inkluzivnu nastavnu praksu i podrazumeva prilagođavanje nastavnog rada obrazovnim potrebama učenika putem mera individualizacije (prilagođavanje metoda podučavanja, materijala, opreme i sredstava za rad i sl.) i ostvarivanje procesa pružanja dodatne podrške učenicima u nastavi i van nje (izradu i primenu individualnog obrazovnog plana koji, između ostalog, uključuje i odabir i prilagođavanje ciljeva, sadržaja i ishoda nastavnog rada, angažovanje asistenata u nastavi, obezbeđivanje asistivne tehnologije i prilagođavanje prostornih uslova, obezbeđivanje vršnjačke podrške, savetodavni rad stručnih saradnika i nastavnika sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška i dr). Pored neposrednog rada sa učenicima, inkluzivna školska praksa se odnosi i na različite sadržaje i forme saradničkog i timskog rada praktičara, kao i saradnje škole sa pojedincima i institucijama u okruženju.

3.4. Međusobni odnos dimenzija inkluzivne škole

Navedene dimenzije inkluzivne škole su međusobno povezane (Booth & Anisow, 2002), na šta ukazuje činjenica da je svaku od dimenzija inkluzivne škole teško definisati, a da se, pritom, ne pomene i njen značaj za preostale dve dimenzije. U stručnoj literaturi postoje različita shvatanja o tome na koji način su povezane dimenzije inkluzivne škole. Pojednostavljen pristup navedenom problemu rezultirao je time da se na osnovu odlika jedne od dimenzija zaključuje o odlikama preostalih dimenzija inkluzivne škole, na primer, na osnovu saznanja o odlikama školske prakse zaključuje se o odlikama školske kulture (Carrington & Robinson, 2006), na osnovu saznanja o odlikama politike školskog rada zaključuje se o školskoj praksi i sl. S druge strane, mogu se izdvojiti tumačenja prema kojima se odnos između dimenzija inkluzivne škole uglavnom definiše kroz prikaz međusobne koherentnosti (usklađenosti) koja među njima postoji, što je slučaj i u ovom radu. Naime, odnos između opisane tri dimenzije inkluzivne škole može se objasniti na sledeće načine: inkluzivnu školsku praksu nije moguće razumeti i analizirati ukoliko se ona ne sagleda u kontekstu postojeće politike školskog rada i školske kulture; inkluzivna politika i inkluzivna kultura kao orijentacija škole, školskog sistema i društvena orijentacija ka filozofiji inkluzivnog obrazovanja čine pretpostavke za razvoj inkluzivne prakse (Hebib i sar., 2019). U tekstu koji sledi je, shodno tome, dat prikaz međusobne povezanosti različitih dimenzija inkluzivne škole.

Akteri školskog rada u skladu sa načinom na koji tumače i interpretiraju odredbe važećih propisa ostvaruju svoje praktično delovanje. Dokumentima koji se razrađuju na nivou škole planiraju se različiti koraci i aktivnosti koje se tiču primene inkluzivnog obrazovanja. Inkluzivna politika rada škole, stoga, podržava praktičare i podstiče njihovu odgovornost da razvijaju inkluzivnu školsku praksu. Naime, inkluzivna školska praksa podrazumeva delovanje praktičara koje u načelu treba da počiva na odredbama važećih propisa, kao i dokumenata koja se razrađuju na nivou škole, kao što je potrebno i da bude podržana odgovarajućim modelom upravljanja i rukovođenja radom škole. S druge strane, činjenica da, uprkos merama obrazovne politike,

odgovarajućim odredbama važećih zakonskih i podzakonskih dokumenata, kao i sadržajima dokumenata razvijenih na nivou škole, te primeni podržavajućeg modela upravljanja i rukovođenja školom, školska praksa još uvek nema karakteristike inkluzivne prakse, objašnjava se upravo uticajem školske kulture. Naime, školska kultura koja podržava ideologiju inkluzivnog obrazovanja najdirektnije je povezana sa razvojem inkluzivne školske prakse (Carrington, 1999; Florian & Black Hawkins, 2011; Zollers et al., 1999, prema: McMaster, 2015), a posvećenost aktera u školi ideologiji inkluzivnog obrazovanja ima presudan značaj u implementaciji inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu (Norwich, 1994). Štaviše, na osnovu prihvaćenih vrednosti, uverenja o inkluzivnom obrazovanju, stavova praktičara prema inkluziji i sl., moguće je u značajnoj meri predvideti delovanje praktičara u inkluzivnom okruženju (Carrington & Robinson, 2006). Shodno tome, moguće je reći da školska kultura utiče na način mišljenja, percepciju članova kolektiva, njihova osećanja, ali i njihovo ponašanje, tj. način na koji članovi kolektiva rade zajedno i rešavaju probleme (Peterson & Deal, 1998), način uspostavljanja odnosa između članova kolektiva (Fullan & Hargreaves, 1996), način na koji se članovi kolektiva suočavaju sa izazovima u radu, nivo posvećenosti članova kolektiva postizanju postavljenih zajedničkih ciljeva, kao i efekte rada (Peterson & Deal, 2009) i dr. Međutim, treba imati u vidu da se obeležja školske kulture mogu zadržati samo na apstraktnom nivou, što znači da ona ne moraju biti u skladu sa načinom organizovanja školske prakse (Sergiovanni & Starratt, 1988, prema: Carrington, 1999) i ponašanjem praktičara u konkretnim okolnostima. Prema tome, školska kultura koja podržava ideologiju inkluzivnog obrazovanja predstavlja povoljno kontekstualno obeležje za razvoj inkluzivne školske prakse, iako nužno ne podrazumeva njen razvoj. S tim u vezi, treba imati u vidu i da mere obrazovne politike, odgovarajuće odredbe zakonskih dokumenata i dokumenata koja se razrađuju na nivou škole, kao i primena podržavajućeg modela upravljanja i rukovođenja školom, promovišu ideje o poželjnim načinima rada u inkluzivnom kontekstu, i da kao takve mogu uticati na razvoj inkluzivne školske kulture, a posebno na uverenja praktičara o praksi inkluzivnog obrazovanja.

Na osnovu prethodno navedenog, moglo bi se zaključiti da se inkluzivna politika školskog rada i inkluzivna školska kultura mogu posmatrati kao pretpostavke za razvoj inkluzivne školske prakse, odnosno da je inkluzivnu školsku praksu moguće ostvarivati i razvijati jedino u okviru razvijene i delotvorne inkluzivne politike školskog rada i inkluzivne školske kulture.

II METODOLOŠKI PRISTUP ISTRAŽIVANJU

1. Predmet istraživanja

Uprkos značajnim naporima koji su uloženi u razvoj i implementaciju inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu u Srbiji, rezultati istraživanja i evaluativnih studija pokazuju da je praktična primena inkluzivnog obrazovanja i dalje praćena brojnim teškoćama. Uočene teškoće u primeni inkluzivnog obrazovanja u našem školskom sistemu ukazuju na važnost daljeg razvoja, ali i proučavanja inkluzivne školske prakse na način koji bi pružio što potpunija saznanja i polaznu osnovu njenog unapređivanja. Većina do sada realizovanih istraživanja sa tematikom inkluzije u oblasti školskog obrazovanja, fokusirana je na analizu postojeće školske prakse ili nekog njenog izdvojenog segmenta. Polazeći od ideja proklamovanih u publikaciji *Indeks za inkluziju* (Booth & Ainscow, 2002), u razradi koncepta istraživanja polazimo od stava da inkluzivnu školu, pored inkluzivne prakse, čine i inkluzivna politika i inkluzivna kultura i da bi istraživanje stanja u školskoj praksi trebalo da bude koncipirano tako da se ona posmatra u povezanosti sa preostale dve dimenzije inkluzivne škole.

Predmet istraživanja je inkluzivna školska praksa u kontekstu postojeće politike školskog rada i školske kulture. S obzirom na nameru da se, za potrebe izrade disertacije, koncipira i realizuje istraživanje u kojem će se fenomen inkluzivne školske prakse sagledati u kontekstu u kojem se ona razvija, u istraživanju će se analizirati povezanost odlika inkluzivne školske prakse sa odlikama odabranih elemenata politike školskog rada i školske kulture. U ovakvom definisanju predmeta istraživanja polazi se od ideje da je istraživanje inkluzivne školske prakse potrebno koncipirati tako da se praksa ne dekontekstualizuje zanemarivanjem političkog i kulturnog konteksta u kome se ona ostvaruje i razvija. Razvoj inkluzivne školske prakse podrazumeva dosledne i trajne promene u praksi školskog rada koje se dešavaju samo kada su podržane odgovarajućom politikom školskog rada i školskom kulturom (Riehl, 2000; Zollers et al., 1999). Važan segment istraživanja činiće ispitivanje odlika inkluzivne školske prakse, ali će se, pored toga, pristupiti i analizi njihove povezanosti sa odlikama postojeće politike školskog rada i školske kulture. Ovako definisan predmet istraživanja treba da nam omogući jasnije sagledavanje i potpunije razumevanje školske prakse, ali i mogućnosti njenog razvoja.

2. Definisanje osnovnih pojmova istraživanja

U skladu sa predmetom istraživanja, definisani su sledeći osnovni pojmovi istraživanja: inkluzivna politika školskog rada, inkluzivna školska kultura, inkluzivna školska praksa, učenici kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju i povezanost dimenzija inkluzivne škole.

Inkluzivna politika školskog rada. Promene u praksi školskog rada koje su planirane reformskim procesima i definisane merama obrazovne politike, treba da budu razrađene u dokumentima na osnovu kojih se reguliše i usmerava (Bourke, 2010), odnosno odvija školski rad. Da bi politika školskog rada imala odlike inkluzivne politike važno je da se kroz odredbe zakonskih i podzakonskih dokumenata, kao kroz sadržaj školskih programskih dokumenata planiraju i definišu načini ostvarivanja inkluzivne školske prakse. Pod inkluzivnom politikom školskog rada, u ovom radu, podrazumevaju se mere inkluzivne obrazovne politike kojima se uređuje i obezbeđuje polje neposredne dodatne podrške učenicima u njihovom obrazovanju, a koje je definisano odredbama zakonskih i podzakonskih dokumenata, kao i načini odvijanja pomenutih procesa definisani i planirani u programskim dokumentima koji se razrađuju na nivou škole.

Osim toga, da bi politika školskog rada imala odlike inkluzivne politike važno je da se upravlja i rukovodi radom škole tako da se obezbeđuju uslovi za ostvarivanje i razvoj inkluzivne školske prakse. U obezbeđivanju pretpostavki za realizaciju i razvoj inkluzivne školske prakse važnu ulogu imaju direktori škola. Otuda, inkluzivna obrazovna politika uključuje i način na koji direktori škola obezbeđuju potrebne uslove za primenu inkluzivnog obrazovanja. Direktori škola obezbeđuju uslove za primenu inkluzivnog obrazovanja učešćem u donošenju odluka o raspodeli raspoloživih finansijskih sredstava za nabavku nastavnih i pomoćnih sredstava, adaptacije i sređivanja fizičkog prostora škole, stručno usavršavanje nastavnika i sl., kao i praktičnim

delovanjem u svrhu planiranja, koordinacije, pružanja stručne pomoći i podrške, vođenja i evaluacije procesa praktične primene inkluzivnog obrazovanja.

Inkluzivna školska kultura. Kao što je već navedeno i objašnjeno u poglavlju o dimenzijama inkluzivne škole i njihovom međusobnom odnosu, iako je školska kultura pod snažnim uticajem kulture okruženja u kojem škola deluje (Prosser, 1999), svaka škola ima jedinstvenu kulturu (Peterson, 2002, prema: Hebib i Žunić Pavlović, 2018), oblikovanu specifičnim obeležjima institucionalnog konteksta. Uverenja praktičara u vezi sa konceptom inkluzivnog obrazovanja i vrednosti koje mu pripisuju, a u svom radu prihvataju i podržavaju, oblikuju način na koji se praktičari ponašaju i delaju (Peterson & Deal, 1998; 2009) i najdirektnije su povezana sa načinom i efektima praktične primene inkluzije (Carrington, 1999). Na osnovu prethodno navedenog, moglo bi se zaključiti da je za razvoj inkluzivne školske prakse posebno važan pogled praktičara na inkluzivno obrazovanje koji obuhvata prethodno navedena uverenja i vrednosti kao element školske kulture. Otuda, pod inkluzivnom školskom kulturom u ovom radu podrazumevaju se uverenja praktičara u vezi sa neposrednom dodatnom podrškom u obrazovanju, uverenja praktičara u vezi sa obezbeđivanjem neposredne dodatne podrške u obrazovanju, kao i terminalne vrednosti o smislu i svrsi primene inkluzivnog obrazovanja koje praktičari prihvataju.

Inkluzivna školska praksa. Istraživanjem su obuhvaćeni odabrani elementi inkluzivne školske prakse koji su od posebnog značaja za analizu postavljenog problema. S obzirom na važnost nastave u celini školskog rada, inkluzivna školska praksa se, pre svega, odnosi na inkluzivnu nastavnu praksu i podrazumeva prilagođavanje nastavnog rada obrazovnim potrebama učenika putem mera individualizacije i izradom i primenom individualnog obrazovnog plana u nastavi, kao i drugim merama van nastave.

Pored neposrednog rada sa učenicima, inkluzivna školska praksa se odnosi i na različite sadržaje i forme saradničkog i timskog rada praktičara, kao i saradnje škole sa pojedincima i institucijama u okruženju. Međusobna saradnja praktičara i saradnja praktičara sa svim drugim akterima značajnim za primenu inkluzivnog obrazovanja jedno je od osnovnih obeležja inkluzivne školske prakse (McLeskey et al., 2014). Takva saradnja predstavlja ključni mehanizam za obezbeđivanje neposredne dodatne podrške učenicima.

Učenici kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju. Pojam učenici kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, u ovom radu, označava učenike koji su u aktuelnoj školskoj praksi uključeni u model inkluzivnog obrazovanja, odnosno učenike koji su u školi identifikovani kao oni kojima je potrebna određena vrsta dodatne podrške u obrazovanju. Pod pomenutom podrškom u ovom radu podrazumeva se podrška u obrazovanju kroz primenu mera individualizacije u nastavi, individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim programom nastave i učenja (IOP1), kao i individualnog obrazovnog plana sa izmenjenim programom nastave i učenja (IOP2).

Povezanost dimenzija inkluzivne škole. Navedene dimenzije inkluzivne škole — inkluzivna politika školskog rada, inkluzivna školska kultura i inkluzivna školska praksa, međusobno su povezane. Dokumentima koji se razrađuju na nivou škole planiraju se različiti koraci u implementaciji inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu i različite akcije praktičara. Inkluzivna školska praksa podrazumeva delovanje praktičara koje u načelu treba da počiva na odredbama važećih propisa, kao i dokumenata koja se razrađuju na nivou škole, kao što je potrebno i da bude podržana odgovarajućim modelom upravljanja i rukovođenja radom škole. S druge strane, školska kultura koja podržava ideologiju inkluzivnog obrazovanja najdirektnije je povezana sa razvojem inkluzivne školske prakse (Carrington, 1999; Florian & Black Hawkins, 2011). Štaviše, na osnovu prihvaćenih vrednosti, uverenja o inkluzivnom obrazovanju, stavova praktičara prema inkluziji i sl., moguće je u značajnoj meri predvideti delovanje praktičara u inkluzivnom okruženju (Carrington & Robinson, 2006). Na osnovu prethodno navedenog, moglo bi se zaključiti da se inkluzivna politika školskog rada i inkluzivna školska kultura mogu posmatrati kao pretpostavke razvoja inkluzivne školske prakse, odnosno da je inkluzivnu školsku praksu moguće ostvarivati i razvijati jedino u okviru razvijene i delotvorne inkluzivne politike školskog rada i inkluzivne školske kulture.

3. Definisanje pristupa u istraživanju

U skladu sa definisanim predmetom istraživanja, planirana je realizacija kombinovanog istraživanja. Prema savremenim naučnim shvatanjima, kombinovano istraživanje prepoznaje se kao treći, ujedno i najnoviji metodološki pristup, pored kvantitativnog i kvalitativnog (Creswell & Plano Clark, 2011; Johnson et al, 2007; Ponce & Pagán-Maldonado, 2015; Teddlie & Tashakkori, 2011). Kombinovano istraživanje uključuje kvantitativnu i kvalitativnu komponentu i ostvaruje se u više ciklusa istraživanja, pri čemu svaki ciklus obuhvata formulaciju problema istraživanja, prikupljanje i analizu podataka, kao i interpretaciju rezultata i izvođenje zaključaka (Matović, 2013). Pragmatizam se često prepoznaje kao filozofsko polazište koje čini oslonac za povezivanje kvantitativnog i kvalitativnog pristupa u istraživanju (Howe, 1988; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Johnson et al., 2007; Morgan, 2007; Matović, 2013). Filozofija pragmatizma podržava pluralizam istraživačkih paradigmi i prevazilazi tradicionalne dualizme o kojima raspravljaju kvantitativni i kvalitativni „čistunci” (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Prema filozofiji pragmatizma moguće je odvojeno korišćenje kvantitativnih i kvalitativnih metoda, ali i kombinovanje navedenih metoda u istom istraživanju (Johnson et al., 2007). Osnovna ideja koju promoviše ova filozofija jeste da istraživački problem, predmet istraživanja i pitanja sa kojima se kreće u istraživanje treba da budu u središtu istraživačkog procesa, što implicira fleksibilan i svrhovit pristup u odabiru metodoloških rešenja (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Morgan, 2007).

Osnovna prednost primene kombinovanog istraživanja sastoji se u integraciji kvantitativnih i kvalitativnih podataka prikupljenih u različitim ciklusima istraživanja, čime se omogućava dublje i potpunije razumevanje istraživačkog problema u poređenju sa uvidima koji bi se mogli ostvariti korišćenjem samo jednog od ovih metodoloških rešenja (Creswell & Plano Clark, 2011; Howe, 1988). Ova vrsta istraživanja dobija poseban značaj u proučavanju složenih fenomena u oblasti obrazovanja, koji se ne mogu u potpunosti sagledati primenom isključivo kvantitativnih ili kvalitativnih metoda (Ponce & Pagán-Maldonado, 2015). U tom pogledu, kombinovano istraživanje je naročito pogodno za proučavanje inkluzivnog obrazovanja jer, između ostalog, može omogućiti dublje i sveobuhvatnije razumevanje prakse inkluzivnog obrazovanja (Kutscher & Parey, 2024). Međutim, primena kombinovanog istraživanja ne podrazumeva samo upotrebu kvantitativne i kvalitativne metodologije radi neutralisanja ograničenja njihove primene, već i pažljiv odabir metodoloških rešenja u svakom ciklusu istraživanja kako bi se obezbedilo smisleno objedinjavanje rezultata i omogućilo dublje i potpunije razumevanje fenomena koji je u fokusu interesovanja (Teddlie & Tashakkori, 2011). U ovoj vrsti istraživanja, kvantitativna i kvalitativna komponenta mogu se povezivati na različite načine, u zavisnosti od predmeta i ciljeva istraživanja. U stručnoj literaturi postoje različite tipologije dizajna kombinovanog istraživanja koje klasifikuju i opisuju načine povezivanja kvantitativne i kvalitativne komponente istraživanja, a isto tako se navode i različiti ciljevi koji se tim povezivanjem nastoje postići. Radi naknadnog pozicioniranja ovog istraživanja u okviru kombinovanog pristupa, pomenućemo jednu tipologiju istraživačkog dizajna, kao i jednu klasifikaciju ciljeva kombinovanja kvantitativne i kvalitativne komponente. Ključni kriterijumi u tipologijama dizajna kombinovanog istraživanja odnose se na vremensku organizaciju realizacije kvantitativne i kvalitativne komponente istraživanja, kao i na njihov međusobni odnos u okviru istraživačkog procesa, pri čemu se ovi kriterijumi u razradi tipologija u određenoj meri preklapaju. U skladu sa prvim kriterijumom, istraživački ciklusi mogu se realizovati paralelno, tj. istovremeno, ili sukcesivno, tj. uzastopno. Kada je reč o drugom kriterijumu koji definiše značaj i način dopunjavanja kvantitativne i kvalitativne komponente u istraživanju, u stručnoj literaturi prepoznaje se tipologija koja obuhvata sledeće osnovne modele: konvergentno-paralelni, eksplikativno-sukcesivni, eksplorativno-sukcesivni i umetnuti model (Creswell & Plano Clark, 2011, prema: Matović, 2013). Takođe, izdvaja se pet ciljeva kombinovanja kvantitativne i kvalitativne metodologije istraživanja: triangulacija, komplementarnost, razvoj, inicijacija, ekspanzija (Greene et al., 1989), pri čemu svaki od ovih ciljeva pruža specifične saznanje domete o predmetu istraživanja.

U ovom istraživanju biće primenjen konvergentno-paralelni model kombinovanog istraživanja. Ovaj model podrazumeva realizaciju najmanje dva ciklusa istraživanja, tj. kvantitativni i kvalitativni, pri čemu ciklusi istraživanja imaju jednak značaj u celokupnom istraživačkom procesu. Realizacija istraživanja podrazumeva gotovo simultano prikupljanje kvantitativnih i kvalitativnih podataka, kao i odvojenu obradu i analizu ovih skupina podataka. Nakon toga, rezultati kvantitativne i kvalitativne komponente se integrišu u fazi interpretacije, radi sveobuhvatnijeg razumevanja odabranog fenomena (Creswell & Plano Clark, 2011). U ovom istraživanju biće realizovana tri paralelna ciklusa istraživanja, i to dva ciklusa u kojima se primenjuje kvalitativna i jedan ciklus u kome se primenjuje kvantitativna metodologija istraživanja. Konkretnije, za opisivanje odlika odabranih elementata politike školskog rada i odlika odabranih elemenata školske kulture biće korišćena kvalitativna metodologija, a za utvrđivanje odlika postojeće inkluzivne školske prakse biće primenjena kvantitativna metodologija istraživanja.

Cilj primene kombinovanog istraživanja jeste komplementarnost, tj. produbljivanje saznanja kroz objedinjavanje i interakciju rezultata i zaključaka do kojih se došlo upotrebom različitih metodologija istraživanja (Matović, 2013). Očekuje se da će sjedinjavanje komplementarnih, ali i različitih kvantitativnih rezultata o odlikama inkluzivne školske prakse i kvalitativnih rezultata o odlikama politike školskog rada i školske kulture, i na osnovu toga izvedeni zaključci, omogućiti sveobuhvatnije i potpunije razumevanje postojeće inkluzivne školske prakse.

U nastavku opisa metodologije istraživanja, umesto termina „ciklus istraživanja”, dosledno ćemo koristiti termin „komponenta istraživanja”, jer smatramo da on preciznije odražava strukturu našeg istraživačkog procesa. U slučaju našeg istraživačkog procesa, realizovane su istovremeno, nezavisno jedna od druge, tri komponente istraživanja, a zatim se u narednom koraku pristupilo integraciji nalaza iz sve tri komponente istraživanja, čime je omogućeno povezivanje i sinteza rezultata iz različitih istraživačkih pristupa.

Budući da se radi o specifičnom istraživačkom pristupu koji uključuje jednu kvantitativnu i dve kvalitativne komponente, koje se realizuju paralelno, uz naknadnu integraciju nalaza, metodološki pristup je predstavljen na način koji odražava ovu složenost i dinamiku. Kako bi se omogućilo jasnije praćenje logike istraživanja, najpre su prikazani objedinjeni ciljevi i istraživački zadaci, kako za pojedinačne komponente istraživanja, tako i za proces integracije nalaza, a zatim osnovne napomene o uzorku istraživanja. Slede poglavlja sa detaljnim opisima metodologije za komponente istraživanja o odlikama politike školskog rada, odlikama školske kulture, tj. pogledu nastavnika na inkluzivno obrazovanje, kao i odlikama inkluzivne školske prakse, koje obuhvataju ključne elemente metodologije: uzorak istraživanja, metode, tehnike i instrumente, nivo i način obrade i analize podataka, organizaciju i tok istraživanja. U posebnom poglavlju koje se odnosi na integraciju nalaza detaljnije su predstavljeni elementi metodologije, sa ciljem da se obezbedi objedinjavanje rezultata i da se istaknu karakteristike koje planiranom istraživanju daju prepoznatljivost kombinovanog pristupa.

4. Cilj, zadaci i podzadaci komponenti istraživanja i integracije nalaza

4.1. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je ispitati odlike inkluzivne školske prakse i razumeti njihovu prirodu na osnovu analize sadržaja dokumenata (zakonskih i podzakonskih dokumenata kojima je regulisan školski rad i dokumenata koji se razrađuju na nivou škole, a na osnovu kojih se odvija rad u školi) i analize modela upravljanja i rukovođenja školom (načina rada direktora škola na obezbeđivanju uslova za uspešnu primenu inkluzivnog obrazovanja) kao dela inkluzivne politike školskog rada i sticanja uvida o pogledu nastavnika na inkluzivno obrazovanje kao dela inkluzivne školske kulture.

4.2. Zadatak i podzadaci prve komponente istraživanja: odlike politike školskog rada

Kao osnovni zadatak istraživanja u ovoj komponenti istraživanja definisano je sledeće: opisati odlike politike školskog rada. Na osnovu tako definisanog i formulisanog zadatka, izdvojeni su sledeći podzadaci istraživanja:

1. Proceniti usaglašenost planiranih načina na koje se ostvaruje delovanje osnovnih škola u oblasti primene inkluzivnog obrazovanja opisanih na osnovu analize sadržaja programskih dokumenata razrađenih na nivou škola i aktuelnih u školskoj 2022/23. godini i načina na koje je regulisana oblast primene inkluzivnog obrazovanja u osnovnoj školi opisanih na osnovu analize sadržaja zakonskih i podzakonskih dokumenata važećih za nivo osnovnog obrazovanja u školskoj 2022/23. godini;

2. Na osnovu analize sadržaja iskaza direktora škola, opisati načine na koje se obezbeđuju materijalno-tehnički uslovi za primenu inkluzivnog obrazovanja, stručno usavršavanje nastavnika u oblasti inkluzivnog obrazovanja, saradnja između aktera školskog rada i saradnja škole sa ustanovama iz lokalnog i šireg školskog okruženja u primeni inkluzivnog obrazovanja.

Prvi podzadatak istraživanja o odlikama politike školskog rada biće realizovan kroz dve faze istraživanja.

4.3. Zadatak i podzadaci druge komponente istraživanja: pogled nastavnika na inkluzivno obrazovanje

Kao osnovni zadatak istraživanja u ovoj komponenti istraživanja definisano je sledeće: steći uvid o pogledu nastavnika na inkluzivno obrazovanje na osnovu sadržaja njihovih odgovora¹. Na osnovu tako definisanog i formulisanog zadatka, izdvojeni su sledeći podzadaci istraživanja:

1. Opisati način na koji nastavnici sagledavaju koncept inkluzivnog obrazovanja;
2. Identifikovati vrednosti inkluzivnog obrazovanja koje nastavnici prepoznaju i prihvataju.

Zadatak i podzadaci istraživanja o pogledu nastavnika na inkluzivno obrazovanje biće ostvareni kroz dve faze istraživanja.

¹ Pod terminom nastavnici podrazumevaju se nastavnici razredne i predmetne nastave.

4.4. Zadatak i podzadaci treće komponente istraživanja: odlike inkluzivne školske prakse

Kao osnovni zadatak istraživanja u ovoj komponenti istraživanja definisano je sledeće: ispitati odlike postojeće inkluzivne školske prakse na osnovu odgovora nastavnika i stručnih saradnika, kao i na osnovu analize sadržaja individualnih obrazovnih planova. Na osnovu tako definisanog i formulisanog zadatka, izdvojeni su sledeći podzadaci istraživanja:

1. Ispitati na koji način se ostvarivala dodatna podrška u obrazovanju tokom nastave u školskoj 2022/23. godini, na osnovu odgovora nastavnika koji su učenicima pružali dodatnu podršku u obrazovanju kroz primenu mera individualizacije i primenu individualnog obrazovnog plana;

2. Ispitati koji vidovi i načini dodatne podrške učenicima su se primenjivali van nastave u školskoj 2022/23. godini, na osnovu odgovora nastavnika koji su učenicima pružali dodatnu podršku u obrazovanju kroz primenu mera individualizacije i primenu individualnog obrazovnog plana i odgovora stručnih saradnika koji su članovi ili koordinatori tima za inkluzivno obrazovanje;

3. Ispitati na koji način se ostvarivala saradnja između svih aktera školskog rada u primeni inkluzivnog obrazovanja tokom školske 2022/23. godine, na osnovu odgovora nastavnika koji su učenicima pružali dodatnu podršku u obrazovanju kroz primenu mera individualizacije i primenu individualnog obrazovnog plana;

4. Ispitati sadržaje rada tima za inkluzivno obrazovanje i timova za dodatnu podršku učenicima u školskoj 2022/23. godini, na osnovu odgovora stručnih saradnika koji su članovi ili koordinatori tima za inkluzivno obrazovanje;

5. Ispitati na koji način se ostvarivala saradnja u okviru tima za inkluzivno obrazovanje i timova za pružanje dodatne podrške tokom školske 2022/23. godine, na osnovu odgovora nastavnika koji su članovi ovih timova i odgovora stručnih saradnika koji su članovi ili koordinatori timova za inkluzivno obrazovanje;

6. Prikazati i analizirati strukturu i sadržaj individualnih obrazovnih planova za školsku 2022/23. godinu;

7. Ispitati na koji način se ostvarivala saradnja škole sa institucijama, organizacijama i udruženjima u lokalnom i širem društvenom okruženju u ostvarivanju inkluzivne školske prakse tokom školske 2022/23. godine, na osnovu odgovora stručnih saradnika koji su članovi ili koordinatori timova za inkluzivno obrazovanje.

4.5. Zadatak i podzadaci integracije nalaza

Kao osnovni zadatak istraživanja u ovoj fazi istraživanja definisano je sledeće: analizirati kako politika školskog rada i školska kultura određuju inkluzivnu školsku praksu. Na osnovu tako definisanog i formulisanog zadatka, izdvojeni su sledeći podzadaci istraživanja:

1. Uočiti na koji način dobijena saznanja o odlikama elemenata politike školskog rada koji su izdvojeni za potrebe istraživanja omogućavaju sveobuhvatnije i potpunije razumevanje odlika inkluzivne školske prakse;

2. Uočiti na koji način dobijena saznanja o odlikama elemenata školske kulture koji su izdvojeni za potrebe istraživanja omogućavaju sveobuhvatnije i potpunije razumevanje odlika inkluzivne školske prakse.

5. Osnovne napomene o uzorku istraživanja koje se odnose na sve komponente istraživanja

U nastavku navodimo važne napomene u vezi sa uzorkom istraživanja koje se odnose na sve komponente istraživanja. U ovom istraživanju odlučili smo se za osnovno obrazovanje kao kontekst proučavanja, izabrali smo jednogodišnji period kao vremenski okvir za posmatranje proučavanih fenomena, a uzorkom istraživanja obuhvatili škole unutar jedne teritorijalne jedinice.

Nivo osnovnog obrazovanja odabran je za proučavanje inkluzivne školske prakse, inkluzivne politike školskog rada i inkluzivne školske kulture jer upravo na ovom obrazovnom nivou inkluzivno obrazovanje ima najširu primenu i najizraženiju sistemsku podršku. Kao obavezno i univerzalno dostupno, osnovno obrazovanje predstavlja okvir u kome je inkluzivno obrazovanje najzastupljenije, omogućavajući uvid u to kako politika školskog rada i školska kultura oblikuju inkluzivnu školsku praksu.

Jednogodišnji vremenski okvir za posmatranje proučavanih fenomena odabran je jer omogućava povezivanje različitih elemenata istraživanja u jedinstvenu celinu, odnosno sagledavanje inkluzivne školske prakse u kontekstu politike školskog rada i pogleda nastavnika na inkluzivno obrazovanje. Ovaj vremenski okvir je dovoljno fokusiran, a ujedno i dovoljno dug da pruži relevantne uvide o odlikama inkluzivne školske prakse. Pored toga, akademska godina predstavlja standardni vremenski okvir u kojem se planiraju, sprovode i revidiraju odluke i mere obrazovne politike škole, kojima se, između ostalog, reguliše i praksa inkluzivnog obrazovanja. Takođe, fokusiranje na praksu tokom jedne školske godine omogućilo je povezivanje pogleda nastavnika na inkluzivno obrazovanje sa njihovim praktičnim iskustvima, posebno imajući u vidu da su iznosili svoja sagledavanja o opštim temama vezanim za inkluzivno obrazovanje. Odabrana je školska 2022/23. godina jer je predstavljala celovit vremenski okvir čiji se završetak gotovo poklopio sa vremenom kada su se stekli uslovi za realizaciju empirijskog istraživanja, što je omogućilo proučavanje fenomena u kontekstu celokupne školske godine, neposredno tokom njenog završetka i ubrzo nakon njega.

Iako lokalni kontekst u kojem škole deluju nije bio u fokusu ovog istraživanja, izbor škola unutar jedne teritorijalne jedinice činio se smislenim jer omogućava sprovođenje istraživanja u relativno ujednačenom školskom okruženju. Time se postiže veća homogenost konteksta u kojem škole funkcionišu, što dodatno podržava uporedivost i integraciju podataka, a to je važno za primenu konvergentno-paralelnog modela istraživanja. U istraživanju smo se opredelili za škole sa područja Opštine Užice. Osim prethodno navedenih razloga, takav izbor škola bio je podstaknut praktičnim i logističkim razlozima koji se odnose na mesto boravka istraživača.

S obzirom na to da inkluzivna praksa predstavlja centralni fenomen našeg istraživanja, koji se razmatra u odnosu na politiku školskog rada i školsku kulturu, a da smo se odlučili za analizu konkretnih iskustava u njenom ostvarivanju, bilo je neophodno prvo prikupiti podatke o školama u kojima se ona aktivno sprovodi, uzimajući u obzir definisane kriterijume koji se odnose na nivo obrazovanja, vremenski okvir istraživanja i teritorijalnu pripadnost škola. U tom cilju, najpre su kontaktirane sve osnovne škole u Užicu i prikupljeni su podaci o školama u kojima se tokom školske 2022/23. godine ostvaruje dodatna podrška u obrazovanju kroz primenu mera individualizacije, individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim programom nastave i učenja, kao i individualnog obrazovnog plana sa izmenjenim programom nastave i učenja. Na osnovu tih podataka, identifikovane su škole koje ispunjavaju kriterijume za uključivanje u uzorak istraživanja.

Nakon toga, ove škole su posećene, a tokom razgovora sa direktorima predstavljen je nacrt istraživanja, s posebnim fokusom na zahteve vezane za uzorak u različitim komponentama istraživanja, uključujući učesnike u istraživanju (direktore, stručne saradnike i nastavnike), kao i školske dokumente relevantne za analizu u okviru istraživanja (godišnji plan rada, školski razvojni plan, individualni obrazovni planovi). Tom prilikom, dobijena je neformalna saglasnost direktora 8 škola za realizaciju istraživanja u celini.

Tokom sledeće posete školama, pored podataka o spremnosti škola da pruže na uvid školske dokumente aktuelne u školskoj 2022/23. godini, prikupljeni su i podaci vezani za istu školsku

godinu, a koji se tiču učesnika u istraživanju. Ovi podaci obuhvataju informacije o direktorima škola, nastavnicima koji pružaju različite vidove dodatne podrške u obrazovanju, kao i o stručnim saradnicima koji obavljaju ulogu koordinatora ili članova tima za inkluzivno obrazovanje. Tom prilikom, dobijene su saglasnosti direktora 8 škola za realizaciju istraživanja u celini, ali i za njihovo učešće u istraživanju, kao i saglasnosti odabranih stručnih saradnika za učešće u istraživanju u svakoj od ovih škola. Takođe, na osnovu prikupljenih podataka, sačinjen je spisak nastavnika koji su bili potencijalni učesnici u istraživanju, a njihove saglasnosti za učešće u istraživanju su naknadno prikupljene.

Uzorkom u različitim komponentama istraživanja obuhvaćeno je 8 direktora škola, 8 stručnih saradnika i ukupno 124 nastavnika. Nastavnici su učestvovali u više segmenata istraživanja. Od ukupno 124 nastavnika koji su učestvovali u delu istraživanja koji se odnosi na odlike inkluzivne školske prakse, 119 nastavnika bilo je uključeno u prvu fazu istraživanja o odlikama školske kulture, dok je 39 nastavnika učestvovalo u drugoj fazi istog istraživanja. Kao što je moguće primetiti, uzorak istraživanja obuhvatio je relativno mali broj nastavnika koji su učestvovali u kvantitativnom delu istraživanja o inkluzivnoj školskoj praksi, što je povezano sa relativno malim brojem nastavnika koji su ispunjavali kriterijume za učešće u istraživanju, zbog čega se odustalo od prvobitne namere da se podaci analiziraju i na nivou škola.

Izvore podataka u istraživanju činila su sledeća dokumenta:

1. Zakonska i podzakonska dokumenta:

- *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2017; izmene i dopune: 2018; 2019; 2020; 2021)
- *Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2013; izmene i dopune: 2017; 2018; 2019; 2021).
- *Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje* (2018);
- *Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu, učeniku i odraslom* (2018);
- *Pravilnik o pedagoškom asistentu i andragoškom asistentu* (2019).

2. Dokumenta razrađena na nivou različitih škola koje su uključene u istraživanje:

- 8 godišnjih planova rada za školsku 2022/23. godinu;
- 8 razvojnih planova rada škole aktuelnih u školskoj 2022/23. godini;
- 65 individualnih obrazovnih planova razrađenih za potrebe pružanja dodatne podrške u obrazovanju tokom školske 2022/23. godine.

Škole uključene u istraživanje su šifrirane i numerisane rimskim brojevima. Šifre su korišćene za potrebe grupisanja podataka prikupljenih u različitim školama kako bi se obezbedila verodostojnost obavljenog istraživanja i preciznost i sažetost u prikazu podataka. Škole su, pritom, šifrirane i numerisane nasumično, slučajnim redosledom kako bi se zaštitila anonimnost ispitanika i podataka o tome u kojoj školi su razrađeni dokumenti koji su analizirani za potrebe istraživanja. Iz istih razloga u ovom delu teksta nije naveden podatak o nazivu škola u kojima je obavljeno istraživanje. Podacima o nazivu škola u kojima je obavljeno istraživanje i o tome koja šifra je dodeljena kojoj školi raspolaže autor ovog rada.

U skladu sa svim prethodno datim osnovnim napomenama o uzorku istraživanja, uzorak škola uključenih u ovo istraživanje je nameran, s obzirom na to da obuhvata one škole u kojima su se tokom školske 2022/23. godine obrazovali učenici koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju. Osim toga, u istraživanju su primenjeni modeli identičnog i umetnutog uzorka u okviru paralelne vremenske organizacije, s obzirom na to da su gotovo svi nastavnici koji su učestvovali u komponenti istraživanja o odlikama inkluzivne školske prakse učestvovali i u prvom delu istraživanja o odlikama inkluzivne školske kulture, dok je manji broj njih učestvovao i u drugom delu istraživanja o odlikama inkluzivne školske kulture. Takođe, uzorak istraživanja uključuje i odlike višestepenog uzorka u okviru paralelne vremenske organizacije, budući da su u komponenti istraživanja o i elementima inkluzivne politike školskog rada bili uključeni direktori osnovnih škola u kojima su zaposleni nastavnici koji su učestvovali u komponenti istraživanja o odlikama inkluzivne školske prakse.

6. Razrada metodologije prve komponente istraživanja: odlike politike školskog rada

6.1. Uzorak istraživanja

Izvore podataka u ovom istraživanju činila su odabrana zakonska i podzakonska dokumenta koja su bila aktuelna tokom školske 2022/23. godine. U skladu s tim, analizirani su odabrani zakonski i podzakonski dokumenti sa svim izmenama i dopunama koje su usvojene do pomenute školske godine. Izvore podataka, kao što je navedeno u delu o osnovnim napomenama o uzorku istraživanja, činila su dva osnovna zakona u oblasti obrazovanja i vaspitanja: *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2017; izmene i dopune: 2018; 2019; 2020; 2021) i *Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2013; izmene i dopune: 2017; 2018; 2019; 2021). Ovi zakonski dokumenti su odabrani jer se kroz njihove sadržaje uređuju osnovna pitanja funkcionisanja obrazovno-vaspitne ustanove, pa i osnovna pitanja primene inkluzivnog obrazovanja u osnovnoj školi. Izvore podataka činila su i sledeća podzakonska dokumenta: *Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje* (2018); *Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu, učeniku i odraslom* (2010; 2018); *Pravilnik o pedagoškom asistentu i andragoškom asistentu* (2019). Pomenuta dokumenta odabrana su jer se smatra da predstavljaju najznačajnija podzakonska akta koja uređuju način primene inkluzivnog obrazovanja u osnovnoj školi, iako je jasno da bi za potpuniju elaboraciju ove oblasti bilo poželjno uključiti i analizu drugih relevantnih podzakonskih dokumenata.

Kao što je navedeno u delu o osnovnim napomenama uzorka istraživanja, izvore podataka činila su dokumenta izrađena u 8 osnovnih škola u Užicu, i to godišnji planovi rada za školsku 2022/23. godinu, kao i razvojni planovi škola koji su bili aktuelni u toj školskoj godini. Važno je napomenuti da je postojala namera da se analiziraju školski programi i individualni obrazovni planovi kao aneksi školskih programa, kako bi se ostvario uvid u planirane načine rada sa učenicima. Međutim, tokom realizacije istraživanja, škole su omogućile isključivo uvid u individualne obrazovne planove pod nadzorom zaposlenih. Zbog vremenskih ograničenja i dodatnog opterećenja koje je ova procedura predstavljala za aktore u školama, individualni obrazovni planovi nisu analizirani kvalitativno i sa ciljem da se ostvari uvid u planirane načine rada sa učenicima, već su obrađeni isključivo kvantitativno u okviru dela istraživanja koji se odnosi na inkluzivnu školsku praksu. S obzirom na to da se istraživanje u najvećoj meri odnosi upravo na učenike za koje se izrađuju individualni obrazovni planovi, isključenje individualnih obrazovnih planova iz kvalitativne analize učinilo je i analizu sadržaja dostupnih školskih programa suštinski neopravdanom i metodološki neadekvatnom. Takođe, uzorak u ovoj komponenti istraživanja činili su i direktori 8 osnovnih škola u Užicu.

6.2. Metode, tehnike i instrumenti

Za dolaženje do saznanja o odlikama politike školskog rada primenjena je kvalitativna metodologija istraživanja. U istraživanju su korišćene tehnike analiza sadržaja i intervjuisanje. Tehnika analiza sadržaja korišćena je za analizu sadržaja odabranih zakonskih i podzakonskih dokumenata, kao i za analizu sadržaja odabranih dokumenata koja se izrađuju na nivou škole. Tehnika intervjuisanja korišćena je kako bi se, na osnovu razgovora sa direktorima škola, došlo do saznanja o načinima na koje se obezbeđuju uslovi za primenu inkluzivnog obrazovanja.

Za analizu sadržaja zakonskih, podzakonskih i školskih dokumenata nije korišćen istraživački instrument, već su tokom čitanja svakog dokumenata posebno evidentirani podaci koji se odnose na oblast primene inkluzivnog obrazovanja u osnovnoj školi, tj. obezbeđivanje i pružanje dodatne podrške u obrazovanju.

Za potrebe dolaženja do saznanja o načinima na koje se obezbeđuju uslovi za primenu inkluzivnog obrazovanja konstruisan je protokol za polustrukturisani intervju sa direktorima škola².

² Protokol za intervju sa direktorima škola nalazi se u prilogu broj 1, na kraju rada.

Protokol za intervju se sastojao iz tri bloka pitanja koja su tematski orijentisana na materijalno-tehničke uslove za primenu inkluzivnog obrazovanja, stručno usavršavanje nastavnika u oblasti inkluzivnog obrazovanja, saradnju između aktera školskog rada i saradnju škole sa ustanovama iz lokalnog i šireg školskog okruženja u primeni inkluzivnog obrazovanja.

6.3. Nivo i način obrade i analize podataka

Kvalitativnu analizu sadržaja koristili smo za analizu sadržaja zakonskih i podzakonskih dokumenata, kao i za analizu sadržaja školskih dokumenata.

Prilikom analize sadržaja odabranih zakonskih, podzakonskih i školskih dokumenata mapirana je zastupljenost sadržaja koji se odnose na primenu inkluzivnog obrazovanja, tj. obezbeđivanje i pružanje dodatne podrške u obrazovanju, i opisan je način na koji su pomenuti sadržaji razrađeni. U analizi sadržaja odabranih školskih dokumenata, evidentirani su i opisani samo oni sadržaji koji se direktno odnose na planirano delovanje škole u oblasti primene inkluzivnog obrazovanja ili planirane načine unapređivanja prakse inkluzivnog obrazovanja. Podaci o broju školskih dokumenata, odnosno o broju škola koje u okviru svojih dokumenata sadrže ove nalaze, navedeni su u samom tekstu prikaza rezultata istraživanja, dok su u nekim delovima teksta ti podaci precizirani u zagradama. Dobijeni podaci su razmatrani u odnosu na podatke koji su dobijeni prilikom analize sadržaja zakonskih i podzakonskih dokumenata, i na osnovu toga su navedena zapažanja o usaglašenosti sadržaja školskih dokumenata sa sadržajima zakonskih i podzakonskih dokumenata.

Kvalitativnu analizu sadržaja koristili smo i za analizu podataka dobijenih putem intervjua sa direktorima škola. Odgovore direktora škola o načinima na koje se obezbeđuju uslovi za primenu inkluzivnog obrazovanja dobijene tokom intervjua smo analizirali prema temama koje su definisane protokolom za intervju. Odgovori svih direktora škola su prema svom sadržaju razvrstani u kategorije. U tekstu prikaza rezultata istraživanja naveden je broj direktora čiji odgovori pripadaju prepoznatim kategorijama, dok su u nekim delovima podaci o broju direktora precizirani u zagradama. Između glavnih nalaza, u nekim delovima teksta, pružena su dodatna objašnjenja i detalji koje su direktori izneli. Takođe, primeri odgovora direktora, koji se značajno razlikuju od većine, dati su uokvireni i predstavljeni u posebnim odeljcima rada.

6.4. Organizacija i tok istraživanja

Realizaciji istraživanja u školama prethodila je analiza sadržaja zakonskih i podzakonskih dokumenata realizovana sa ciljem da se stekne opšti uvid u način na koji se kroz sadržaje ovih dokumenata reguliše rad škole i primena inkluzivnog obrazovanja, i da se na osnovu dobijenih saznanja razrade instrumenti za komponentu istraživanja o odlikama inkluzivne školske prakse. S tim u vezi analiza sadržaja zakonskih i podzakonskih dokumenata započeta je već početkom 2022. godine.

Kako bismo analizirali sadržaj školskih dokumenata, najpre smo prikupili sva dokumenta koja su uzorkom obuhvaćena. Školska dokumenta su preuzeta sa zvaničnih web stranica osnovnih škola krajem školske 2022/23. godine.

Intervjui sa direktorima škola realizovani su krajem školske 2022/23. godine i početkom školske 2023/24. godine. Prilikom posete školama u dogovoru sa direktorima škola utvrđen je termin za realizaciju intervjua. Intervjui sa direktorima škola su realizovani u prostorijama škola, i trajali su oko 30 minuta.

7. Razrada metodologije druge komponente istraživanja: pogled nastavnika na inkluzivno obrazovanje

7.1. Uzorak istraživanja

Istraživanje o pogledu nastavnika na inkluzivno obrazovanje realizovano je u dve faze. Istraživanje je sprovedeno sa namerom da se u uzorak u prvoj fazi ovog istraživanja uključe svi nastavnici koji su, paralelno, učestvovali i u delu istraživanja o inkluzivnoj praksi. Međutim, prilikom realizacije istraživanja došlo je do osipanja pomenutog uzoraka. Naime, zbog obimnosti zahteva koje je učešće u istraživanju stavljalo pred njih, pojedini nastavnici su odbili da učestvuju u ovom delu istraživanja. S tim u vezi, uzorak u ovom delu istraživanja umesto 124 nastavnika, koliko je učestvovalo u delu istraživanja o inkluzivnoj školskoj praksi, činilo je ukupno 119 nastavnika.

U drugoj fazi istraživanja o pogledu nastavnika na inkluzivno obrazovanje organizovano je 8 fokus grupnih razgovora sa nastavnicima, i to po jedan fokus grupni razgovor sa nastavnicima koji potiču iz svake od 8 škola u kojima je realizovano istraživanje. Grupe je činilo između 4 i 6 nastavnika, tako da je uzorak u ovoj fazi istraživanja obuhvatio ukupno 39 nastavnika. Pomenuti nastavnici čine poduzorak većeg broja nastavnika koji su učestvovali u prvoj fazi istraživanja o pogledu nastavnika na inkluzivno obrazovanje. Dodatne kriterijume za odabir učesnika u svakoj fokus grupi činili su: obuhvat nastavnika koji su angažovani u različitim ciklusima osnovnog obrazovanja, tj. obuhvat nastavnika razredne i predmetne nastave; obuhvat nastavnika koji su tokom školske 2022/23. godine imali iskustva u pružanju različitih vidova dodatne podrške u obrazovanju – podrška kroz primenu mera individualizacije, podrška kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim programom nastave i učenja, podrška kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa izmenjenim programom nastave i učenja.

7.2. Metode, tehnike i instrumenti

Za dolaženje do saznanja o pogledu nastavnika na inkluzivno obrazovanje u prvoj i drugoj fazi istraživanja primenjena je kvalitativna metodologija istraživanja.

U prvoj fazi istraživanja korišćena je tehnika anketiranja i instrument anketa³. Anketa je sadržavala ukupno 9 pitanja koja su tematski grupisana u dva dela. U prvom delu ankete od nastavnika se očekivalo da pruže osnovne podatke o sebi. U drugom delu ankete od nastavnika se očekivalo da, odgovarajući na pitanja otvorenog tipa, pruže podatke o svom pogledu na inkluzivno obrazovanje. Ovaj deo istraživanja bio je usmeren na to da rasvetli uverenja nastavnika u vezi sa konceptom inkluzivnog obrazovanja, kao i vrednosti na kojima počiva inkluzivno obrazovanje, a koje nastavnici prepoznaju i prihvataju. Kako bismo opisali način na koji nastavnici sagledavaju koncept inkluzivnog obrazovanja, istraživanjem smo težili da dođemo do saznanja o tome koje osnovne odrednice nastavnici pripisuju konceptu inkluzivnog obrazovanja, kako sagledavaju ulogu nastavnika u primeni inkluzivnog obrazovanja i koji su, iz perspektive nastavnika, neophodni uslovi za primenu inkluzivnog obrazovanja. U delu istraživanja o vrednostima na kojima počiva inkluzivno obrazovanje, a koje nastavnici prepoznaju i prihvataju, značajan oslonac činio je okvir za diferencijaciju vrednosti prema kome se razlikuju terminalne vrednosti, tj. ciljevi koje pojedinac želi da ostvari, i instrumentalne vrednosti, tj. načini na koje pojedinac dolazi do preferiranih ciljeva. Pomenuti okvir doveden je u vezu sa filozofijom inkluzivnog obrazovanja, odnosno vrednostima na kojima počiva inkluzivno obrazovanje, te nas je posebno interesovalo da dođemo do saznanja o vrednostima koje nastavnici prihvataju, a koje reprezentuju ciljeve primene inkluzivnog obrazovanja. S tim u vezi, istraživanjem smo težili da dođemo do saznanja o tome u čemu nastavnici pronalaze smisao i svrhu primene inkluzivnog obrazovanja. Saznanja do kojih smo došli u ovoj fazi istraživanja, usmerila su sadržaj i tok diskusije u fokus grupama koje su organizovane u drugoj fazi istraživanja o pogledu nastavnika na inkluzivno obrazovanje.

³ Anketa se nalazi u prilogu broj 2, na kraju rada.

U drugoj fazi istraživanja o pogledu nastavnika na inkluzivno obrazovanje primenjena je tehnika intervjuisanja, tj. fokus grupe i instrument protokol za fokus grupni intervju⁴. Kao što je već navedeno, instrument je konstruisan na osnovu nalaza do kojih se došlo u prvoj fazi istraživanja o pogledu nastavnika na inkluzivno obrazovanje. Nastojali smo da kroz realizaciju druge faze istraživanja dođemo do dubljih uvida u vezi sa ključnim nalazima prve faze istraživanja o pogledu nastavnika na inkluzivno obrazovanje. S tim u vezi, učesnicima u fokus grupama su prikazani ključni nalazi prve faze istraživanja o pogledu nastavnika na inkluzivno obrazovanje, tj. nalazi o ulozi nastavnika u primeni inkluzivnog obrazovanja, uslovima za primenu inkluzivnog obrazovanja, kao i nalazi o smislu primene inkluzivnog obrazovanja, i od njih se očekivalo da prokomentarišu pomenute nalaze, kao i da daju dodatna objašnjenja.

7.3. Nivo i način obrade i analize podataka

U prvoj i drugoj fazi istraživanja o pogledu nastavnika na inkluzivno obrazovanje primenjena je kvalitativna analiza dobijenih podataka, odnosno tematska analiza sadržaja.

Odgovori nastavnika, dobijeni na pitanja otvorenog tipa u prvoj fazi istraživanja o pogledu nastavnika na inkluzivno obrazovanje, razvrstani su prema svom sadržaju u kategorije koje su formirane na osnovu analize izvornih podataka. Utvrđena je učestalost prepoznatih kategorija odgovora nastavnika i nalazi do kojih se došlo su navedeni u zagradama i izraženi u frekvencijama. Učestalost pojavljivanja izdvojenih kategorija odgovora nastavnika najpre je data za uzorak istraživanja u celini, a potom i posebno za svaku školu koja je obuhvaćena uzorkom istraživanja. Potreba za takvim pristupom prilikom prikazivanja podataka rezultat je nastojanja da najpre steknemo opštu sliku u vezi sa važnim istraživačkim pitanjima, a potom i da sagledamo sličnosti i razlike koje u vezi sa pomenutim pitanjima postoje među različitim školama. Nalazi istraživanja su prikazani prema učestalosti pojavljivanja kategorija odgovora na nivou ukupnog uzorka istraživanja, i to sortiranjem po opadajućem poretku. Izuzetno, u pojedinim delovima prikaza i analize nalaza istraživanja koji se tiču uzorka u celini, uz prepoznate kategorije odgovora u zagradama je dat podatak o broju nastavnika od kojih takvi odgovori potiču.

Audio zapisi fokus grupnih razgovora koji su realizovani u drugoj fazi istraživanja o pogledu nastavnika na inkluzivno obrazovanje su transkribovani. Transkribovani narativi učesnika u istraživanju su zatim analizirani primenom tematske analize, što je podrazumevalo identifikovanje kategorija odgovora sadržanih u izvornom materijalu. U tekstu prikaza rezultata istraživanja, nalazi su predstavljeni u tri tabelarna prikaza, u kojima su prikazane kategorije odgovora, broj fokus grupa u kojima se ove kategorije javljaju, kao i primeri odgovora nastavnika.

7.4. Organizacija i tok istraživanja

Prva faza istraživanja o pogledu nastavnika na inkluzivno obrazovanje realizovana je krajem školske 2022/23. godine. Od nastavnika koji su učestvovali u delu istraživanja o inkluzivnoj školskoj praksi je najpre zatražena saglasnost za učešće u prvoj fazi istraživanja o pogledu nastavnika na inkluzivno obrazovanje, a tek nakon toga su im podeljeni upitnici. Popunjavanje upitnika je bilo anonimno. Značajnu pomoć u distribuciji upitnika nastavnicima i prikupljanju popunjenih upitnika od nastavnika pružili su stručni saradnici angažovani u školama u kojima je istraživanje realizovano. Druga faza istraživanja o pogledu nastavnika na inkluzivno obrazovanje realizovana je početkom školske 2023/24. godine. Nakon analize podataka prikupljenih u prvoj fazi istraživanja, usledila je priprema instrumenta za realizaciju druge faze istraživanja o pogledu nastavnika na inkluzivno obrazovanje. Prema unapred predviđenim kriterijumima, i uz podršku stručnih saradnika angažovanih u školama koje su učestvovala u istraživanju, izabrani su nastavnici koji će učestvovati u fokus grupama i određen je termin za realizaciju fokus grupnih razgovora sa nastavnicima. Razgovori u fokus grupama su snimljeni uz saglasnost učesnika u fokus grupama. Fokus grupni razgovori su realizovani u prostorijama škola, i trajali su oko 45 minuta.

⁴ Protokol za fokus grupni intervju se nalazi u prilogu broj 3, na kraju rada.

8. Razrada metodologije treće komponente istraživanja: odlike inkluzivne školske prakse

8.1. Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja je obuhvatio ukupno 132 praktičara, tj. 124 nastavnika i 8 stručnih saradnika. Takođe, uzorkom istraživanja je obuhvaćeno 65 individualnih obrazovnih planova. Kao što je već i pomenuto u delu o opštim napomenama u vezi sa uzorkom istraživanja osnovni kriterijum za odabir ispitanika bilo je iskustvo u primeni inkluzivnog obrazovanja tokom školske 2022/23. godine. Uzorak istraživanja su činili nastavnici zaposleni u osam osnovnih škola u Užicu, a koji su školske 2022/23. godine imali iskustva u pružanju dodatne podrške u obrazovanju jednoj ili više sledećih grupa učenika: učenici koji se obrazuju kroz primenu mera individualizacije; učenici koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu sa prilagođenim programom nastave i učenja; učenici koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu sa izmenjenim programom nastave i učenja. Uzorak istraživanja činio je i po jedan stručni saradnik zaposlen u prethodno pomenutim osnovnim školama u Užicu, a koji je tokom školske 2022/23. godine bio u ulozi koordinatora ili člana tima za inkluzivno obrazovanje. Važno je naglasiti da uključivanje stručnih saradnika u uzorak istraživanja ne odgovara metodološkom okviru koji definiše odnos između inkluzivne školske prakse i inkluzivne školske kulture, budući da oni nisu bili obuhvaćeni istraživanjem o školskoj kulturi. Međutim, njihovo uključivanje u uzorak istraživanja uklapa se u metodološki okvir koji definiše odnos između inkluzivne prakse i politike školskog rada, štaviše u tom pogledu predstavljali su ključni izvor podataka o određenim temama koje su bile u fokusu našeg interesovanja. Pored ispitanika, izvore podataka koji su prikupljeni u istraživanju predstavljali su individualni obrazovni planovi — ukupno 65 planova sa prilagođenim i/ili izmenjenim programima nastave i učenja koji su u pomenutim školama izrađeni za potrebe pružanja dodatne podrške u obrazovanju tokom školske 2022/23. godine.

8.1.1. Struktura uzorka nastavnika

Istraživanjem je obuhvaćeno ukupno 124 nastavnika, i to 31 (25%) nastavnika razredne nastave i 93 (75%) nastavnika predmetne nastave. U istraživanje su, u različitom udelu u odnosu na ukupni uzorak istraživanja, uključeni nastavnici sledećih predmeta: srpski jezik i književnost (N=18; 14,51%), strani jezik (N=16; 12,90%), matematika (N=16; 12,90%), istorija (N=11; 8,87%), biologija (N=9; 7,26%), geografija (N=7; 5,64%), računarstvo i informatika (N=4; 3,23%), fizika (N=4; 3,23%), tehnika i tehnologija (N=3; 2,42%), hemija (N=3; 2,42%), likovna kultura (N=1; 0,81%), muzička kultura (N=1; 0,81%).

U uzorak istraživanja su uključeni nastavnici sa različitom dužinom radnog staža u prosveti. Struktura uzorka istraživanja prema godinama radnog staža u prosveti je sledeća: do pet godina — 9 (7,26%) nastavnika; od 5 do 10 godina — 11 (8,87%) nastavnika; od 10 do 15 godina — 35 (28,23%) nastavnika; od 15 do 20 godina — 23 (18,55%) nastavnika; od 20 do 25 godina — 19 (15,32%) nastavnika; više od 25 godina — 27 (21,77%) nastavnika.

Prema ukupnoj dužini radnog iskustva u pružanju dodatne podrške u obrazovanju kroz primenu mera individualizacije, individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim i/ili izmenjenim programom nastave i učenja, ispitani nastavnici pripadaju sledećim kategorijama: do 3 godine — 29 (23,39%) nastavnika; od 3 do 7 godina — 32 (25,81%) nastavnika; više od 7 godina ovog iskustva — 63 (50,81%) nastavnika.

Na osnovu prethodno navedenog, može se uočiti podatak da uzorak istraživanja u velikom udelu čine nastavnici sa 10 i više godina radnog iskustva u prosveti (N=104; 83,87%), te da polovina nastavnika ima 7 i više godina iskustva u radu sa učenicima koji su uključeni u model inkluzivnog obrazovanja (N=63; 50,81%). Ovakvi podaci ukazuju na to da su uzorkom istraživanja obuhvaćeni nastavnici sa bogatim radnim iskustvom.

Nastavnici uključeni u uzorak istraživanja su tokom školske 2022/23. godine imali iskustva u pružanju jednog ili više pomenutih vidova dodatne podrške u obrazovanju. Podaci o broju nastavnika prema vrsti dodatne podrške u obrazovanju koju su pružali učenicima tokom školske 2022/23. godine prikazani su u tabeli 1.

Tabela 1. Struktura uzorka nastavnika prema vrsti dodatne podrške u obrazovanju koju su pružali učenicima tokom školske 2022/23. godine

Vrsta dodatne podrške u obrazovanju	Broj nastavnika (N=124)	
	f	%
mere individualizacije	61	49,19
individualni obrazovni plan sa prilagođenim programom nastave i učenja	60	48,39
individualni obrazovni plan sa izmenjenim programom nastave i učenja	60	48,39

Kako bismo stekli opštu sliku o strukturi učenika za koju su uzorkom istraživanja obuhvaćeni nastavnici organizovali dodatnu podršku u obrazovanju, zanimali su nas razlozi za uključivanje učenika u model inkluzivnog obrazovanja. Otuda, nastavnicima je ponuđeno 7 kategorija odgovora koji opisuju različite vrste teškoća i barijera u učenju i razvoju kod učenika, i od njih je zatraženo da označe sve one odgovore koji se odnose na učenike kojima su tokom školske 2022/23. godine pružali dodatnu podršku u obrazovanju. Pomenute kategorije odgovora činile su različite vrste teškoća i barijera u učenju, koje su aktuelnim zakonskim okvirom definisane kao mogući razlozi za uključivanje učenika u model inkluzivnog obrazovanja. Mogućnost višestrukog odabira odgovora na pitanje je ponuđena zbog toga što su uzorkom obuhvaćeni nastavnici koji imaju iskustva u pružanju dodatne podrške u obrazovanju jednom ili većem broju učenika, kao i zbog činjenice da kod učenika, pored pojave jedne, istovremeno mogu biti zastupljene i različite vrste teškoća ili barijera u učenju i razvoju. U tabeli 2 dati su podaci o broju nastavnika prema vrsti teškoća ili barijera u učenju i razvoju sa kojima su se suočavali učenici kojima su tokom školske 2022/23. godine pružali dodatnu podršku u obrazovanju.

Tabela 2. Struktura uzorka nastavnika prema vrsti poteškoća ili barijera u učenju i razvoju sa kojima su se suočavali učenici kojima su tokom školske 2022/23. godine pružali dodatnu podršku u obrazovanju

Vrsta poteškoća ili barijera u učenju i razvoju kod učenika	Broj nastavnika	
	f	%
kontinuirani emocionalni problemi	34	27,42
kontinuirani problemi u ponašanju ili učenju	83	66,94
kognitivne smetnje	71	57,26
fizičke ili senzorne smetnje	28	22,58
smetnje iz spektra autizma	20	16,13
problemi koji primarno proizilaze iz socioekonomskih razloga ili činjenice da se školuju na nematernjem jeziku	9	7,26
nešto drugo	5	4,03

Napomena:

N=124

Procenti su računati u odnosu na ukupan broj nastavnika $(34:124) \times 100 = 27,42$

Prema dobijenim nalazima, uzorkom istraživanja obuhvaćeni nastavnici su tokom školske 2022/23. godine pružali dodatnu podršku učenicima koji se suočavaju sa različitim vrstama teškoća ili barijera u učenju i razvoju, a na temelju kojih i ostvaruju pravo na dodatnu podršku u obrazovanju. Na osnovu podataka koji su predstavljeni u tabeli 2, može se zapaziti da je najveći broj nastavnika uključenih u uzorak istraživanja pružao dodatnu podršku učenicima koji imaju kontinuirane probleme u ponašanju ili učenju ($f=83$; 66,94%) i kognitivne smetnje ($f=71$; 57,26%). S druge strane, najmanji broj nastavnika imao je iskustva u radu sa učenicima čiji problemi primarno proizilaze iz socioekonomskih razloga ili činjenice da se školuju na nematernjem jeziku ($f=9$; 7,26%), kao i učenicima koji imaju druge, nespecifikovane poteškoće ili barijere u učenju i razvoju ($f=5$; 4,03%).

Kao što je već rečeno, osnovni kriterijum za odabir nastavnika koji su učestvovali u istraživanju bilo je iskustvo u pružanju dodatne podrške u obrazovanju kroz primenu mera individualizacije, individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim ili izmenjenim programom nastave i učenja tokom školske 2022/23. godine, a konačna struktura uzorka nastavnika prema

vrstama dodatne podrške u obrazovanju koju su pružali učenicima, kao i prema vrstama barijera i poteškoća u učenju sa kojima su se susretali njihovi učenici određena je zastupljenošću različitih kategorija učenika u uzorkom obuhvaćenim školama, kao i saglasnošću nastavnika da učestvuju u istraživanju. Prilikom realizacije istraživanja težili smo ka tome da u školama koje ispunjavaju kriterijume za uključivanje u uzorak obuhvatimo što veći broj nastavnika koji ispunjavaju prethodno pomenuti osnovni kriterijum za odabir ispitanika, ali i ka tome da uzorkom obuhvatimo one nastavnike čija su ukupna iskustva u pružanju svake od vrsta dodatne podrške u obrazovanju uravnotežena. U skladu s tim, uzorak istraživanja je obuhvatio gotovo ujednačen broj nastavnika prema vrstama dodatne podrške u obrazovanju koju su pružali učenicima tokom školske 2022/23. godine. Usled relativno malog ukupnog broja nastavnika koji su u istraživanjem obuhvaćenim školama ispunjavali osnovni kriterijum za uključivanje u uzorak, ali i različite zastupljenosti učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju u istraživanjem obuhvaćenim školama, uzorkom istraživanja nije bilo moguće obuhvatiti ujednačen broj nastavnika koji potiču iz različitih škola, kao ni ujednačen broj nastavnika iz različitih škola prema njihovim iskustvima u pružanju različitih vidova dodatne podrške u obrazovanju. Tokom pripreme za realizaciju istraživanja nailazili smo na različite teškoće u dobijanju informacija o broju nastavnika po školama koji su tokom školske 2022/23. godine imali iskustva u radu sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju i vrstama dodatne podrške u obrazovanju koju su pružali učenicima, tako da se čini da podaci koji su prikupljeni u vezi sa pomenutim pitanjima nisu sasvim pouzdani. Međutim, moglo bi se tvrditi da je uzorkom istraživanja u različitim školama obuhvaćeno od 60% do 100% od ukupnog broja nastavnika koji ispunjavaju osnovni kriterijum za odabir ispitanika koji se odnosi na iskustvo u pružanju dodatne podrške u obrazovanju tokom školske 2022/23. godine.

8.1.2. Struktura uzorka stručnih saradnika

Istraživanjem je obuhvaćeno ukupno 8 stručnih saradnika, i to 5 psihologa i 3 pedagoga koji su tokom školske 2022/23. godine bili u ulozi koordinatora ili člana tima za inkluzivno obrazovanje u školama obuhvaćenim istraživanjem. U uzorak istraživanja su uključeni stručni saradnici sa različitom dužinom radnog staža u prosveti. Struktura uzorka stručnih saradnika prema godinama radnog staža u prosveti je sledeća: do pet godina — 1 stručni saradnik; od 5 do 10 godina — nijedan stručni saradnik; od 10 do 15 godina — 2 stručna saradnika; od 15 do 20 godina — 2 stručna saradnika; od 20 do 25 godina — 2 stručna saradnika; više od 25 godina — 1 stručni saradnik. Kada su u pitanju godine iskustva u radu sa učenicima koji se obrazuju kroz primenu mera individualizacije, individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim i/ili izmenjenim programom nastave i učenja, struktura uzorka stručnih saradnika je sledeća: do 3 godine — 1 stručni saradnik; od 3 do 7 godina — nijedan stručni saradnik; više od 7 godina — 7 stručnih saradnika.

Na osnovu prethodno navedenog, može se izdvojiti podatak da uzorak istraživanja u većini čine stručni saradnici sa 10 i više godina radnog iskustva u prosveti ($N=7$), te da većina stručnih saradnika ima 7 i više godina iskustva u radu sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju ($N=7$), što ukazuje na to da su u ovo istraživanje, osim prilično iskusnih nastavnika, uključeni i prilično iskusni stručni saradnici.

8.1.3. Struktura uzorka individualnih obrazovnih planova

U istraživanju je analizirano 65 individualnih obrazovnih planova koji su u školama uključenim u istraživanje izrađeni za potrebe pružanja dodatne podrške u obrazovanju tokom školske 2022/23. godine. Prilikom odabira školske dokumentacije koja će činiti izvore podataka vodili smo se odredbama aktuelnog zakonskog okvira kojima se reguliše pitanje sadržaja individualnog obrazovnog plana. Prema pomenutim zakonskim rešenjima, individualni obrazovni plan kao pisani dokument kojim se planira dodatna podrška u obrazovanju, između ostalog, uključuje razrađen program nastave i učenja prilagođen individualnim potrebama učenika. Takođe, vodili smo se i pretpostavkom da individualni obrazovni plan čini dokument koji uključuje sve

personalizovane programe nastave i učenja izrađene za jednog učenika. Stoga, analizom je obuhvaćena dokumentacija koja je u školama izrađena za potrebe pružanja dodatne podrške u obrazovanju grupi učenika koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu sa prilagođenim i/ili izmenjenim programom nastave i učenja.

8.2. Metode, tehnike i instrumenti

Za utvrđivanje odlika postojeće inkluzivne školske prakse primenjena je kvantitativna metodologija istraživanja. U istraživanju je korišćena tehnika anketiranja i skaliranja, kao i tehnika analize sadržaja. Instrumente korišćene u istraživanju činili su upitnik za nastavnike, upitnik za stručne saradnike, kao i protokol za analizu sadržaja individualnih obrazovnih planova⁵. Pomenuti instrumenti su konstruisani za potrebe ovog istraživanja, a njihove karakteristike su opisane u tekstu koji sledi.

8.2.1. Upitnik za nastavnike

Upitnik za nastavnike je uključio razne vrste pitanja anketnog tipa, deskriptivnu skalu procene i skalu ranga. Upitnik je obuhvatao 40 pitanja koja su tematski grupisana u pet delova. U prvom delu upitnika od nastavnika se očekivalo da pruže osnovne podatke o sebi. U ostalim delovima upitnika od nastavnika se očekivalo da pruže podatke o svojim iskustvima u neposrednom radu sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju tokom nastave i van nastave, podatke o iskustvima u saradnji sa različitim akterima u školi u cilju obezbeđivanja inkluzivne školske prakse, kao i podatke o iskustvima u radu tima/timova za pružanje dodatne podrške i tima za inkluzivno obrazovanje, a koja su stekli tokom školske 2022/23. godine. Uprkos tome što su nastavnici obuhvaćeni uzorkom istraživanja tokom školske 2022/23. godine imali iskustva u pružanju jednog ili više vidova dodatne podrške u obrazovanju (podrška kroz primenu mera individualizacije, podrška kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim programom nastave i učenja, podrška kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa izmenjenim programom nastave i učenja), odlučeno je da se podaci o njihovim iskustvima prikupe putem jedinstvenog instrumenta koji, uz detaljnije instrukcije za popunjavanje, sadrži pitanja koja se odnose na sva tri vida dodatne podrške u obrazovanju. Ovakav pristup je odabran usled pretpostavke da omogućava manje složen postupak prikupljanja podataka.

Prilikom izrade instrumenta, značajan oslonac, pored zakonskih i podzakonskih odredbi kojima se reguliše primena inkluzivnog obrazovanja i uloga nastavnika u tom procesu, činili su i priručnici za rad nastavnika koji sadrže primere postupaka individualizacije rada u nastavi. Iako je jasno da je korišćenje priručnika za rad nastavnika kao oslonca u razradi instrumenata diskutabilno, s obzirom na to da ovi materijali nisu primarno istraživački alati, njihova upotreba zasnivala se na pretpostavci da su upravo ti priručnici nastavnicima bliski i poznati, te da su, kao takvi, oblikovali način na koji se inkluzivna praksa u školama razvijala i tumačila. Dodatni argument za upotrebu ovih priručnika predstavlja činjenica da je u njihovom publikovanju, između ostalih, učestvovalo ministarstvo nadležno za oblast prosvete, čime su ovi materijali stekli veću prepoznatljivost i prihvaćenost u praksi. Detaljnije informacije o samom instrumentu i tipu pitanja koje je instrument uključio date su kroz tekst prikaza rezultata istraživanja.

8.2.2. Upitnik za stručne saradnike

Upitnik za stručne saradnike je sadržavao 17 pitanja koja su tematski grupisana u četiri dela. U prvom delu upitnika od stručnih saradnika se očekivalo da pruže osnovne podatke o sebi. U ostalim delovima upitnika od stručnih saradnika se očekivalo da pruže podatke o načinima na koje se ostvaruje dodatna podrška u obrazovanju van nastave i naročito podatke o iskustvima stručnih saradnika u neposrednom radu sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, podatke o sadržajima rada tima za inkluzivno obrazovanje i tima/ova za pružanje dodatne podrške,

⁵ Instrumenti se nalaze u prilogima broj 4, 5 i 6, na kraju rada.

kao i podatke o načinima na koje se ostvaruje saradnja škole sa pojedincima i institucijama iz školskog okruženja, a koji se odnose na školsku 2022/23. godinu. Detaljnije informacije o samom instrumentu i tipu pitanja koje je instrument uključio date su kroz tekst prikaza rezultata istraživanja.

8.2.3. Evidencioni list za analizu sadržaja individualnih obrazovnih planova

Struktura i sadržaj evidencionog lista za analizu individualnih obrazovnih planova definisana je i razrađena na osnovu zakonskih odredbi kojima se reguliše pitanje sadržaja individualnog obrazovnog plana. Pored opšteg dela predviđenog za identifikacione podatke koji se odnose na naziv škole, evidencioni list je sadržavao i kategorije sa pokazateljima zastupljenosti propisanih elemenata individualnog obrazovnog plana, kao i kategorije sa pokazateljima osnovnih obeležja izdvojenih elementa individualnog obrazovnog plana. Izdvojeni su, pritom, sledeći elementi individualnog obrazovnog plana: podaci o timu za pružanje dodatne podrške, pedagoški profil i personalizovani programi nastave i učenja. Pomenuti elementi individualnog obrazovnog plana su odabrani zbog toga što čine najznačajniji oslonac za organizovanje dodatne podrške u obrazovanju kroz primenu individualnog obrazovnog plana.

8.3. Nivo i način obrade i analize podataka

Podaci dobijeni putem upitnika za nastavnike i podaci dobijeni putem upitnika za stručne saradnike obrađeni su korišćenjem metode deskriptivne statistike. Primenjene su sledeće statističke mere i postupci: izražavanje podataka u frekvencijama i procentima, aritmetička sredina i rang. Za obradu podataka dobijenih primenom protokola za analizu sadržaja individualnih obrazovnih planova korišćeno je samo izražavanje podataka u frekvencijama.

8.4. Organizacija i tok istraživanja

Istraživanje o odlikama inkluzivne školske prakse realizovano je krajem školske 2022/23. godine. Premda se težilo ka tome da se sve komponente ovog istraživanja odvijaju u relativno isto vreme, realizacija istraživanja na terenu započeta je sa kvantitativnom komponentom istraživanja, usmerenoj na prikupljanje podataka o odlikama inkluzivne školske prakse. Nakon dobijanja saglasnosti od direktora škola za realizaciju istraživanja u celini, ali i saglasnosti nastavnika za učešće u istraživanju pristupilo se prikupljanju podataka o odlikama inkluzivne školske prakse. Značajnu pomoć u distribuciji upitnika nastavnicima i prikupljanju popunjenih upitnika od nastavnika pružili su stručni saradnici angažovani u školama u kojima je istraživanje realizovano. Od stručnih saradnika koji su ispunjavali kriterijume za učešće u istraživanju je, takođe, najpre zatražena saglasnost za učešće u komponenti istraživanja o odlikama inkluzivne školske prakse, a po dobijanju saglasnosti za učešće u istraživanju podeljeni su im upitnici.

Kako bismo pristupili analizi sadržaja individualnih obrazovnih planova najpre smo direktore škola zamolili da nam daju na uvid dokumentaciju koja je izrađena za potrebe pružanja dodatne podrške u obrazovanju. Uvid u sadržaj individualnih obrazovnih planova ostvaren je u prostorijama škola u terminima koji su utvrđeni u dogovoru sa stručnim saradnicima angažovanim u tim školama i obavljen je pod njihovim nadzorom ili nadzorom drugih ovlašćenih zaposlenih u ustanovama u kojima je istraživanje realizovano.

9. Razrada metodologije integracije nalaza iz sve tri komponente istraživanja

U ovom odeljku biće predstavljeni metodološki elementi koji istraživanju daju obeležja kombinovanog pristupa, uz primenu konvergentno-paralelnog modela istraživanja. Kao što je navedeno u delu o osnovnim napomenama u vezi sa uzorkom istraživanja, u istraživanju su, primenjeni modeli identičnog i umetnutog uzorka, kao i višestepeni uzorak u okviru paralelne vremenske organizacije. Ovaj pristup je omogućio da se u tri komponente istraživanja prikupe podaci iz različitih izvora unutar odabranih škola, što je značajno sa aspekta integracije nalaza istraživanja.

Za dolaženje do saznanja o odlikama politike školskog rada, kao i za dolaženje do saznanja o odlikama inkluzivne školske kulture primenjena je kvalitativna metodologija istraživanja, dok je za dolaženje do saznanja o odlikama inkluzivne školske prakse korišćena kvantitativna metodologija. U skladu sa odabranim modelom kombinovanog istraživanja, kvantitativni podaci o odlikama inkluzivne školske prakse i kvalitativni podaci o odlikama izdvojenih elemenata politike školskog rada i školske kulture prikupljeni su približno istovremeno, ali nezavisno za svaku komponentu istraživanja. Raznovrsne tehnike i instrumenti korišćeni su kako bi se prikupili kvantitativni i kvalitativni podaci, u skladu sa specifičnostima svake komponente istraživanja. Nastojali smo da se kroz realizaciju komponenti istraživanja o odlikama politike školskog rada i školske kulture što više približimo delu stvarnosti koji je ispitivan u komponenti istraživanja o odlikama inkluzivne školske prakse. Naša pažnja bila je usmerena na osmišljavanje i razvoj instrumenata koji će omogućiti prikupljanje podataka koji se mogu povezati, kako bi integracija nalaza iz različitih komponenti istraživanja omogućila razumevanje odlika inkluzivne školske prakse. Ipak, istraživanje je u značajnoj meri bilo opterećeno izostankom jasno definisanog plana integracije nalaza, usled čega je prvobitna namera povezivanja i usklađivanja svih prikupljenih podataka samo delimično ostvarena.

Prikupljeni podaci su, u skladu sa odabranim modelom istraživanja, analizirani nezavisno za svaku komponentu, a potom je u skladu sa ciljem i zadacima integracije nalaza istraživanja izvršeno njihovo objedinjavanje. Takođe, u tekstu prikaza i analize rezultata, nalazi istraživanja su najpre predstavljeni zasebno za svaku od tri komponente istraživanja, a potom su u izdvojenom delu objedinjeni i korišćeni za izvođenje metazaključaka. U pomenutom, izdvojenom delu prikaza i analize, rezultati kvantitativnog i kvalitativnog dela istraživanja su integrisani kako bi se sagledalo na koji način dobijena saznanja o odlikama politike školskog rada i školske kulture doprinose sveobuhvatnijem i potpunijem razumevanju inkluzivne školske prakse.

Primenjena je kvalitativna konvergentna meta-integracija nalaza (Frantzen & Feters, 2016), što podrazumeva povezivanje i interpretaciju kvantitativnih nalaza o odlikama inkluzivne školske prakse i kvalitativnih nalaza o odlikama elemenata politike školskog rada i školske kulture kroz kvalitativnu logiku zaključivanja, u cilju formulisanja zajedničkih uvida i dubljeg razumevanja odlika inkluzivne školske prakse. Organizacija ovog procesa podrazumevala je povezivanje, zajednički prikaz i poređenje, prvo nalaza o odlikama inkluzivne školske prakse i politike školskog rada, a zatim nalaza o odlikama inkluzivne školske prakse i inkluzivne školske kulture. Objedinjavanje rezultata istraživanja u tekstu je ostvareno kroz predstavljanje rezultata komponente istraživanja i navođenje komplementarnih, ali i različitih rezultata kvalitativnih komponenti istraživanja kao objašnjenja, dopuna ili ilustracija kvantitativnih nalaza istraživanja. Prikaz integrisanih nalaza je strukturiran prema tematskim oblastima istraživanja i pitanjima vezanim za inkluzivnu školsku praksu.

III PRIKAZ I ANALIZA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

1. Odlike postojeće politike školskog rada

U ovom delu rada dat je prikaz rezultata istraživanja o usaglašenosti sadržaja programskih dokumenata koji se razrađuju na nivou 8 uzorkom obuhvaćenih škola o planiranim načinima delovanja u primeni inkluzivnog obrazovanja i sadržaja važećih zakonskih i podzakonskih dokumenata kojima se reguliše školski rad i primena inkluzivnog obrazovanja. Ovo poglavlje, takođe, sadrži i prikaz rezultata istraživanja o načinima na koje se obezbeđuju uslovi za primenu inkluzivnog obrazovanja do kojih se došlo intervjuisanjem direktora 8 osnovnih škola uključenih u istraživanje.

1.1. Usaglašenost sadržaja školskih dokumenata o planiranim načinima delovanja u primeni inkluzivnog obrazovanja sa sadržajem važećih zakonskih i podzakonskih dokumenata kojima se reguliše školski rad i primena inkluzivnog obrazovanja

Analiza usaglašenosti sadržaja školskih dokumenata sa sadržajima važećih zakonskih i podzakonskih dokumenata obavljena je u dve faze. Najpre su prikazani rezultati analize sadržaja zakonskih i podzakonskih dokumenata koja je realizovana u prvoj fazi istraživanja, a zatim rezultati dobijeni na osnovu analize sadržaja školskih dokumenata koja je realizovana u drugoj fazi istraživanja. Uz rezultate istraživanja dobijene na osnovu analize sadržaja školske dokumentacije navedena su i zapažanja o usaglašenosti ovih sadržaja sa sadržajima zakonskih i podzakonskih dokumenata kojima se reguliše rad škole i primena inkluzivnog obrazovanja. U skladu sa prethodno navedenim, tekst prikaza rezultata ovog dela istraživanja sadrži sledeće tematske celine: analiza sadržaja zakonskih i podzakonskih dokumenata kojima se reguliše školski rad i primena inkluzivnog obrazovanja; analiza sadržaja školskih dokumenata o planiranim načinima delovanja u oblasti primene inkluzivnog obrazovanja i njihova usaglašenost sa sadržajima zakonskih i podzakonskih dokumenata kojima se reguliše rad škole i primena inkluzivnog obrazovanja.

1.1.1. Analiza sadržaja zakonskih i podzakonskih dokumenata kojima se reguliše školski rad i primena inkluzivnog obrazovanja

U tekstu koji sledi, izdvojene su i predstavljene odredbe *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2017; izmene i dopune: 2018; 2019; 2020; 2021) koje čine značajnu pretpostavku za ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja u osnovnoj školi, odnosno odredbe zakona koje uključuju konkretna rešenja usmerena na primenu inkluzivnog obrazovanja. Pritom, iako je, prema svojoj prirodi i funkciji, ovaj zakonski dokument usmeren na regulisanje primene inkluzivnog obrazovanja na svim nivoima obrazovanja i vaspitanja, u skladu sa ciljem ovog istraživanja u analizi smo se usmerili na sagledavanje načina na koje se uređuje primena inkluzivnog obrazovanja u osnovnoj školi. Takođe, u tekstu je dat prikaz i analiza odredaba *Zakona o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2013; izmene i dopune: 2017; 2018; 2019; 2021) kroz koje se bliže uređuju pojedina pitanja u vezi sa primenom inkluzivnog obrazovanja u osnovnoj školi. Nakon prikaza i analize odabranih odredaba pomenutih opštih pravnih akata, u posebnom odeljku prikazana je analiza odredbi sledećih podzakonskih dokumenata kojima se uređuje primena inkluzivnog obrazovanja u osnovnoj školi: *Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje* (2018); *Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu, učeniku i odraslom* (2018); *Pravilnik o pedagoškom asistentu i andragoškom asistentu* (2019). Važno je napomenuti da je u prvom delu teksta akcenat stavljen na prikaz sadržaja zakonskih i podzakonskih dokumenata, dok su u odvojenom odeljku na kraju sumirani uvidi, uz detaljniju analizu tih sadržaja.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2017; izmene i dopune: 2018; 2019; 2020; 2021). Posebno su značajne odredbe Zakona kroz koje su obrađena pitanja u vezi sa pružanjem i obezbeđivanjem dodatne podrške u obrazovanju. Pomenutim odredbama se na najdirektniji način opisuju putevi ostvarivanja inkluzivnog obrazovanja. S tim u vezi, izdvajaju se

odredbe Zakona kojima se propisuju različiti vidovi dodatne podrške u obrazovanju, nosioci prava na individualni obrazovni plan, svrha i vrste individualnog obrazovnog plana, način izrade, donošenja i vrednovanja individualnog obrazovnog plana, kao i mere podrške koje obrazovno-vaspitna ustanova može dobiti u pružanju dodatne podrške u obrazovanju.

Shodno odredbama Zakona, nosioci prava na inkluzivno obrazovanje u osnovnim školama su „učenici kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju”. Zakon, pritom, predviđa potrebu za pružanjem dodatne podrške u obrazovanju onim učenicima koji se suočavaju sa preprekama u učenju i razvoju usled socijalne uskraćenosti, smetnji u razvoju, invaliditeta, teškoća u učenju, rizika od ranog napuštanja školovanja i drugih razloga, kao i učenicima koji postižu rezultate koji prevazilaze očekivani nivo obrazovnih postignuća (član 76). Dodatna podrška u obrazovanju podrazumeva otklanjanje fizičkih i komunikacijskih prepreka, prilagođavanje načina ostvarivanja školskog programa i izradu, donošenje i ostvarivanje individualnog obrazovnog plana (član 76). Individualni obrazovni plan čini poseban akt kojim se planira dodatna podrška u obrazovanju i ima za cilj optimalni razvoj učenika i ostvarivanje ishoda obrazovanja i vaspitanja, odnosno zadovoljavanje obrazovno-vaspitnih potreba učenika (član 76). Zakonom su, pritom, definisane sledeće vrste individualnog obrazovnog plana: IOP1 koji uključuje prilagođavanje načina rada i uslova u kojima se izvodi obrazovno-vaspitni rad, a može da uključi i učenje jezika na kome se odvija obrazovno-vaspitni rad; IOP2 koji uključuje prilagođavanje ciljeva, sadržaja i načina ostvarivanja programa nastave i učenja i ishoda obrazovno-vaspitnog rada; IOP3 koji uključuje proširivanje i produbljivanje sadržaja obrazovno-vaspitnog rada za učenika sa izuzetnim sposobnostima (član 76).

U skladu sa prethodno navedenim, Zakonom je propisano da osnovna škola, osim školskog programa koji se izrađuje u skladu sa Nacionalnim okvirom obrazovanja i vaspitanja i planovima i programima nastave i učenja za pojedine nivoe, cikluse i razrede obrazovanja (član 59, 60, 61), takođe ostvaruje i individualni obrazovni plan koji se izrađuje za pojedinačnog učenika u svrhu pružanja dodatne podrške u obrazovanju (član 76). Pritom, obrazovno-vaspitni rad u školi uključuje nastavne i vannastavne aktivnosti koje se organizuju kako bi se postigli propisani ishodi i standardi obrazovnih postignuća (član 14), a u slučaju pružanja dodatne podrške u obrazovanju kroz primenu individualnog obrazovnog plana pomenute aktivnosti se organizuju kako bi se ostvarili ciljevi i ishodi obrazovanja i vaspitanja prilagođeni potrebama učenika (član 76).

Kroz odredbe ovog Zakona regulisana su i opšta pitanja u vezi sa načinom izrade, donošenja i vrednovanja individualnog obrazovnog plana (član 76), a posebno je istaknuta i postupnost u pružanju različitih vidova dodatne podrške koju obrazovno-vaspitna ustanova može organizovati za učenika. U skladu s tim, individualni obrazovni plan sa prilagođenim programom nastave i učenja se izrađuje na osnovu prethodno ostvarenih, evidentiranih i vrednovanih mera individualizacije i izrađenog pedagoškog profila učenika, a ostvaruje se nakon pribavljanja saglasnosti roditelja učenika ili zakonskog zastupnika učenika⁶. Donošenju individualnog obrazovnog plana sa izmenjenim programom nastave i učenja prethodi donošenje, primena i vrednovanje individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim programom nastave i učenja. Osim saglasnosti roditelja učenika, za primenu individualnog obrazovnog plana sa izmenjenim programom obavezno je i pribavljanje mišljenja interesorne komisije za procenu potreba za dodatnom obrazovnom, zdravstvenom i socijalnom podrškom učeniku. Shodno mišljenju interesorne komisije, podrška učeniku koji se obrazuje prema individualnom obrazovnom planu izmenjenim programom nastave i učenja može uključiti i izmenu plana nastave i učenja (član 76).

Sa stanovišta organizacije rada u obrazovno-vaspitnoj ustanovi, i konkretno ostvarivanja inkluzivnog obrazovanja, čini se izuzetno značajnim to što Zakon propisuje rad tela posebno organizovanih u svrhu obezbeđivanja, ali i pružanja dodatne podrške u obrazovanju. Pomenuta tela obuhvataju tim za inkluzivno obrazovanje, tim za pružanje dodatne podrške, kao i interesornu komisiju za procenu potreba deteta, učenika i odraslog za dodatnom obrazovnom, zdravstvenom i

⁶ U nastavku prikaza analize sadržaja zakonskih i podzakonskih dokumenata kojima se reguliše školski rad i primena inkluzivnog obrazovanja pri navođenju roditelja učenika podrazumevaće se i zakonski zastupnici učenika.

socijalnom podrškom. Zakonom je propisana obaveza ustanova na svim nivoima douniverzitetskog obrazovanja i vaspitanja, uključujući i ustanove na nivou osnovnog obrazovanja i vaspitanja, da formiraju tim za inkluzivno obrazovanje (član 130), kao i tim za pružanje dodatne podrške za svakog pojedinačnog učenika kod koga je identifikovana potreba za dodatnom podrškom u obrazovanju kroz primenu individualnog obrazovnog plana (član 76). Kroz odredbe Zakona nije eksplicitno precizirano ko treba da čini članove tima za inkluzivno obrazovanje. Međutim, odredbama Zakona data su bliža određenja o tome ko treba da čini sastav svih timova koje je obrazovno-vaspitna ustanova u obavezi da formira, što implicira da se pomenute odredbe odnose i na sastav tima za inkluzivno obrazovanje. U skladu sa pomenutim odredbama, tim za inkluzivno obrazovanje u osnovnoj školi treba da čine predstavnici zaposlenih u školi, predstavnici roditelja učenika i učeničkog parlamenta, kao i predstavnici jedinice lokalne samouprave, odnosno stručnjaci za pojedina pitanja (član 130). Odredbama Zakona, dakle, nisu date bliže preporuke o broju članova koji će činiti tim za inkluzivno obrazovanje i stručnom profilu zaposlenih u školi koji će biti uključeni u sastav ovog tima. S druge strane, pored toga što je odredbama Zakona o ulozi saveta roditelja (član 120) istaknuto da ovo telo predlaže svoje predstavnike za sve timove koji se obavezno formiraju u školi, zapaža i to da je kroz odredbe koje se tiču uloge učeničkog parlamenta (član 88) precizirano samo da ovo telo predlaže svoje predstavnike za tim za prevenciju vršnjačkog nasilja (član 130). S tim u vezi, otvara se pitanje o tome da li su Zakonom data bliža određenja o sastavu timova koje obrazovno-vaspitna ustanova treba da obrazuje obavezujuća ili se kroz pomenuta određenja daje predlog aktera školskog rada koji se mogu uključiti u sastav timova. Takođe, Zakonom je propisano da tim za pružanje dodatne podrške u osnovnoj školi čine relevantni subjekti iz neposrednog okruženja učenika koji ima potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju, i to nastavnik razredne ili predmetne nastave, odeljenjski starešina, stručni saradnik, roditelj učenika, a u skladu sa potrebama učenika i pedagoški asistent ili lični pratilac (član 76). Tim za inkluzivno obrazovanje ima koordinirajuću ulogu u postupku donošenja individualnog obrazovnog plana, budući da je Zakonom propisano da individualni obrazovni plan donosi pedagoški kolegijum na predlog ovog tima. S druge strane, osnovni zadatak tima za pružanje dodatne podrške u obrazovanju je izrada i primena individualnog obrazovnog plana (član 76). Interresorna komisija je organ u sklopu jedinice lokalne samouprave koji čine predstavnici sistema obrazovanja, socijalne zaštite i zdravstva kao stalni članovi i povremeni član koji se bira za svakog učenika pojedinačno iz redova lica koja dobro poznaju učenika. Osnovna uloga interresorne komisije jeste da proceni potrebe učenika za dodatnom obrazovnom podrškom, ali i potrebe za dodatnom zdravstvenom i socijalnom podrškom (član 77). Prema tome, Zakon predviđa multidisciplinarni pristup u identifikaciji potreba učenika za dodatnom podrškom i obezbeđivanje holističke podrške učenicima kako bi ravnopravno sa drugima učestvovali u obrazovanju i zajednici. Kroz odredbe Zakona su, takođe, regulisana osnovna pitanja u vezi sa načinom osnivanja i funkcionisanja interresorne komisije (član 77), a koja su detaljnije uređena odgovarajućim podzakonskim aktom.

Posebnim odredbama Zakona predviđene su i mere podrške koje obrazovno-vaspitna ustanova može dobiti u ostvarivanju svoje delatnosti, a time konkretno i u pružanju dodatne podrške učenicima. Tako je, na primer, Zakonom određena mogućnost angažovanja pedagoškog asistenta od strane obrazovno-vaspitne ustanove (član 155), a predviđena je i dostupnost usluge ličnog pratioca za učenike (član 136). Pedagoški asistent pruža pomoć i dodatnu podršku učenicima u skladu sa njihovim potrebama i pomoć zaposlenima u obrazovno-vaspitnoj ustanovi u cilju unapređivanja njihovog rada. Takođe, sarađuje sa roditeljima učenika, zaposlenima u obrazovno-vaspitnoj ustanovi, kao i sa nadležnim ustanovama, organizacijama, udruženjima i organima jedinice lokalne samouprave (član 136). Odredbama Zakona predviđeno je učesće pedagoškog asistenta u radu stručnih organa škole bez prava odlučivanja (član 130), uključujući i učesće u radu tima za dodatnu podršku (član 76). Posebne odredbe ovog Zakona tiču se postupka izbora i statusa pedagoškog asistenta u ustanovi (član 155). Zakon upućuje na to da bliže uslove za rad, stepen i vrstu obrazovanja i program obuke za pedagoškog asistenta propisuje ministar (član 136; član 141). Takođe, Zakon ističe i dostupnost usluge ličnog pratioca za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, kojima je potrebna podrška u zadovoljenju osnovnih potreba u oblasti kretanja,

održavanja lične higijene, hranjenja, oblačenja i komunikacije sa drugima. Pravo na ovu podršku ostvaruje se uz uslov da učenik sa smetnjama u razvoju i invaliditetom ostane uključen u sistem obrazovanja i vaspitanja do kraja redovnog školovanja, uključujući i završetak srednje škole (član 136). Odredbama Zakona, predviđeno je da lični pratilac učenika učestvuje u radu tima za pružanje dodatne podrške (član 76), a izuzetno, radi pružanja podrške učeniku lični pratilac može i da prisustvuje izvođenju nastave (član 136). Pomoć ustanovi u ostvarivanju obrazovno-vaspitne delatnosti, i pružanju učenikima dodatne podrške u obrazovanju shodno odredbama Zakona, takođe, može pružiti i ustanova sa statusom resursnog centra. Naime, ustanova može da stekne status resursnog centra za pružanje stručne podrške deci, učenikima i odraslima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, njihovim porodicama, kao i drugim obrazovno-vaspitnim ustanovama. Osnovna uloga ustanove sa statusom resursnog centra jeste da pruža stručnu podršku u izboru, nabavci i korišćenju asistivne tehnologije, kao i da prati pravce razvoja u oblasti pružanja podrške licima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom (član 54). Osim toga, kroz odredbe Zakona, predviđena je i mogućnost obrazovanja stručnih timova na teritoriji jedinice lokalne samouprave koji bi pomagali nastavnicima u pružanju dodatne podrške u obrazovanju (član 136).

Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2013; izmene i dopune: 2017; 2018; 2019; 2021). Zakon čini poseban pravni akt kojim se reguliše nivo osnovnog obrazovanja i vaspitanja i kojim se bliže uređuju pojedina pitanja primene inkluzivnog obrazovanja u osnovnoj školi. Tako se odredbama ovog Zakona određuje da se dodatna podrška u obrazovanju pruža u cilju postizanja optimalnog uključivanja učenika u redovan obrazovno-vaspitni rad, njegovog osamostaljivanja u vršnjačkom kolektivu i napredovanja (član 64). Zakonom je predviđeno i prilagođavanje završnog ispita za učenike kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, i to u skladu sa vrstom dodatne podrške koja je učeniku potrebna (član 74).

Posebne odredbe ovog Zakona tiču se sadržaja programskih dokumenata koja se razrađuju na nivou škole, i konkretno sadržaja školskog programa. Propisano je tako da individualni obrazovni plan čini prilog školskog programa, a da školski program treba da sadrži, između ostalog, i sledeće elemente: način prilagođavanja rada i uslova u kojima se izvodi obrazovno-vaspitni rad; način prilagođavanja ciljeva i ishoda i sadržaja obrazovno-vaspitnog rada, kao i način ostvarivanja dodatne podrške za učenike škole (član 27).

Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju propisuje i mere podrške obrazovno-vaspitnim ustanovama kako bi se učenikima uspešnije pružala dodatna podrška, poput regulacije maksimalnog broja učenika u odeljenjima u koja su uključeni učenici sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Uz odredbu da u jedno odeljenje mogu da budu uključena do dva učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, predviđeno je tako da se smanji maksimalan broj učenika u odeljenjima u koja su upisana deca koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju, i to za dva ukoliko je u odeljenje uključen učenik koji ima potrebu za dodatnom podrškom kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim programom nastave i učenja (IOP1), odnosno za tri ukoliko je u odeljenje uključen učenik koji ima potrebu za dodatnom podrškom kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa izmenjenim programom nastave i učenja (IOP2) (član 31).

U Zakonu o osnovnom obrazovanju i vaspitanju istaknuto je i da radi ostvarivanja dodatne podrške u obrazovanju, osnovna škola ostvaruje saradnju sa organima jedinice lokalne samouprave, školom za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, odnosno školom koja ima odeljenje za učenike sa smetnjama u razvoju, drugim organizacijama, ustanovama i institucijama na lokalnom i širem nivou. Pritom je posebno naglašeno da je osnovna škola, kako bi obezbedila kontinuitet u pružanju dodatne podrške u obrazovanju, u obavezi da uspostavi saradnju sa drugom školom u kojoj učenik koji ostvaruje pravo na dodatnu podršku u obrazovanju nastavlja obrazovanje (član 64). Zakon, nadalje, propisuje i da direktor škole, nastavnik, stručni saradnik, vaspitač, pedagoški asistent i roditelj učenika, u cilju ostvarivanja dodatne podrške u obrazovanju, može da dobije posebnu stručnu pomoć. Pravo na ovu pomoć ostvaruje se na osnovu mišljenja interresorne komisije, a pružaju je lica kompetentna u oblasti inkluzivnog obrazovanja, kao i škole koje su na osnovu svojih aktivnosti postale primeri dobre prakse u sprovođenju inkluzivnog obrazovanja (član 64). Odluku o licima i školama koje mogu pružati stručnu pomoć školama u sistemu redovnog

sistema obrazovanja u ostvarivanju dodatne podrške u obrazovanju donosi ministar (član 64), a pitanja u vezi sa kriterijumima i standardima pružanja pomenute pomoći bliže su uređena odgovarajućim podzakonskim aktom.

Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje (2018). Pravilnik sadrži 18 članova kroz koje su propisana pitanja koja se tiču vidova dodatne podrške u obrazovanju i nosilaca prava na dodatnu podršku u obrazovanju, sadržaja dokumentacije koja se izrađuje u svrhu planiranja različitih vidova dodatne podrške u obrazovanju, načina izrade i donošenja individualnog obrazovnog plana, kao i načina primene i evaluacije individualnog obrazovnog plana. Odredbama ovog Pravilnika regulisana su pitanja od značaja za pružanje dodatne podrške u obrazovanju u predškolskoj ustanovi, osnovnoj i srednjoj školi. Premda se većina propisa predstavljenih kroz sadržaje odredaba Pravilnika odnosi na sve nivoe obrazovanja, u tom pogledu postoje i određene razlike. U skladu sa ciljem ovog istraživanja, prilikom analize sadržaja odredaba Pravilnika pažnja je usmerena na odredbe kojima se reguliše primena inkluzivnog obrazovanja u osnovnoj školi.

Dodatna podrška u obrazovanju, shodno odredbama Pravilnika, ostvaruje se kroz primenu mera individualizacije i primenu individualnog obrazovnog plana sa odgovarajućim programom nastave i učenja. Pravo na dodatnu podršku u obrazovanju kroz primenu mera individualizacije imaju učenici koji se suočavaju sa fizičkim, komunikacijskim i socijalnim preprekama, a koje nepovoljno utiču na dobrobit i razvoj ovih učenika, kao i na očekivane ishode obrazovanja i vaspitanja (član 3).

Dodatna podrška u obrazovanju kroz primenu mera individualizacije ostvaruje se na sledeće načine:

- 1) razumnim prilagođavanjem prostora i uslova u kojima se odvija nastava u školskoj ustanovi, odnosno otklanjanjem fizičkih barijera, osmišljavanjem dodatnih i posebnih oblika aktivnosti, izradom posebnog rasporeda aktivnosti i sl.;
- 2) prilagođavanjem metoda rada, nastavnih sredstava i didaktičkog materijala, načina davanja instrukcije i zadavanja zadataka, praćenja napredovanja, načina usvajanja sadržaja, provere znanja, organizacije situacija učenja, postavljanja pravila ponašanja i komunikacije i sl.;
- 3) izmenama sadržaja učenja i ishoda obrazovanja i vaspitanja (član 4).

Dodatna podrška u obrazovanju kroz primenu individualnog obrazovnog plana se ostvaruje ukoliko podrška pružena kroz primenu mera individualizacije ne dovede do ostvarivanja dobrobiti učenika, odnosno postizanja ishoda obrazovanja i vaspitanja ili do zadovoljavanja obrazovnih potreba učenika sa izuzetnim sposobnostima (član 6). Shodno odredbama Pravilnika, pravo na individualni obrazovni plan garantuje se svakom učeniku koji ima potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju zbog teškoća u pristupanju, uključivanju i učestvovanju u obrazovanju i vaspitanju, ako te teškoće utiču na njegovu dobrobit, odnosno na ostvarivanje opštih ishoda obrazovanja i vaspitanja ili predstavljaju rizik za rano napuštanje školovanja. U skladu s tim, pravo na individualni obrazovni plan ostvaruje: učenik koji ima teškoće u učenju usled specifičnih smetnji u učenju ili problema u ponašanju i emocionalnom razvoju; učenik koji ima smetnje u razvoju ili invaliditet, i to telesne, motoričke, čulne, intelektualne smetnje ili smetnje iz spektra autizma; učenik koji potiče ili živi u socijalno nestimulativnoj sredini, koja je siromašna u socijalnom, ekonomskom, kulturnom i jezičkom smislu, ili koji dugotrajno boravi u zdravstvenoj ili socijalnoj ustanovi; učenik koji iz drugih razloga ima potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju. Pravo na individualni obrazovni plan, takođe, ostvaruje i učenik sa izuzetnim sposobnostima (član 2).

Odredbama Pravilnika opisane su tri vrste individualnog obrazovnog plana:

- 1) IOP1 – prilagođen program nastave i učenja u kome se planira cilj pružanja podrške koja se odnosi na prilagođavanje i obogaćivanje prostora i uslova u kojima se uči, prilagođavanje metoda rada, udžbenika i nastavnih sredstava tokom obrazovno-vaspitnog procesa; aktivnosti i njihov raspored kao i lica koja pružaju podršku;

- 2) IOP2 – izmenjen program nastave i učenja u kome se, osim prilagođavanja svojstvenih primeni individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim programom nastave i učenja (IOP1), planira i prilagođavanje ishoda obrazovanja i vaspitanja i prilagođavanje sadržaja za jedan, više ili za sve predmete;
- 3) IOP3 – produbljen i proširen program nastave i učenja koji se primenjuje za učenike sa izuzetnim sposobnostima (član 7).

Shodno prethodno navedenom, može se zaključiti da su sadržajem Pravilnika vidovi dodatne podrške u obrazovanju — podrška kroz primenu mera individualizacije i podrška kroz primenu individualnog obrazovnog plana, opisani tako da daju značajne smernice za organizaciju prakse pružanja dodatne podrške u obrazovanju, poput navoda o opštem cilju ili svrsi pružanja dodatne podrške u obrazovanju, navođenja niza elemenata obrazovno-vaspitnog konteksta kako didaktičko-metodičkog tipa, tako i prostornog i organizacijskog tipa, koje je potrebno uskladiti sa individualnim karakteristikama učenika. Premda je jasno istaknuto da se dodatna podrška u obrazovanju u skladu sa potrebama učenika može ostvarivati tokom nastavnih i vannastavnih aktivnosti, u opisima različitih vidova dodatne podrške u obrazovanju veća pažnja je ipak usmerena na obeležja dodatne podrške u obrazovanju u nastavnom kontekstu.

Osim toga, naročito je važno zapaziti kako Pravilnik definiše sadržaje i ishode učenja u okviru različitih vidova dodatne podrške u obrazovanju. U tom pogledu, može se uočiti nedovoljna preciznost i pojmovna nedorečenost. Naime, Pravilnik predviđa mogućnost izmene sadržaja i ishoda učenja u okviru dodatne podrške u obrazovanju kroz primenu mera individualizacije, kao i u okviru podrške kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa izmenjenim programom nastave i učenja, dok u slučaju podrške kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim programom nastave i učenja ne specifikuje moguću prirodu sadržaja i ishoda učenja. Ova normativna nepreciznost dodatno otežava, ili pak onemogućava, sagledavanje razlika između nivoa podrške, otvara prostor za različita tumačenja i podriva neujednačen pristup u pružanju dodatne podrške u obrazovanju. Osim toga, Pravilnik ne nudi detaljna objašnjenja, niti jasne smernice o tome šta tačno podrazumevaju pojmovi „prilagođen“ i „izmenjen“ program. Čak i kada bismo se oslonili na termine koje koristi zakonodavac za opisivanje programa, tj. „izmenjen“ i „prilagođen“, i pritom sledili logiku prema kojoj izmena sadržaja i ishoda učenja podrazumeva kompleksnije promene u odnosu na njihovo prilagođavanje, došli bismo do zaključka da se u praksi podrška kroz primenu mera individualizacije i podrška kroz individualni obrazovni plan sa izmenjenim programom nastave i učenja mogu zasnivati na istim sadržajima i ishodima učenja. Međutim, to svakako nije slučaj ako se ima u vidu da Pravilnik predviđa postupnost u uvođenju mera podrške, pri čemu se prelazak na naredni nivo (od mera individualizacije, preko individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim programom nastave i učenja, ka individualnom obrazovnom planu sa izmenjenim programom nastave i učenja) predviđa samo ukoliko prethodno primenjeni vid podrške ne daje očekivane rezultate. Prema tome, uprkos formalnim razlikama koje predviđa, Pravilnik ne pruža jasne smernice o tome kakve su promene sadržaja i ishoda učenja dozvoljene u okviru svakog od ovih vidova podrške, a još manje razjašnjava njihov odnos prema propisanim sadržajima i ishodima učenja.

U svrhu planiranja dodatne podrške kroz primenu mera individualizacije izrađuje se dokumentacija koja uključuje pedagoški profil učenika i plan mera individualizacije (član 4). S druge strane, kao poseban akt školske ustanove kojim se planira dodatna podrška u obrazovanju i vaspitanju učenika, individualni obrazovni plan sadrži sledeće elemente: podatke o učeniku i podatke o timu za pružanje dodatne podrške; pedagoški profil učenika; plan mera individualizacije; personalizovani program nastave i učenja; podatke o praćenju i vrednovanju individualnog obrazovnog plana i saglasnost roditelja. Personalizovani program nastave i učenja se, pritom, izrađuje za jedan nastavni predmet, grupu nastavnih predmeta, sve nastavne predmete, kao i za vannastavne aktivnosti (član 6). Ovaj dokument, takođe, može da sadrži i plan tranzicije koji se izrađuje u svrhu planiranja podrške učeniku prilikom uključivanja u sistem obrazovanja i vaspitanja, prelaska na sledeći nivo obrazovanja i vaspitanja ili prilikom prelaska u drugu obrazovno-vaspitnu ustanovu, kao i plan prevencije ranog napuštanja školovanja (član 6). Shodno

prethodno navedenom, dokumentacija o individualnom obrazovnom planu uključuje elemente koji se izrađuju u svrhu planiranja dodatne podrške u obrazovanju kroz primenu mera individualizacije, kao što su pedagoški profil učenika i plan mera individualizacije, tako da u slučaju izrade individualnog obrazovnog plana sa odgovarajućim programom nastave i učenja nije sasvim jasno kakva je priroda i status pomenutih elemenata. Naime, premda je jasno da pedagoški profil učenika čini dokument koji je moguće, a i potrebno, dopunjavati novim saznanjima o učeniku, čini se da bi za rad škole posebno značajne bile dodatne i direktnije smernice o tome da li se u slučaju izrade individualnog obrazovnog plana sa odgovarajućim programom nastave i učenja izrađuje i novi plan mera individualizacije ili se pak prvobitno izrađeni plan mera individualizacije za učenika samo prilaže kao jedan od elemenata individualnog obrazovnog plana. S druge strane, imajući na umu propisani sadržaj individualnog obrazovnog plana, otvara se i pitanje o adekvatnosti jezičkih formulacija koje se koriste za imenovanje različitih vidova dodatne podrške u obrazovanju. Konkretnije, postavlja se pitanje zašto se formulacija „individualni obrazovni plan“ dovodi isključivo u vezu sa dodatnom podrškom u obrazovanju koja uključuje poseban program nastave i učenja, pri čemu se dodatna podrška u obrazovanju kroz primenu mera individualizacije terminološki ne povezuje sa individualnim obrazovnim planom, te da li bi bilo primerenije da se ovaj vid dodatne podrške u obrazovanju formuliše kao individualni obrazovni plan sa merama individualizacije.

Sastavni deo ovog Pravilnika čine i obrasci koji predstavljaju propisane formate na kojima se vodi evidencija o različitim elementima individualnog obrazovnog plana. Saobrazno elementima koji čine sadržaj individualnog obrazovnog plana, Pravilnik uključuje sledeće obrasce: obrazac 1 — Lični podaci i podaci o timu za podršku; obrazac 2 — Pedagoški profil; obrazac 3 — Plan mera individualizacije; obrazac 4 — Personalizovani program nastave i učenja; obrazac 5 — Praćenje i vrednovanje individualnog obrazovnog plana; obrazac 6 — Saglasnost roditelja, odnosno staratelja na individualni obrazovni plan. Takođe, u prilogu Pravilnika dat je i obrazac 7 — Plan tranzicije, kao i obrazac 8 — Plan prevencije ranog napuštanja škole i obrazac za mere podrške za učenike pod rizikom od ranog napuštanja obrazovanja. Na osnovu uvida u sadržaj obrazaca koji se nalaze u prilogu ovog Pravilnika može se zaključiti da pomenuti obrasci, svojom formom i sadržajem, mogu predstavljati korisnu osnovu za izradu dokumentacije u svrhu planiranja dodatne podrške u obrazovanju. S druge strane, imajući na umu samu proceduru donošenja individualnog obrazovnog plana koja će biti predstavljena u sledećem pasusu, jasno je da u nizu obrazaca koji čine sastavni deo ovog Pravilnika izostaje obrazac na kome bi se vodila evidencija o vrednovanju mera individualizacije.

Odredbama Pravilnika regulisan je način prikupljanja podataka o učenicima i način formiranja dokumentacije u svrhu planiranja različitih vidova dodatne podrške u obrazovanju. S tim u vezi, precizirane su uloge pojedinih aktera i uloge stručnih tela prilikom izrade plana mera individualizacije, pokretanja predloga za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, kao i prilikom izrade i donošenja individualnog obrazovnog plana. Shodno odredbama Pravilnika, nastavnici i stručni saradnici prate razvoj i proces učenja kod učenika u sledećim oblastima: veštine za učenje, socijalne veštine, komunikacijske veštine, samostalnost i briga o sebi. Ukoliko uoče da kod učenika postoje fizičke, komunikacijske ili socijalne prepreke koje nepovoljno utiču na njegovu dobrobit i razvoj, kao i na očekivane ishode obrazovanja i vaspitanja, pristupaju prikupljanju podataka za izradu dokumentacije u svrhu pružanja dodatne podrške u obrazovanju (član 2). U procesu prikupljanja podataka o učeniku, nastavnici i stručni saradnici koriste više izvora informacija — učenik, roditelji, vršnjaci, stručnjaci van ustanove, i primenjuju metode poput posmatranja, testiranja, intervjuisanja, anketiranja. Na osnovu prikupljenih podataka iz različitih izvora i, po potrebi, medicinske dokumentacije učenika, stručni saradnik zajedno sa nastavnikom izrađuje pedagoški profil učenika. Pedagoški profil sadrži opis obrazovne situacije učenika i predstavlja osnov za planiranje načina pružanja dodatne podrške u obrazovanju, odnosno individualizaciju načina rada sa učenikom (član 3). Sadržaj prvobitno izrađenog pedagoškog profila učenika se naknadno dopunjava novim saznanjima o obrazovnoj situaciji kod učenika do kojih dolaze različiti akteri (član 13).

Na osnovu pedagoškog profila učenika nastavnik i stručni saradnik planiraju mere za otklanjanje fizičkih, komunikacijskih i socijalnih prepreka, odnosno mere individualizacije (član 4). Primena mera individualizacije čini prvi nivo dodatne podrške koja se pruža učenicima u obrazovno-vaspitnom procesu. Ukoliko dodatna podrška u obrazovanju pružena kroz mere individualizacije ne dovede do pozitivnog pomaka u postignućima učenika, direktoru obrazovno-vaspitne ustanove podnosi se predlog za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan sa prilagođenim programom nastave i učenja (IOP1). Takav predlog podnosi tim za inkluzivno obrazovanje na osnovu procene potreba učenika za dodatnom podrškom u obrazovanju kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim programom nastave i učenja (IOP1) koju daje nastavnik, stručni saradnik ili roditelji učenika, i to nakon evidentiranja, primene i vrednovanja mera individualizacije u radu sa učenikom. S tim u vezi, predlog za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan sa prilagođenim programom nastave i učenja (IOP1) sadrži obrazloženje ovog predloga i dokaze o prethodno primenjivanim merama individualizacije. Obrazovno-vaspitna ustanova je dužna da pisanim putem obavesti roditelje o pokretanju ovog postupka, dok roditelj svojim potpisom potvrđuje da je upoznat sa razlozima za njegovo pokretanje i saglasan sa izradom individualnog obrazovnog plana (član 5). Nakon što se donese odluka o prihvatanju predloga za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan sa prilagođenim programom nastave i učenja (IOP1), tim za inkluzivno obrazovanje predlaže direktoru članove tima za pružanje dodatne podrške učeniku, koje direktor imenuje uz prethodnu pismenu saglasnost roditelja. Tim za dodatnu podršku izrađuje individualni obrazovni plan sa prilagođenim programom nastave i učenja (IOP1), na koji roditelj daje saglasnost. Na predlog tima za inkluzivno obrazovanje, pedagoški kolegijum usvaja plan, čime se stiču uslovi za njegovu primenu u radu sa učenikom (član 8). Pravilnikom je propisano da se primerak donetog individualnog obrazovnog plana dostavlja svim članovima tima za pružanje dodatne podrške, uključujući i roditelje, dok se pojedinačni obrasci, po potrebi, mogu dostaviti i drugim licima uključenim u pružanje podrške (član 6).

Donošenju individualnog obrazovnog plana sa izmenjenim programom nastave i učenja (IOP2) prethodi donošenje, primena i vrednovanje individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim programom nastave i učenja (IOP1). Procedura donošenja individualnog obrazovnog plana sa izmenjenim programom nastave i učenja (IOP2) istovetna je proceduri donošenja individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim programom nastave i učenja (IOP1), izuzev što se prilikom podnošenja zahteva za utvrđivanje prava na ovu vrstu dodatne podrške u obrazovanju podnose dokazi o prethodno primenjivanom i vrednovanom individualnom obrazovnom planu sa prilagođenim programom nastave i učenja (IOP1), i što se osim saglasnosti roditelja pribavlja i mišljenje interesorne komisije za procenu potreba za dodatnom obrazovnom, zdravstvenom i socijalnom podrškom. Procedura donošenja individualnog obrazovnog plana sa produbljenim i proširenim programom nastave (IOP3) u potpunosti je identična proceduri donošenja individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim programom nastave i učenja (IOP1).

Na osnovu prethodno navedenog, može se zapaziti da je saglasnost roditelja učenika neophodna u procesu izrade i donošenja individualnog obrazovnog plana. Zbog toga ne čudi što Pravilnik predviđa postupanje obrazovno-vaspitne ustanove u slučaju kada roditelj odbije učešće u izradi individualnog obrazovnog plana ili odbije davanje saglasnosti za njegovu izradu i donošenje. U pomenutim situacijama, odredbama Pravilnika predviđeno je da obrazovno-vaspitna ustanova obavesti nadležnu ustanovu socijalne zaštite u cilju zaštite najboljeg interesa učenika (član 8). Međutim, kroz odredbe Pravilnika nije eksplicitno precizirano na koji način treba da se organizuje obrazovno-vaspitni rad sa učenikom u pomenutim situacijama. Takođe, kako u pomenutim situacijama postoji opasnost nepotrebnog odlaganja donošenja odluka o načinima obrazovanja učenika koje se temelje na kriterijumu optimalnog razvoja učenika, čini se da bi bilo korisno predvideti maksimalan vremenski rok u kome je obrazovno-vaspitna ustanova dužna da uputi dopis ustanovi socijalne zaštite. Osim toga, u procesu izrade i donošenja individualnog obrazovnog plana sa izmenjenim programom nastave i učenja naglašena je važnost mišljenja interesorne komisije. Odredbama Pravilnika predviđene su i dodatne mere podrške koje na inicijativu obrazovno-vaspitne ustanove može predložiti interesorna komisija. Naime, shodno odredbama Pravilnika, ukoliko se

ispostavi da primena individualnog obrazovnog plana zahteva finansijska sredstva, nadležnost obrazovno-vaspitne ustanove je da uputi zahtev interesornoj komisiji za procenu potreba za dodatnom obrazovnom, zdravstvenom i socijalnom podrškom detetu i učeniku (član 9). Međutim, otvara se pitanje zašto se prethodno pomenuta zakonska rešenja odnose samo na dodatnu podršku u obrazovanju kroz primenu individualnog obrazovnog plana, te da li ta rešenja utiču na izbor vida dodatne podrške u obrazovanju, odnosno da li u praksi, u slučaju potrebe za obezbeđivanjem finansijskih sredstava, mogu podstaći prelazak na primenu individualnog obrazovnog plana, čak i kada bi podrška kroz primenu mera individualizacije bila dovoljna.

Takođe, na osnovu prethodno navedenog, može se izdvojiti da je odredbama Pravilnika predviđeno da se dodatna podrška u obrazovanju ostvaruje kroz primenu mera individualizacije i izradu individualnog obrazovnog plana sa odgovarajućim programom nastave i učenja, ali da se kroz sadržaje pomenutih odredbi, iako ova mogućnost jasno proizlazi, ne razmatra eksplicitno činjenica da jedan isti učenik može imati potrebu za dodatnom podrškom u okviru različitih nastavnih predmeta i vannastavnih aktivnosti, kao i da te potrebe mogu podrazumevati različite vidove dodatne podrške u obrazovanju. Izostanak ove perspektive u operacionalizaciji dodatne podrške u obrazovanju može otvoriti prostor za različita tumačenja zakonskog okvira, naročito u pogledu načina izrade dokumentacije u svrhu planiranja dodatne podrške u obrazovanju i načina konstituisanja tima za pružanje dodatne podrške u situacijama u kojima je za istog učenika u okviru različitih nastavnih predmeta i vannastavnih aktivnosti potrebno organizovati iste ili različite vidove dodatne podrške u obrazovanju.

Odredbama Pravilnika je, takođe, regulisan i način primene individualnog obrazovnog plana. Najpre, uočava se da, zakonski okvir uključuje mnogo manji broj rešenja usmerenih na regulisanje oblasti primene individualnog obrazovnog plana, tj. načina pružanja dodatne podrške u obrazovanju, u odnosu na broj rešenja usmerenih na izradu, donošenje i vrednovanje individualnog obrazovnog plana. Takvo stanje je i očekivano imajući na umu da uvažavanje različitih potreba učenika u obrazovno-vaspitnom procesu kao osnovni postulat na kom se temelji inkluzivno obrazovanje, čine donošenje sistemskih rešenja o načinima pružanja dodatne podrške u obrazovanju izuzetno složenim. Konkretnije rečeno, zakonodavac je suočen sa izazovom da na jedinstven i univerzalan način reguliše način pružanja dodatne podrške učenicima čije se potrebe za podrškom razlikuju. Kao što je već i istaknuto, značajne smernice za primenu individualnog obrazovnog plana date su na posredan način kroz sam opis različitih vidova dodatne podrške u obrazovanju. Slično tome, značajne smernice za primenu individualnog obrazovnog plana date su i kroz formu i sadržaj obrazaca koji se koriste u procesu izrade individualnog obrazovnog plana, a naročito kroz formu i sadržaj obrazaca za elemente individualnog obrazovnog plana koji treba da služe kao oslonac u pružanju dodatne podrške u obrazovanju. Osim toga, odredbama Pravilnika eksplicitno je predviđeno da se individualni obrazovni plan ostvaruje tokom nastavnih i vannastavnih aktivnosti (član 6). Takođe, istaknuto je i da se individualni obrazovni plan ostvaruje u okviru zajedničkih aktivnosti u odeljenju škole. Od nastavnika se, pritom, očekuje da prilikom planiranja rada u odeljenju uključe mere i aktivnosti predviđene individualnim obrazovnim planom. Pravilnik, takođe, predviđa da u ostvarivanju individualnog obrazovnog plana u ustanovi aktivno učestvuju svi članovi tima za pružanje dodatne podrške, ali i drugi akteri koji neposredno rade sa učenikom (član 9). Premda se aktivno učešće svih članova tima za pružanje dodatne podrške u ostvarivanju individualnog obrazovnog plana u skladu sa potrebama učenika čini smislenim, otvara se pitanje o mogućim načinima delovanja tih članova, budući da je sadržajem Pravilnika precizirano da se individualni obrazovni plan ostvaruje u okviru zajedničkih aktivnosti koje se sprovode unutar odeljenja. S tim u vezi, sa stanovišta uloge i kompetencija aktera zaposlenih u školi, može se postaviti pitanje zašto odredbama Pravilnika o sadržaju individualnog obrazovnog plana nije predviđena mogućnost obuhvata plana podrške koju učenicima pružaju stručni saradnici. Takođe, preciznijim definisanjem načina ostvarivanja individualnog obrazovnog plana, izostavljene su i aktivnosti van okvira odeljenja, kao što su vannastavne aktivnosti koje se organizuju u školi, a u okviru kojih učenik može imati potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju.

Posebne odredbe ovog Pravilnika tiču se načina ocenjivanja učenika koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu, kao i načina pokretanja vaspitno-disciplinskog postupka za pomenute učenike. S tim u vezi, učenik koji se obrazuje prema individualnom obrazovnom planu se ocenjuje na način i prema ishodima koji su planirani individualnim obrazovnim planom, a u skladu sa posebnim zakonom (član 10). Takođe, odredbama Pravilnika je predviđeno i da se završni ispit, prijemni ispit i maturski ispit za učenika koji se obrazuje prema individualnom obrazovnom planu organizuje uz neophodna prilagođavanja koja predlaže i obrazlaže tim za inkluzivno obrazovanje (član 10). U slučaju pokretanja vaspitno-disciplinskog postupka za učenika sa individualnim obrazovnim planom, Pravilnik predviđa da tim za inkluzivno obrazovanje i tim za zaštitu od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja zajednički analiziraju da li su primenjene mere iz individualnog obrazovnog plana, te procenjuju efekte preduzetih mera i, po potrebi, uvode nove mere podrške i menjaju strategije rada sa učenikom. Pritom, za učenika koji se obrazuje prema individualnom obrazovnom planu, tim za zaštitu od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u saradnji sa timom za inkluzivno obrazovanje izrađuje plan pojačanog vaspitnog rada, odnosno plan zaštite ukoliko učenik trpi nasilje (član 11). Shodno prethodno navedenom, čini se da je u procesu izrade plana pojačanog vaspitnog rada za učenike koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu, kao i u procesu izrade plana zaštite za pomenute učenike, zanemarena uloga tima za pružanje dodatne podrške.

Odredbama Pravilnika predviđene su dve vrste vrednovanja individualnog obrazovnog plana, i to spoljašnje vrednovanje i vrednovanje unutar ustanove. Spoljašnje vrednovanje vrši prosvetni savetnik, odnosno savetnik-spoljni saradnik u toku stručno-pedagoškog nadzora. Tom prilikom se utvrđuje ispunjenost uslova u postupku donošenja individualnog obrazovnog plana i vrednuje sadržaj i primena individualnog obrazovnog plana. Vrednovanje individualnog obrazovnog plana unutar ustanove se vrši radi procene ostvarenosti ciljeva i ishoda utvrđenih individualnim obrazovnim planom. Ova vrsta vrednovanja uključuje analizu delotvornosti mera podrške koje su primenjene u radu sa učenikom, kao i analizu ostvarenosti ishoda obrazovanja i vaspitanja koji su definisani individualnim obrazovnim planom. Vrednovanje individualnog obrazovnog plana unutar ustanove sprovodi se, kada se za tim ukaže potreba, ali i prema unapred utvrđenoj dinamici, i to u prvoj godini upisa tromesečno, a u svim narednim godinama na početku svakog polugodišta (član 13). Tim za pružanje dodatne podrške učeniku vrši vrednovanje individualnog obrazovnog plana unutar ustanove, a rezultate ovog vrednovanja dostavlja timu za inkluzivno obrazovanje i pedagoškom kolegijumu. Pritom, na osnovu rezultata vrednovanja individualnog obrazovnog plana, tim za pružanje dodatne podrške procenjuje da li je potrebno revidirati postojeći individualni obrazovni plan, pisati novi individualni obrazovni plan, ili pak ukinuti individualni obrazovni plan i izraditi plan mera individualizacije (član 13). S druge strane, pedagoški kolegijum, na predlog tima za pružanje dodatne podrške učeniku i uz saglasnost tima za inkluzivno obrazovanje i po potrebi roditelja učenika, donosi odluku o daljoj primeni, izmenama i dopunama individualnog obrazovnog plana ili prestanku potrebe za individualnim obrazovnim planom (član 14).

Na osnovu prethodno navedenog, može se zaključiti da je odredbama Pravilnika predviđeno učešće različitih aktera i stručnih tela u procesu identifikacije učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, prikupljanja podataka o učenicima, kao i u izradi dokumentacije u svrhu planiranja dodatne podrške u obrazovanju. Kroz odredbe Pravilnika je, pritom, naročito detaljno razrađena procedura izrade, donošenja i vrednovanja individualnog obrazovnog plana, kao i pojedine uloge izdvojenih aktera i uloge stručnih tela u pomenutom procesu. Odredbama Pravilnika se, pritom, jasno propisuje da izrada, donošenje i vrednovanje individualnog obrazovnog plana čini zadatak koji naročito angažuje članove tima za inkluzivno obrazovanje i članove tima za pružanje dodatne podrške. Naime, kroz odredbe Pravilnika težište je stavljeno na ulogu pomenutih timova u procesu izrade, donošenja i vrednovanja individualnog obrazovnog plana, i to tako da su većinom predviđene aktivnosti timova koje su neophodne sa stanovišta primene inkluzivnog obrazovanja. Pritom, sadržajem Pravilnika nisu data bliža određenja o odgovornostima pojedinačnih članova tima

za pružanje podrške u procesu izrade, donošenja i vrednovanja individualnog obrazovnog plana, izuzev odgovornosti roditelja učenika koja se sastoji u davanju saglasnosti na izradu i primenu individualnog obrazovnog plana. Naime, uspostavljenim pravnim okvirom je naglašena uloga roditelja kao krajnjih donosilaca odluke o sprovođenju dodatne podrške u obrazovanju kroz primenu individualnog obrazovnog plana, ali i važnost mišljenja interesorne komisije za sprovođenje dodatne podrške u obrazovanju kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa izmenjenim programom nastave i učenja.

U nastavku teksta dat je kratki prikaz dva podzakonska dokumenta, u kojem su navedena ključna pitanja koja su njima regulisana, kao i konkretne pojedinačne odredbe. Takav pristup analizi je u skladu sa činjenicom da nisu svi pregledani dokumenti jednako važni za obradu teme, te se sadržaji koji su prikazani mogu smatrati nadopunom prethodno predstavljenih sadržaja dokumenata.

Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu, učeniku i odraslom (2018). Pravilnik uređuje bliže uslove za procenu potreba za pružanjem dodatne obrazovne, zdravstvene ili socijalne podrške detetu, učeniku i odraslom, sastav i način rada interesorne komisije. Posebno se izdvaja to što Pravilnik definiše različite mere dodatne podrške koje interesorna komisija može predložiti, od kojih se neke mogu ostvariti isključivo uz predlog ove komisije. Među tim merama su: odlaganje upisa u prvi razred osnovne škole za godinu dana, donošenje individualnog obrazovnog plana sa izmenjenim programom rada (IOP2); upućivanje deteta u školu za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju; angažovanje nastavnika ili stručnog saradnika koji je zaposlen u školi za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom kao podrške školi u sistemu redovnog obrazovanja i vaspitanja, ostvarivanje prava na uvećanje dečijeg dodatka (član 4). Takođe, sa stanovišta primene inkluzivnog obrazovanja u osnovnoj školi, važno je naglasiti da Pravilnik predviđa saradnju između škole i interesorne komisije prilikom pokretanja postupka procene potreba za dodatnom podrškom u okviru sistema obrazovanja, kao i povremenu saradnju u cilju razmene informacija o pruženoj dodatnoj podršci i praćenja efikasnosti preduzetih mera dodatne podrške u obrazovanju (član 10).

Pravilnik o pedagoškom asistentu i andragoškom asistentu (2019). Pravilnik propisuje bliže uslove za rad, stepen i vrstu obrazovanja i program obuke za pedagoškog i andragoškog asistenta (član 1). Predviđeno je da pedagoški asistent pruža pomoć i podršku grupi dece i učenika koja pohađaju neki od nivoa douniverzitetskog obrazovanja (član 2), te da može biti angažovan u svrhe pružanja podrške učenicima romske nacionalnosti ili u svrhe pružanja podrške učenicima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom (član 3). Takođe, sa stanovišta primene inkluzivnog obrazovanja u osnovnoj školi, važno je naglasiti da Pravilnik reguliše ulogu i način rada pedagoškog asistenta, tako da njihova odgovornost, osim neposredne podrške učenicima, uključuje pružanje pomoći roditeljima, nastavnicima, vaspitačima i stručnim saradnicima, učestvovanje u radu stručnih organa obrazovno-vaspitne ustanove, kao i saradnju sa nadležnim organima, organizacijama i ustanovama (član 3). Odredbama Pravilnika operacionalizovana je uloga pedagoškog asistenta, kako u kontekstu pružanja podrške učenicima romske nacionalnosti, tako i u kontekstu pomoći učenicima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, pri čemu su definisane vrste pomoći i podrške koje pedagoški asistent pruža učenicima, njihovim roditeljima i zaposlenima u obrazovno-vaspitnoj ustanovi. Na osnovu uvida u sadržaj odredbi Pravilnika (član 3, 4 i 5), može se zaključiti da uloga pedagoških asistenata obuhvata širok spektar poslova i aktivnosti, koji su definisani uz različite nivoe konkretizacije.

* * *

Na osnovu prikaza i analize sadržaja odabranih zakonskih i podzakonskih dokumenata, može se zaključiti da ovi dokumenti uključuju niz rešenja kojima se uređuje primena inkluzivnog obrazovanja u osnovnoj školi. U nastavku su data ključna zapažanja u vezi sa načinom na koji je kod nas regulisana primena inkluzivnog obrazovanja, odnosno ostvarivanje procesa obezbeđivanja i pružanja dodatne podrške učenicima.

Zakonskim okvirom su definisani različiti vidovi dodatne podrške u obrazovanju i date su smernice za izradu dokumentacije u svrhu planiranja i pružanja različitih vidova dodatne podrške u obrazovanju. S tim u vezi, kroz odredbe zakonskih i podzakonskih dokumenata precizirane su grupe

učenika za koje je potrebno organizovati dodatnu podršku u obrazovanju, ali je otvorena i mogućnost da se dodatna podrška u obrazovanju organizuje i za druge učenike za koje se proceni da imaju potrebu za tim. Takođe, opisani su i različiti vidovi dodatne podrške u obrazovanju iz perspektive praktičara, odnosno načini na koje se različiti vidovi dodatne podrške u obrazovanju ostvaruju u praksi. Zakonskim okvirom su date široko postavljene smernice za rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, i time je naglašena važnost prepoznavanja individualnih karakteristika učenika na temelju kojih je potrebno osmisliti i organizovati obrazovno-vaspitni rad. Naime, kroz odredbe zakonskih i podzakonskih dokumenata koje se tiču načina pružanja dodatne podrške u obrazovanju istaknuti su elementi obrazovno-vaspitnog rada koje je potrebno prilagoditi individualnim karakteristikama učenika i na taj način obezbediti podržavajući kontekst za učenje. Kroz pomenute odredbe se, dakle, ne nude gotova rešenja, već promoviše ideja o otvorenom i fleksibilnom pristupu u radu sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, odnosno ideja o pristupu u radu koji se temelji na otklanjanju prepreka koje onemogućavaju optimalan razvoj potencijala svakog učenika posebno. Iako je odredbama zakonskih i podzakonskih dokumenata predviđeno da se dodatna podrška u obrazovanju može ostvarivati tokom nastavnih aktivnosti i aktivnosti van nastave, odredbe ovih dokumenata su naročito razrađene u segmentu koji se odnosi na nastavni kontekst. Sledstveno tome, osim što je predviđeno da u ostvarivanju dodatne podrške u obrazovanju u skladu sa potrebama učenika treba da učestvuju svi članovi tima za pružanje dodatne podrške, posebna pažnja je usmerena na regulisanje uloge nastavnika u pomenutom procesu. Takođe, zakonskim okvirom data su uputstva za izradu dokumentacije u svrhu planiranja dodatne podrške u obrazovanja koja mogu značajno doprineti efektivnijem planiranju i realizaciji dodatne podrške u obrazovanju. Međutim, u određenim segmentima pomenuta uputstva otvaraju prostor za različita tumačenja o prirodi sadržaja dokumentacije koja se izrađuje radi planiranja i pružanja dodatne podrške u obrazovanju, kao i o načinu konstituisanja tima za pružanje dodatne podrške.

Kroz odredbe zakonskih i podzakonskih dokumenata regulisana su pitanja koja se tiču procesa izrade dokumentacije u svrhu planiranja različitih vidova dodatne podrške u obrazovanju, donošenja i vrednovanja individualnog obrazovnog plana. Poseban naglasak je pritom stavljen na uloge i odgovornosti različitih tela — tim za inkluzivno obrazovanje, tim za dodatnu podršku učeniku, interresorna komisija, pedagoški kolegijum, kao i uloge i odgovornosti pojedinaca — direktori škola i roditelji učenika sa potrebom za dodatnom podrškom u obrazovanju, u proceduri donošenja individualnog obrazovnog plana. Kada je reč o timovima čije je delovanje dominantno usmereno na primenu inkluzivnog obrazovanja, tj. tim za inkluzivno obrazovanje i tim za dodatnu podršku učeniku, kroz odredbe zakonskih i podzakonskih dokumenata nisu precizirane uloge i odgovornosti pojedinačnih članova u izradi individualnog obrazovnog plana. Zakonskim okvirom su, pritom, uglavnom predviđene aktivnosti pomenutih timova koje se, sa stanovišta primene inkluzivnog obrazovanja, čine neophodnim, ali i određene aktivnosti koje se realizuju u skladu sa zahtevima prakse. Odredbama zakonskih i podzakonskih dokumenata su, takođe, regulisana i pojedina pitanja koja se tiču mera podrške koje osnovna škola može dobiti u primeni inkluzivnog obrazovanja od strane ustanova iz lokalnog i šireg okruženja. Zakonskim okvirom je predviđeno da, u cilju obezbeđivanja dodatne podrške u obrazovanju, osnovna škola ostvaruje saradnju sa organima lokalne samouprave i interresornom komisijom, centrom za socijalni rad, školama za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, školom u kojoj učenik sa potrebom za dodatnom podrškom u obrazovanju nastavlja školovanje, kao i sa drugim relevantnim ustanovama i organizacijama na lokalnom i širem nivou. Ipak, osim smernica koje se odnose na saradnju sa interresornom komisijom i centrom za socijalni rad, zakonski okvir ne precizira konkretne načine ostvarivanja saradnje sa drugim akterima na lokalnom i širem nivou, koji bi doprinosili obezbeđivanju dodatne podrške u obrazovanju. Prema tome, Zakonski okvir načelno predviđa saradnju između različitih aktera okupljenih u timove koji su dominantno usmereni na primenu inkluzivnog obrazovanja, kao i saradnju škole sa ustanovama i organizacijama iz lokalnog šireg društvenog okruženja, pri čemu su samo odnosi sa interresornom komisijom i centrom za socijalni rad preciznije regulisani.

1.1.2 Analiza sadržaja školskih dokumenata o planiranim načinima delovanja u oblasti primene inkluzivnog obrazovanja i njihova usaglašenost sa sadržajima zakonskih i podzakonskih dokumenata kojima se reguliše rad škole i primena inkluzivnog obrazovanja

Na osnovu analize sadržaja programskih dokumenata razrađenih na nivou škole dobijeni su podaci o planiranim načinima delovanja škola obuhvaćenih istraživanjem u cilju primene inkluzivnog obrazovanja, kao i donete procene o usaglašenosti ovih dokumenata sa sadržajem zakonskih i podzakonskih dokumenata kojima se reguliše rad škole i primena inkluzivnog obrazovanja. Analizirani su godišnji planovi rada za školsku 2022/23. godinu i razvojni planovi škola važeći u školskoj 2022/23. godini. Prvobitno je planirano da se analiziraju i školski programi, ali se od toga odustalo jer su škole omogućile uvid u individualne obrazovne planove, koji čine anekse školskih programa, isključivo pod nadzorom zaposlenih. Zbog dodatnog opterećenja za škole, ovi planovi nisu analizirani kvalitativno u okviru dela o odlikama politike školskog rada, što je i analizu školskih programa učinilo metodološki neadekvatnom. Važno je pritom napomenuti da su analizom obuhvaćeni samo sadržaji programskih dokumenata koji se direktno odnose na primenu inkluzivnog obrazovanja, te da izostanak tih sadržaja može ukazivati na to da aktivnosti vezane za inkluziju nisu sistematski planirane ili da im se prilikom planiranja pristupa sa manje pažnje. Prilikom pregleda i analize sadržaja školskih dokumenata pažnja je usmerena na sadržaje koji se generalno tiču dodatne podrške u obrazovanju, kao i na sadržaje koji se tiču dodatne podrške u obrazovanju kroz primenu mera individualizacije, primenu individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim i izmenjenim programom nastave i učenja. Rezultati su prikazani kroz dve tematske celine koje obuhvataju analizu godišnjih planova i razvojnih planova rada škola, sa fokusom na planirane načine delovanja u oblasti primene inkluzivnog obrazovanja i njihovu usaglašenost sa sadržajima zakonskih i podzakonskih dokumenata.

Godišnji planovi rada škola. Na osnovu pregleda godišnjih planova rada za školsku 2022/23. godinu koji su izrađeni u osam osnovnih škola, uočeno je da se sadržaji koji se tiču primene inkluzivnog obrazovanja javljaju u tematski različitim delovima teksta dokumenata, a da konkretne aktivnosti koje se planiraju u cilju primene inkluzivnog obrazovanja čine sastavni deo programa rada stručnih tela, organa i timova škola. Pored programa rada timova za inkluzivno obrazovanje koji su u celosti prožeti aktivnostima usmerenim na primenu inkluzivnog obrazovanja, ovakve aktivnosti su zastupljene i u sledećim programima rada: program rada pedagoškog kolegijuma; program rada nastavničkog veća; program rada odeljenjskih veća; program rada stručnih veća; program rada aktiva za razvoj školskog programa; program rada tima za obezbeđivanje kvaliteta i razvoj ustanove; program rada tima za profesionalnu orijentaciju; program rada odeljenjskih starešina; program rada rukovodećih organa škole; program rada stručnih saradnika. U tabeli 3 dati su podaci o broju pregledanih godišnjih planova rada u kojima su, kao deo programa rada stručnih tela, organa i timova škola, navedene i aktivnosti u cilju primene inkluzivnog obrazovanja. Nakon toga, u tekstu je opisan način na koji su u okviru programa rada stručnih tela, organa i timova škola razrađeni sadržaji koji se odnose na primenu inkluzivnog obrazovanja. Uz opis načina na koje su pomenuti sadržaji razrađeni navedena su i zapažanja o njihovoj usaglašenosti sa sadržajima zakonskih i podzakonskih dokumenata.

Tabela 3. Zastupljenost aktivnosti u cilju primene inkluzivnog obrazovanja u programima stručnih tela, organa i timova koji čine sastavni deo godišnjih planova rada škole

Programi stručnih tela, organa i timova kao sastavni deo godišnjeg plana škole	Broj godišnjih planova rada u kojima se, kao deo programa, daju aktivnost u cilju primene inkluzivnog obrazovanja
program rada tima za inkluzivno obrazovanje	8
program rada pedagoškog kolegijuma	8
program rada nastavničkog veća	2
program rada odeljenjskih veća	8
program rada stručnih veća	6
program rada aktiva za razvoj školskog programa	6
program rada tima za obezbeđivanje kvaliteta i razvoj ustanove	2
program rada tima za profesionalnu orijentaciju	1
program rada odeljenjskih starešina	3
program rada rukovodećih organa škole	3
program rada stručnih saradnika	8

Podaci o programu rada tima za inkluzivno obrazovanje, kao i podaci o članovima ovog tima zastupljeni su u godišnjim planovima rada svih osam škola koje su uključene u istraživanje. Na osnovu pregleda i analize sadržaja programa rada timova za inkluzivno obrazovanje izrađenih u svim školama, uočeno je da među njima postoje određene sličnosti, ali i razlike u pogledu aktivnosti koje uključuju. S tim u vezi, programima rada tima za inkluzivno obrazovanje izrađenim u svim školama planirano je da ovaj tim realizuje i učestvuje u realizaciji sledećih aktivnosti: identifikacija učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, formiranje timova za pružanje dodatne podrške u obrazovanju, izrada individualnog obrazovnog plana, vrednovanje individualnog obrazovnog plana. Pored prethodno navedenih aktivnosti koje čine sadržaj svih analiziranih programa rada timova za inkluzivno obrazovanje, programima rada tima za inkluzivno obrazovanje koji su izrađeni u pojedinim školama planirano je da članovi ovog tima realizuju sledeće aktivnosti: primena individualnog obrazovnog plana ($f=3$); izrada i posredovanje u izradi nastavnih materijala za rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju ($f=1$); pokretanje akcija u saradnji sa učeničkim parlamentom radi obezbeđivanja odgovarajućih resursa za učenike kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju ($f=1$); promovisanje aktivnosti realizovanih u školi koje su u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem na sajtu škole i u školskom časopisu ($f=1$); saradnja sa srednjim školama radi prikupljanja informacija o stručnim profilima koji bi mogli pogodovati učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, kao i radi razmene informacija o bivšim učenicima koji su se obrazovali uz neki vid dodatne podrške u obrazovanju ($f=2$); saradnja sa nacionalnom službom za zapošljavanje radi testiranja učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju ($f=1$); saradnja sa školskom upravom radi razmene informacija i obezbeđivanja podrške u primeni inkluzivnog obrazovanja ($f=2$); saradnja sa gradskim centrom za pružanje usluga socijalne zaštite radi obezbeđivanja usluge lični pratilac ($f=2$); pohađanje programa obuke u okviru projekta koji je tematski orijentisan na inkluzivno obrazovanje, a koji sprovode ustanove i organizacije iz školskog okruženja ($f=1$); organizacija stručnog usavršavanja u ustanovi koje je tematski orijentisano na oblast inkluzivnog obrazovanja ($f=4$) i praćenje programa stručnog usavršavanja van ustanove u ovoj oblasti radi planiranja stručnog usavršavanja nastavnika koji rade sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška ($f=2$). Na osnovnu pregleda godišnjih planova rada škola, može se zaključiti da su programom rada tima za inkluzivno obrazovanje u svim školama planirane zakonskim okvirom propisane aktivnosti koje se tiču učešća ovog tima u procesu izrade i vrednovanja individualnog obrazovnog plana. S druge strane, imajući na umu da je zakonskim odredbama predviđeno da škola sarađuje sa školom u kojoj učenik koji ima potrebu za dodatnom podrškom nastavlja sticanje obrazovanja, može se zaključiti da je ova aktivnost samo u dve škole predviđena kao deo programa rada tima za inkluzivno obrazovanje. Kako u preostalih 6 škola pomenuta aktivnost nije planirana programom rada tima za inkluzivno obrazovanje, ali ni programima rada drugih tela i organa u okviru godišnjeg plana rada, moglo bi se otvoriti pitanje da li je realizacija ove aktivnosti planirana, ali ne na transparentan način ili pak nije uopšte predviđena

u praksi. Osim toga, može se zapaziti da su analiziranim programima rada tima za inkluzivno obrazovanje predviđene i raznorodne aktivnosti značajne sa stanovišta obezbeđivanja uslova za primenu inkluzivnog obrazovanja, a koje zakonskim okvirom nisu eksplicitno predviđene. Zastupljenost ovih aktivnosti mogla bi se razumeti kao izraz nastojanja da se programom rada tima za inkluzivno obrazovanje planiraju aktivnosti u skladu sa potrebama prakse i specifičnim uslovima rada u školi.

Imajući na umu da tim za inkluzivno obrazovanje u fokusu delovanja ima primenu inkluzivnog obrazovanja i da čini telo u školi koje se okuplja radi realizacije aktivnosti u cilju primene inkluzivnog obrazovanja, prilikom pregleda dokumenata, pažnju smo usmerili na podatke o sastavu ovih timova. Na osnovu uvida u spiskove članova tima za inkluzivno obrazovanje zapaženo je da se sastav ovog tima razlikuje od škole do škole s obzirom na broj uključenih članova i ulogu koju članovi imaju u socijalnom sistemu škole. Shodno informacijama koje čine sadržaj pregledanih dokumenata, sastav tima za inkluzivno obrazovanje u školama obuhvaćenim istraživanjem čini od 5 do 13 članova. Pritom, u svim školama članove tima za inkluzivno obrazovanje čine zaposleni u školi. Naime, članove pomenutog tima u svim školama čine stručni saradnici i nastavnici predmetne i razredne nastave, a samo u jednoj školi član tima je i direktor škole. Pored zaposlenih u školi, članove tima za inkluzivno obrazovanje u 5 škola čine i predstavnici roditelja i učeničkog parlamenta, dok u jednoj od ovih škola članove tima čine i predstavnici jedinice lokalne samouprave, a u slučaju potrebe i predstavnici institucija zdravstva i socijalne zaštite. Dakle, prema informacijama koje čine sadržaj pregledanih dokumenata, u tri uzorkom obuhvaćene škole članove tima za inkluzivno obrazovanje čine isključivo zaposleni u školi. Takođe, samo u jednoj školi u sastav pomenutog tima uključeni su predstavnici jedinice lokalne samouprave i predviđena je mogućnost uključivanja stručnjaka iz resora zdravstva i socijalne zaštite. S tim u vezi, može se zaključiti da su zakonske odredbe o članovima svih obaveznih timova koji se formiraju u školi, uključujući i tim za inkluzivno obrazovanje, delimično ugrađene u sadržaj školske dokumentacije. Pritom, stiče se utisak da pomenute odredbe zakona u školama nisu prihvaćene kao obavezujuće, već kao predlog aktera školskog rada koji se mogu uključiti u sastav tima za inkluzivno obrazovanje.

Premda nijedan analizirani godišnji plan rada ne sadrži program rada tima za pružanje dodatne podrške, godišnji planovi rada u dve škole uključuju informacije o članovima tima za pružanje dodatne podrške. U jednoj od škola članovi tima za pružanje dodatne podrške precizno su određeni prema svojoj ulozi u socijalnoj strukturi škole, dok su u drugoj kao članovi ovog tima imenovani stručni saradnici različitih profila, uz dodatno navođenje ostalih potencijalnih članova u skladu sa njihovim funkcijama u okviru škole. Odabir članova tima za dodatnu podršku predstavljen kroz sadržaj godišnjih planova rada pomenutih škola izveden je u skladu sa odredbama aktuelnog zakonskog okvira o tome ko sve treba da bude uključen u sastav tima za dodatnu podršku.

Programima rada pedagoškog kolegijuma u svim analiziranim godišnjim planovima rada su planirane aktivnosti koje se tiču primene inkluzivnog obrazovanja. Naime, programima rada pedagoškog kolegijuma u svim školama planirano je da ovo telo usvaja predlog individualnog obrazovnog plana. Osim toga, programima rada pedagoškog kolegijuma u 7 škola planirana je aktivnost evaluacije individualnog obrazovnog plana. Imajući na umu da shodno zakonskim osnovama rada pedagoški kolegijum donosi individualni obrazovni plan, kao i da na osnovu rezultata vrednovanja individualnog obrazovnog plana donosi odluku o daljoj primeni, izmenama i dopunama individualnog obrazovnog plana ili prestanku potrebe za individualnim obrazovnim planom, može se zaključiti da su sadržajima gotovo svih programa rada pedagoškog kolegijuma eksplicitno planirane aktivnosti koje su propisane sadržajem zakonskog okvira.

Godišnji planovi rada dve škole uključuju programe rada nastavničkog veća sa sadržajima koji se tiču primene inkluzivnog obrazovanja. Pomenutim programima rada planiran je odabir članova tima za inkluzivno obrazovanje ($f=1$), evidentiranje učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju kroz primenu individualnog obrazovnog plana i dogovor u vezi sa izradom individualnog obrazovnog plana ($f=1$). Prema dobijenim nalazima istraživanja, u 7 škola odabir članova tima za inkluzivno obrazovanje nije planiran programom rada nastavničkog veća, a ni

programa rada drugih tela i organa u okviru godišnjih plana rada. Međutim, imajući na umu da svi godišnji planovi rada uključuju informacije o članovima tima za inkluzivno obrazovanje, može se pretpostaviti da odabir članova tima za inkluzivno obrazovanje u školama nije planiran na transparentan način. Osim toga, zapaža se da je samo u jednoj školi na sastancima nastavničkog veća planiran razgovor o učenicima koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju, informisanje članova nastavničkog veća o tim učenicima, kao i dogovor između članova nastavničkog veća u vezi sa izradom individualnog obrazovnog plana. Uvršćenost ovih aktivnosti u program rada nastavničkog veća može se razumeti kao vid razrade zakonskim okvirom predviđene saradnje između aktera u školi radi identifikacije učenika koji imaju potrebu za dodatnom podrškom i izrade individualnog obrazovnog plana.

Na osnovu pregleda dokumentacije uočeno je da su u svim školama programima rada odeljenjskih veća za sve ili pojedine razrede planirane aktivnosti koje se tiču primene inkluzivnog obrazovanja. Pomenutim programima rada planirano je upoznavanje članova odeljenjskog veća sa individualnim karakteristikama učenika, identifikacija učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, kao i dogovor u vezi sa merama podrške koje je potrebno organizovati za učenike. Dodatno, programi rada odeljenjskih veća u pojedinim školama uključuju i izveštavanje o sprovedenim merama podrške u radu sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju ($f=1$), analizu rada sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju i vrednovanje ostvarenosti individualnog obrazovnog plana ($f=2$). Na osnovu dobijenih nalaza istraživanja o zastupljenosti aktivnosti koje se tiču primene inkluzivnog obrazovanja u programima rada odeljenjskih veća i opisa aktivnosti koje su planirane ovim programima rada može se zaključiti da su u svim školama na sastancima pojedinih odeljenjskih veća planirane aktivnosti koje se tiču saradnje između aktera u školi radi praćenja razvoja i napredovanja učenika i identifikacije učenika koji imaju potrebu za dodatnom podrškom. Prema tome, zakonskim okvirom predviđena saradnja između aktera iz neposrednog socijalnog okruženja učenika radi praćenja razvoja i napredovanja učenika, kao i radi identifikacije učenika koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju čini deo programa rada veća koja i okupljaju takve aktere. Osim toga, primetno je da su u sadržaje programa rada odeljenjskog veća ugrađene i pojedine aktivnosti koje prema sadržaju zakonskog okvira treba da realizuju pojedinci koji pružanju učenicima dodatnu podršku u obrazovanju. Takav pristup čini se smislenim imajući na umu da su članovi odeljenjskog veća nastavnici koji tokom nastave svog predmeta pružaju učenicima dodatnu podršku u obrazovanju, ili pak nastavnici koji ostvaruju obrazovno-vaspitni rad sa učenicima koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju imaju u okviru nastave nekog drugog predmeta.

Aktivnosti koje se tiču primene inkluzivnog obrazovanja su u 6 škola planirane programima rada pojedinih stručnih veća. Pomenutim programima rada planirana je identifikacija učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, praćenje napredovanja učenika koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu ($f=3$), kao i razmena iskustava između članova veća u vezi sa načinima pružanja dodatne podrške u obrazovanju ($f=3$). Na osnovu dobijenih nalaza, može se zaključiti da su u tri uzorkom obuhvaćene škole, na sastancima stručnih veća, planirane zakonskim okvirom predviđene aktivnosti koje se tiču saradnje između aktera u školi radi identifikacije učenika koji imaju potrebu za dodatnom podrškom i izrade individualnog obrazovnog plana. Takođe, u tri uzorkom obuhvaćene škole, na sastancima pomenutih veća, predviđene su aktivnosti koje se tiču stručnog usavršavanja u oblasti primene inkluzivnog obrazovanja.

Na osnovu pregleda dokumentacije, uočeno je da programi rada aktiva za razvoj školskog programa u 6 škola uključuju aktivnosti koje se odnose na ugrađivanje individualnog obrazovnog plana u sadržaj školskog programa. Imajući na umu da je zakonskim okvirom predviđeno da individualni obrazovni plan čini prilog školskog programa, može se zaključiti da su za ispunjavanje pomenutih zakonskih osnova rada u 6 škola zaduženi članovi aktiva za razvoj školskog programa. S druge strane, u dve uzorkom obuhvaćene škole pomenute aktivnosti nisu planirane programom aktiva za razvoj školskog programa, kao ni programima rada drugih tela i organa u okviru godišnjih plana rada, stoga se otvara pitanje da li je realizacija ove aktivnosti planirana, ali ne na transparentan način ili pak nije uopšte predviđena u praksi.

Pregledom dokumentacije zapaženo je da programi rada tima za obezbeđivanje kvaliteta i razvoj ustanove u dve škole uključuju sadržaje koji se tiču primene inkluzivnog obrazovanja. Pomenutim programima rada planirano je praćenje primene individualnog obrazovnog plana, a posebno je naglašeno i to da se praćenje primene individualnog obrazovnog plana ostvaruje kroz posete časovima.

Na osnovu pregleda dokumentacije, zapaženo je da program rada tima za profesionalnu orijentaciju u jednoj školi uključuje sadržaje koji se tiču primene inkluzivnog obrazovanja. Pomenutim programom rada planirano je da članovi tima za profesionalnu orijentaciju daju predlog zdravstvenoj komisiji u vezi sa obrazovnim profilima za učenike kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju.

Pregledom dokumentacije uočeno je da programi rada odeljenjskog starešine u tri škole uključuju sadržaje koji se tiču primene inkluzivnog obrazovanja. Pomenutim programima rada planirano je učešće odeljenjskih starešina u procesu identifikacije učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju ($f=1$), učešće odeljenjskih starešina u procesu izrade i vrednovanja individualnog obrazovnog plana ($f=3$), kao i saradnja odeljenjskih starešina sa roditeljima učenika radi njihovog upoznavanja sa zakonskim osnovama koje se tiču primene inkluzivnog obrazovanja ($f=1$). Kako je odredbama zakona predviđeno da odeljenjske starešine neizostavno čine članove tima za pružanje dodatne podrške, kao i da su članovi tima za pružanje dodatne podrške zaduženi za izradu i vrednovanje individualnog obrazovnog plana, može se zaključiti da pomenute aktivnosti izostaju u većini analiziranih programa rada odeljenjskih starešina.

Na osnovu pregleda dokumentacije uočeno je da programi rada rukovodećih organa u tri škole uključuju sadržaje koji se tiču primene inkluzivnog obrazovanja. Pomenutim programima rada planirano je praćenje primene individualnog obrazovnog plana ($f=3$) i saradnja sa roditeljima onih učenika koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju ($f=1$). Na osnovu dobijenih nalaza istraživanja može se zaključiti da su programima rada rukovodećih organa u manjem broju škola planirane aktivnosti koje se tiču obezbeđivanja dodatne podrške u obrazovanju. Imajući na umu da je zakonskim okvirom predviđeno učešće direktora u procesu izrade i donošenja individualnog obrazovnog plana, kao i njegova nadležnost u imenovanju članova timova za pružanje dodatne podrške, može se zaključiti da pomenute aktivnosti izostaju u svim analiziranim programima rada rukovodećih organa škola, ili su u tri analizirana programa planirane, ali na opšti način, u okviru aktivnosti praćenja primene inkluzivnog obrazovanja.

Na osnovu pregleda dokumentacije, uočeno je da su u svim školama programima rada stručnih saradnika planirane aktivnosti koje se tiču primene inkluzivnog obrazovanja. Pomenutim programima rada u svim školama planirano je učešće stručnih saradnika u identifikaciji učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju i izradi individualnog obrazovnog plana, pružanje pomoći nastavnicima u osmišljavanju načina rada sa učenicima koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju, praćenje i vrednovanje različitih vidova dodatne podrške u obrazovanju, kao i saradnja sa roditeljima učenika koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju. Takođe, u 7 škola programima rada stručnih saradnika planiran je neposredni rad sa učenicima koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju. U pojedinim školama programima rada stručnih saradnika planirana je saradnja sa pedagoškim asistentima i ličnim pratiocima učenika radi koordinacije aktivnosti u pružanju dodatne podrške u obrazovanju ($f=2$), realizacija istraživanja sa ciljem unapređivanja prakse inkluzivnog obrazovanja i organizacija obuke za nastavnike tematski orijentisana na oblast inkluzivnog obrazovanja ($f=1$). Na osnovu dobijenih nalaza istraživanja, može se zaključiti da su programima rada stručnih saradnika predviđene brojne aktivnosti. U svim školama planirano je da stručni saradnici učestvuju u realizaciji aktivnosti koje su usmerene na obezbeđivanje dodatne podrške u obrazovanju, a u gotovo svim školama predviđeno je da stručni saradnici ostvaruju neposredni rad sa učenicima koji imaju potrebu za dodatnu podršku u obrazovanju.

Na osnovu dobijenih nalaza istraživanja, može se zaključiti da je godišnjim planovima rada škola koje su uključene u istraživanje planirano da u primeni inkluzivnog obrazovanja učestvuju različita tela, organi i stručni timovi škole. Odgovornost za realizaciju aktivnosti usmerenih ka

primeni inkluzivnog obrazovanja nije, pritom, ravnomerno raspoređena među njima. U svim školama planirano je da pomenute aktivnosti realizuju članovi tima za inkluzivno obrazovanje, članovi pedagoškog kolegijuma, članovi pojedinih odeljenjskih veća i stručni saradnici. Osim toga, programima rada tela i organa uglavnom su planirane aktivnosti koje se tiču obezbeđivanja dodatne podrške u obrazovanju, dok su aktivnosti koje uključuju pružanje dodatne podrške u obrazovanju zastupljene u manjem obimu i planirane su pretežno u okviru programa rada stručnih saradnika, kao i u manjem broju programa rada tima za inkluzivno obrazovanje. Zakonskim okvirom predviđeno učešće tela i organa u procesu identifikacije učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, izradi, donošenju i vrednovanju individualnog obrazovnog plana dosledno i transparentno je ugrađeno u sve programe rada tima za inkluzivno obrazovanje i sve programe rada stručnih saradnika, gotovo u sve programe rada pedagoškog kolegijuma, kao i u manji broj programa rada odeljenjskih starih, dok u programe rada rukovodećih organa nije integrisano. Na osnovnu pregleda godišnjih planova rada škola, stiče se utisak da škole teže ka tome da aktivnosti propisane zakonskim okvirom integrišu u programe rada onih tela i organa koja okupljaju relevantne aktere za sprovođenje ovih aktivnosti, iako nisu formalno definisana zakonom kao nadležna za njihovu realizaciju. Ovo ukazuje na to da se zakonske osnove koje se odnose na primenu inkluzivnog obrazovanja ne posmatraju izdvojeno, već da se integrišu u institucionalni okvir škole i promišljeno, logično ugrađuju u programe tela i organa škole. Pored aktivnosti predviđenih zakonskim okvirom koje se odnose na identifikaciju učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, izradu, donošenje i vrednovanje individualnog obrazovnog plana, a koje su dominantno zastupljene, programima rada tela i organa u školi planirane su i druge aktivnosti. U osnovi ovih aktivnosti je saradnja između članova kolektiva kroz razgovore o praksi inkluzivnog obrazovanja, međusobna podrška u primeni inkluzivnog obrazovanja i učešće u stručnom usavršavanju tematski usmerenom na oblast inkluzivnog obrazovanja, kao i ostvarivanje i razvijanje saradnje sa institucijama iz školskog okruženja.

Razvojni planovi škola. Na osnovu pregleda razvojnih planova aktuelnih u školskoj 2022/23. godini, a koji su izrađeni u osam osnovnih škola, uočeno je da se sadržaji koji se tiču primene inkluzivnog obrazovanja javljaju u tematski različitim delovima teksta dokumenata, a da aktivnosti koje se planiraju u cilju unapređivanja primene inkluzivnog obrazovanja čine sastavni deo različitih oblasti razvoja ustanove, ali i deo drugih mera i aktivnost od značaja za njen razvoj. Naime, razvojni planovi škola koje su uključene u istraživanje, u skladu sa zakonskim rešenjima o strukturi i sadržaju školske dokumentacije, sadrže klasifikovane opise razvojnih ciljeva prema oblastima razvoja ustanove, uz njihovu operacionalizaciju kroz konkretne zadatke i aktivnosti, kao i opise drugih mera i aktivnosti od značaja za razvoj ustanove. Mere i aktivnosti koje se odnose na unapređivanje primene inkluzivnog obrazovanja su, pritom, planirane u okviru različitih oblasti razvoja ustanove — nastava i učenje, obrazovna postignuća učenika, podrška učenicima, etos, kao i u okviru drugih mera i aktivnosti od značaja za razvoj ustanove. U tabeli 4 dati su podaci o broju pregledanih razvojnih planova škola u kojima su, kao deo različitih oblasti razvoja ustanove, ali i deo drugih mera i aktivnost od značaja za njen razvoj, navedene i aktivnosti u cilju unapređivanja primene inkluzivnog obrazovanja.

Tabela 4. Zastupljenost aktivnosti u cilju unapređivanja primene inkluzivnog obrazovanja u različitim oblastima razvoja ustanove i drugim merama i aktivnostima od značaja za njen razvoj

Različite oblasti razvoja ustanove i druge mere i aktivnost od značaja za njen razvoj kao sastavni deo razvojnog plana škole	Broj razvojnih planova u kojima se, kao deo različitih oblasti razvoja ustanove i drugih mera i aktivnost od značaja za njen razvoj, daju aktivnost u cilju unapređivanja primene inkluzivnog obrazovanja
nastava i učenje	6
obrazovna postignuća učenika	4
podrška učenicima	6
etos	1
druge mere i aktivnost	4

Prema podacima koji su predstavljeni u tabeli 4, mere i aktivnosti koje se odnose na unapređivanje inkluzivne školske prakse su razvojnim planovima najvećeg broja škola planirane u oblastima razvoja ustanove — nastava i učenje (6 škola) i podrška učenicima (6 škola). Imajući na umu sve zakonskim okvirom predviđene oblasti razvoja ustanove, može se zaključiti da razvojni plan nijedne od uzorkom obuhvaćenih škola ne uključuje mere i aktivnosti usmerene na unapređivanje inkluzivne prakse u oblasti razvoja ustanove — programiranje, planiranje i izveštavanje, organizacija rada škole, kao i u oblasti razvoja ustanove — upravljanje ljudskim i materijalnim resursima. Osim toga, na nivou ukupnog uzorka istraživanja, uočeno je da ista mera ili aktivnost usmerena na unapređivanje inkluzivne školske prakse može biti različito kategorizovana u različitim školama — dok se u jednoj školi svrstava u jednu oblast razvoja ustanove, u drugoj se vodi kao deo druge oblasti. Ovakva raspodela ukazuje na preklapanja među oblastima, čime se potvrđuje da granice između njih nisu striktno definisane. Otuda, u tabeli 5 prikazani su podaci o broju pregledanih razvojnih planova škola u kojima su navedene različite mere i aktivnosti usmerene na unapređivanje primene inkluzivnog obrazovanja bez klasifikovanja prema oblastima razvoja ustanove.

Tabela 5. Zastupljenost različitih mera i aktivnosti u cilju unapređivanja primene inkluzivnog obrazovanja u razvojnim planovima škola

Različite mere i aktivnosti usmerene na unapređivanje primene inkluzivnog obrazovanja kao sastavni deo razvojnog plana škole	Broj razvojnih planova u kojima se daju aktivnost u cilju unapređivanja primene inkluzivnog obrazovanja
individualizacija nastavnog procesa i realizacija planova dodatne podrške u obrazovanju	4
unapređivanje inkluzivne prakse kroz primenu savremenih metoda nastave i primenu raznovrsnih mera dodatne podrške u obrazovanju	4
uključivanje učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju u vannastavne aktivnosti	2
organizovanje završnog ispita za učenike kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju	2
profesionalno usmeravanje i karijerno vođenje učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju	1
individualni savetodavni rad stručnih saradnika sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju	1
identifikacija učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju sa naglaskom na redovnosti i pravovremenosti, razvijenim procedurama i mehanizmima identifikacije ovih učenika	4
odabir mera dodatne podrške u obrazovanju prema individualnim karakteristikama učenika i izrada dokumentacije o dodatnoj podršci u obrazovanju	6
odabir mera dodatne podrške u obrazovanju prema rezultatima vrednovanja individualnog obrazovnog plana	3
sistematično praćenje efekata rada sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška i revizija individualnih obrazovnih planova	4
formiranje jedinstvene baze podataka sa svim izrađenim planovima dodatne podrške u obrazovanju	1
saradnja sa institucijama iz školskog okruženja radi obezbeđivanja uslova za primenu inkluzivnog obrazovanja	4
saradnja sa roditeljima učenika koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju i uključivanje roditelja ovih učenika u proces izrade individualnog obrazovnog plana	3
informisanje roditelja učenika s potrebom za dodatnom podrškom u obrazovanju o zakonskim rešenjima kojima se reguliše oblast primene inkluzivnog obrazovanja	2
praćenje zadovoljstva roditelja učenika izabranim merama dodatne podrške u obrazovanju	1
praćenje realizacije mera dodatne podrške u obrazovanju kroz posete časovima i pedagoško-instruktivni rad	1
stručno usavršavanje unutar ustanove u oblasti primene inkluzivnog obrazovanja kroz organizaciju obuka, prezentacija i uglednih časova	3
stručno usavršavanje van ustanove u oblasti primene inkluzivnog obrazovanja	2

Prema dobijenim nalazima istraživanja, u školama uključenim u istraživanje planirane su raznovrsne aktivnosti i mere usmerene na unapređivanje prakse inkluzivnog obrazovanja. Razvojnim planovima škola definisane su mere i aktivnosti koje se tiču neposrednog rada sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška, kao i mere i aktivnosti koje se tiču obezbeđivanja dodatne podrške u obrazovanju. Takođe, na osnovu dobijenih nalaza istraživanja, može se zaključiti da u školama postoji dominantna potreba da se praksa inkluzivnog obrazovanja unapređuje realizacijom mera i aktivnosti koje su zakonskim okvirom predviđene u primeni inkluzivnog obrazovanja.

1.2. Načini na koje se obezbeđuju uslovi za ostvarivanje inkluzivne školske prakse – prikaz i analiza podataka prikupljenih na osnovu iskaza direktora škola

U ovom delu rada prikazani su rezultati istraživanja o načinima na koje se obezbeđuju uslovi za ostvarivanje inkluzivne prakse do kojih se došlo intervjuisanjem direktora. U skladu sa temama o kojima se razgovaralo tokom intervjua sa direktorima škola, tekst prikaza rezultata istraživanja sadrži sledeće tematske celine: materijalno-tehnički uslovi za primenu inkluzivnog obrazovanja; stručno usavršavanje nastavnika u oblasti primene inkluzivnog obrazovanja; saradnja u primeni inkluzivnog obrazovanja.

Materijalno-tehnički uslovi za primenu inkluzivnog obrazovanja. Ovi uslovi obuhvataju nastavna sredstva i materijale, asistivne tehnologije, kao i arhitektonska i ambijentalna rešenja u školskom objektu koja omogućavaju pristup i podršku učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama.

Na pitanje o dostupnosti nastavnih resursa relevantnih za podučavanje učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, direktori su naveli da nastavnici, pored uobičajenih nastavnih sredstava koja koriste sa svim učenicima, primenjuju i posebna didaktička sredstva prilagođena individualnim potrebama ovih učenika. U vezi sa prvopomenutim nastavnim sredstvima, direktori su istakli da se finansijska sredstva dostupna iz budžeta raspoređuju tako da škole nabavljaju nastavna sredstva koja su neophodna za realizaciju nastavnog procesa. Kada je reč o nastavnim sredstvima i materijalima koje nastavnici koriste samo u radu sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, direktori su naveli da se ostvaruje saradnja sa lokalnom samoupravom koja obezbeđuje besplatne udžbenike za učenike koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu. Ostala nastavna sredstva i materijale za rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju nastavnici obezbeđuju i pripremaju uglavnom samostalno. Pojedini direktori su, pritom, istakli i da u školi postoji baza nastavnih sredstava i materijala koje po potrebi mogu pozajmiti i koristiti svi nastavnici u kolektivu ($f=4$), da škola ostvaruje saradnju sa predškolskom ustanovom, od koje nastavnici mogu pozajmljivati sredstva i materijale ($f=1$), kao i da škola povremeno nabavlja didaktička sredstva i materijale za kojima se ukaže potreba ($f=1$). U osmišljavanju i izradi nastavnih sredstava i materijala koji su dostupni u školi, a koje svi nastavnici iz kolektiva mogu po potrebi pozajmiti, učestvuju nastavnici i njihovi učenici, kao i stručni saradnici. Značajnu pomoć u osmišljavanju i izradi pomenutih nastavnih sredstava i materijala pružaju im nastavnici iz škole za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju. Nadalje, direktori su naveli da nastavnici pripremaju nastavna sredstva i materijale za rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, te da u njihovom obezbeđivanju ne uočavaju posebne poteškoće. Dodatno, tri direktora su zapazila da zahtevi koje škole i nastavnici postavljaju u pogledu uslova za rad generalno nisu visoki. Prema navodima ovih direktora, veća dostupnost nastavnih sredstava i materijala prilagođenih radu sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju značajno bi olakšala rad nastavnicima i doprinela unapređivanju prakse pružanja te podrške.

Prilikom odgovaranja na pitanje o opremljenosti škole asistivnim tehnologijama, 7 direktora navelo je da u školama kojima rukovode nije realizovana nabavka asistivnih tehnologija za učenike kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju. S druge strane, jedan direktor je istakao da je u školi kojom rukovodi organizovana humanitarna akcija u cilju prikupljanja finansijskih sredstava za nabavku pomagala za učenika. Raspoloživost asistivnih tehnologija, prema izjavama direktora, ne predstavlja poteškoću u radu škole kojom rukovode. U prilog prethodno navedenom, direktori su navodili sledeće: učenici koji pohađaju školu nemaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju koja se obezbeđuje korišćenjem asistivnih tehnologija; asistivne tehnologije za učenike koji imaju poteškoće pri kretanju su već obezbeđene; učenici kojima je, prema preporuci interresorne komisije, potrebna dodatna podrška kroz korišćenje asistivnih tehnologija, povremeno pohađaju školu za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, koja je za to tehnički opremljena.

Prilikom odgovaranja na pitanje o arhitektonskoj prilagođenosti objekta škole potrebama učenika, direktori škola su se prevashodno usresredili na sagledavanje prilagođenosti prostora unutar i van školskog objekta potrebama učenika sa telesnim invaliditetom. Pritom, četiri direktora su izjavila da škole kojima rukovode ne raspolažu elementima koji omogućavaju pristup učenicima sa telesnim invaliditetom, dok je isti broj direktora naveo da škole kojima rukovode imaju određene elemente koji omogućavaju samostalan pristup učenicima sa ovom vrstom invaliditeta.

Prvopomenuta četiri direktora su istakla da u neposrednom okruženju školske zgrade, a ni unutar školskog objekta nisu obezbeđena nikakva posebna arhitektonska rešenja koja bi učenicima sa telesnim invaliditetom, a naročito učenicima korisnicima invalidskih kolica omogućila samostalan pristup prostorijama škole ili da, pak, rešenja koja postoje nisu funkcionalna. Kao ilustraciju navodimo odgovor direktora:

„...imamo rampu na ulazu, međutim ta rampa je sa prevelikim nagibom. Znae, taj nagib treba da bude baš mali — 4 ili 6 stepeni, nisam sada sasvim sigurna u te standarde, morala bih da proverim... Tako da, eto, naša rampa je neupotrebljiva.”

Pritom, tri direktora su naglasila da školu kojom rukovode, u školskoj 2022/23. godini, ne pohađaju učenici sa telesnim invaliditetom i da, shodno tome, prethodno opisani uslovi rada ne ograničavaju način na koji učenici deluju u ustanovi. Ovi direktori su naveli da će inicijativa za prilagođavanjem prostora unutar i van školskog objekta potrebama učenika sa telesnim invaliditetom biti pokrenuta kada se za tim ukaže realna potreba, odnosno kada u školu bude upisan učenik sa pomenutom vrstom invaliditeta ili da je, pak, takva inicijativa konkurisanjem na projektima već pokrenuta, ali da potrebna finansijska sredstva još uvek nisu obezbeđena. S druge strane, direktor jedne škole u koju je u školskoj 2022/23. godini uključen učenik sa telesnim invaliditetom objasnio je da se, zbog ograničavajućih uslova rada, pribegava alternativnim rešenjima kako bi se učeniku omogućio lakši pristup prostorijama škole. Pomenuta rešenja, osim smeštanja odeljenja koje učenik pohađa u jednu učionicu iz koje se neometano invalidskim kolicima može pristupiti sanitarnim prostorijama, uključuju i transport učenika od ulaznih vrata do sprata na kome se nalazi pomenuta učionica. Direktor ove škole objasnio je da inicijativa za prilagođavanjem prostora unutar i van školskog objekta potrebama učenika sa telesnim invaliditetom jeste pokrenuta, ali da sredstva potrebna za takvu investiciju nisu obezbeđena.

Kao ilustraciju navodimo odgovor direktora:

„... čekamo spoljnu energetsku sanaciju škole sa kompletnim radovima na stolariji, fasadi i krovu. Oni su obećali da će u okviru tih poslova uraditi i rampu, da će obezbediti sredstva za radove... Takođe, postoji inicijativa saveta roditelja da se kod drugog ulaza u školu napravi lift. Naravno, lift bi morao biti električni, mašinski, i za to su potrebna ogromna sredstva. Roditelji pokušavaju da obezbede sredstva..., ali tu se već neko vreme ništa konkretno ne dešava.”

Drugopomenuta četiri direktora su navela da škole kojima rukovode imaju obezbeđenu pristupnu rampu koja se nalazi na ulazu u školu i da je nagib pomenute rampe izrađen u skladu sa propisanim standardima. Pritom, tri direktora su napomenula da rampa koja je postavljena na ulazu

u školu i adaptacije prostora koje su obezbeđene unutar samog školskog objekta učenicima sa telesnim invaliditetom, i naročito učenicima koji se kreću uz pomoć pomagala, omogućavaju da pristupe samo jednom spratu škole. Ovakvi uslovi rada, prema izjavama direktora, predstavljali su ograničavajuću okolnost u prethodnim školskim godinama, kada su školu pohađali učenici sa telesnim invaliditetom. U nastojanju da se prevaziđu pomenuta ograničenja prethodnih školskih godina odeljenja koja pohađaju pomenuti učenici smeštana su u učionice kojima se može pristupiti invalidskim kolicima, i to od početka do kraja osnovnoškolskog obrazovanja. Izuzetno, u višim razredima, kada je predmetnu nastavu bilo neophodno organizovati u posebno opremljenim kabinetima kojima se ne može pristupiti invalidskim kolicima, učenicima su u prevazilaženju fizičkih barijera pomoć pružali vršnjaci ili zaposleni u školi. S druge strane, direktor jedne škole u koju je u školskoj 2022/23. godini uključen učenik sa telesnim invaliditetom istakao je da su na više ulaza u školski objekat postavljene pristupne rampe, da su sprovedena određena prilagođavanja u školskom dvorištu, te da su u planu dodatna prilagođavanja koja ovom učeniku mogu biti potrebna u narednom periodu. Kao ilustraciju navodimo odgovor direktora:

„Ulaz u školu je prilagođen potrebama osoba sa invaliditetom, ... Ulazi su funkcionalni i napravljeni tako da nagib zaista omogućava prolaz ka prostorijama škole i prolaz u unutrašnjosti škole, uvaženi su svi važni parametri pri izgradnji nagiba... učenici koji koriste invalidska kolica i slična pomagala mogu samostalno da pristupe učionicama i sanitarnim prostorijama na većem broju spratova škole... Uređen je prilaz školi i nagib u skladu sa propisima... To je urađeno jer konkretno imamo učenika kome je takva vrsta prilagođavanja potrebna...omogućen je prolaz kroz školu, barijere su uklonjene, nagib je postavljen tako da roditelj može da pristupi nastavničkoj kancelariji. Premda takva vrsta prilagođavanja za sada nije neophodna, ali je gotovo izvesno da će biti potrebna, u toku su radovi na školskom toaletu. ”

Premda su se svi direktori u sagledavanju prilagođenosti arhitektonskih i ambijentalnih uslova u školskom objektu potrebama učenika prevashodno usresredili na prilagođenost prostora unutra i van školskog objekta potrebama učenika sa telesnim invaliditetom, jedan direktor napomenuo je da u školi postoji obezbeđena prostorija koju nastavnici i lični pratioci mogu koristiti za individualni rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju. Kao ilustraciju navodimo odgovor direktora:

„Imamo prostoriju..., to je jedna mala prostorija i namenjena je za rad sa učenicima koji se obrazuju po individualnom obrazovnom planu, mada može se koristiti i za individualni rad sa drugim učenicima. Uglavnom, tu prostoriju mogu da koriste učenici koji se obrazuju po individualnom obrazovnom planu i njihovi nastavnici, a i lični pratioci — pošto svi učenici koji rade po izmenjenom programu, odnosno velika većina njih, ima ličnog pratioca. Tako da, ukoliko učenik, ne znam sad, u zavisnosti od situacije, npr. ako izgubi koncentraciju pažnju, onda ga lični pratilac može izvesti sa časa i u toj prostoriji može da ga malo animira, da mu pomogne da se ponovo fokusira. Takođe, tu imamo i nekih nastavnih sredstava za potrebe tih učenika i naravno računar. U toj prostoriji, znači, nastavnik, lični pratilac u skladu sa potrebama, individualnim karakteristikama i trenutnom situacijom može da pruži individualnu podršku učeniku. ”

Na osnovu nalaza do kojih smo došli tokom razgovora sa direktorima, može se zaključiti da se škole uključene u istraživanje razlikuju u pogledu materijalno-tehničkih resursa dostupnih za primenu inkluzivnog obrazovanja. Takođe, premda direktori deluju na različite načine kako bi u školama kojima rukovode obezbedili potrebne uslove, zajednička odlika njihovog delovanja je usmerenost na to da obezbede uslove koji su neophodni za pružanje podrške učenicima koji pohađaju školu.

Stručno usavršavanje nastavnika u oblasti primene inkluzivnog obrazovanja. Pod stručnim usavršavanjem nastavnika u ovoj oblasti podrazumeva se usavršavanje koje se sprovodi unutar ustanove, kao i van nje, kroz različite oblike i aktivnosti usmerene na unapređenje veština i znanja u kontekstu inkluzivnog obrazovanja.

Na pitanje o tome koji udeo nastavnika se stručno usavršavao u oblasti primene inkluzivnog obrazovanja, direktori su naveli da su u aktivnostima stručnog usavršavanja koje se odnose na pomenutu oblast učestvovali svi ili gotovo svi nastavnici koji su angažovani u školi. Naime, nastavnici su pohađali seminare, obuke i tribine usmerene na razvoj i jačanje kompetencija za rad sa

učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju. Takođe, nastavnici su se usavršavali i kroz učestvovanje u aktivnostima koje su organizovane na nivou ustanove. Stručno usavršavanje nastavnika u pomenutoj oblasti je na nivou škole organizovano kroz posete uglednih časova, obuke realizovane od strane članova kolektiva, deljenje iskustava stečenih pohađanjem programa stručnog usavršavanja van ustanove na sastancima stručnih organa i tela, realizacijom elemenata programa uvođenja nastavnika u posao, kao i kroz druge oblike saradnje između članova kolektiva. Osim toga, četiri direktora istakla su da je, u školama kojima rukovode, jačanju kompetencija nastavnika za rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška značajno doprinelo njihovo naročito bogato iskustvo u primeni inkluzivnog obrazovanja, još od početka njegovog uvođenja, kao i to što članove kolektiva čine posebno kvalifikovani i izuzetno stručni pojedinci u ovoj oblasti.

Prilikom odgovaranja na pitanje o načinu donošenja odluka u oblasti stručnog usavršavanja nastavnika, naročito u vezi sa njihovim učešćem u aktivnostima profesionalnog razvoja usmerenim na pružanje dodatne podrške u obrazovanju, direktori su istakli da je oblast stručnog usavršavanja regulisana zakonskim i podzakonskim aktima, kao i aktima koji se donose na nivou ustanove. Zakonom i drugim aktima definisani zahtevi, shodno sadržaju odgovora direktora, čine polaznu osnovu prilikom razmatranja načina na koje će se stručno usavršavanje ostvarivati i donošenja odluka o tome u kojim oblicima stručnog usavršavanja će nastavnici učestvovati.

U nastavku teksta dat je prikaz nalaza istraživanja do kojih se došlo prilikom razgovora sa direktorima škola o načinu odabira tematske orijentacije programa stručnog usavršavanja koje nastavnici pohađaju van ustanove i tematske orijentacije stručnog usavršavanja koje se ostvaruje unutar ustanove, sa posebnim osvrtom na inkluzivno obrazovanje kao jednu od potencijalnih tema stručnog usavršavanja.

U vezi sa stručnim usavršavanjem van ustanove, direktori su naveli da se odluka o tome koje programe stručnog usavršavanja će nastavnici pohađati donosi na osnovu potreba nastavnika za stručnim usavršavanjem, koje se, između ostalog, mogu ticati i primene inkluzivnog obrazovanja. Ispitivanje potreba nastavnika za stručnim usavršavanjem, uključujući i potrebe za usavršavanjem u oblasti primene inkluzivnog obrazovanja je u nadležnosti rada tima za profesionalni razvoj. Prema izjavama pojedinih direktora, pomenutom aktivnošću su naročito zaokupljeni i stručni saradnici ($f=5$), tim za inkluzivno obrazovanje ($f=2$), tim za obezbeđivanje kvaliteta i razvoj ustanove ($f=2$). Prilikom donošenja odluke o akreditovanim programima stručnog usavršavanja koje će nastavnici pohađati u obzir se uzimaju zapažanja dobijena na osnovu samovrednovanja rada nastavnika. Prema navodima pojedinih direktora, značajne izvore informacija o potrebama nastavnika za stručnim usavršavanjem čine i razvojni plan ustanove ($f=3$), izveštaj o spoljašnjem vrednovanju rada škole ($f=2$), izveštaj o samovrednovanju različitih oblasti rada u školi ($f=1$), izveštaj o stručnom usavršavanju ($f=1$). Shodno sadržaju odgovora direktora, u školama kojima rukovode, ustaljena je praksa da se na osnovu uočenih potreba nastavnika za stručnim usavršavanjem bira bar jedan akreditovani program stručnog usavršavanja koji će u toku školske godine pohađati svi ili gotovo svi nastavnici zaposleni u školi. U školskoj 2022/23. godini, pomenuti program stručnog usavršavanja je u tri škole bio usmeren na jačanje kompetencija nastavnika za rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju. Takođe, nastavnicima se pruža mogućnost da pohađaju i druge akreditovane programe koji odgovaraju njihovim individualnim potrebama, a koji su, između ostalog, tematski i sadržajno usmereni na rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju.

Kada je reč o stručnom usavršavanju koje se organizuje unutar ustanove, direktori škola, shodno sadržaju njihovih odgovora, pažnju prevashodno usmeravaju na to da nastavnici učestvuju u različitim oblicima stručnog usavršavanja i da ispune zahteve koji su opisani zvaničnim zakonskim i podzakonskim aktima, kao i aktima koji se u oblasti stručnog usavršavanja donose na nivou ustanove. Tematska orijentacija različitih aktivnosti koje se organizuju unutar ustanove je određena tematskom orijentacijom programa stručnog usavršavanja koje nastavnici pohađaju van ustanove ili je, pak, prepuštena izboru pojedinca ili grupe pojedinaca. Naime, kao aktivnost svojstvena stručnom usavršavanju unutar ustanove, u školama je ustaljena praksa deljenja iskustava stečenih kroz pohađanje programa stručnog usavršavanja van ustanove sa članovima različitih stručnih organa i

tela. Odluka o tematskoj orijentaciji ostalih aktivnosti stručnog usavršavanja koje nastavnici realizuju i u kojima učestvuju poput radionica, prikaza knjige, priručnika, naučnog članka, didaktičkog materijala i sl., je, shodno sadržaju odgovora direktora, prevashodno prepuštena nastavnicima kao pojedincima, timovima ili većima u koje su nastavnici uključeni. Prema tome, pomenute aktivnosti stručnog usavršavanja u zavisnosti od odluke pojedinaca ili grupe pojedinaca mogu biti usmerene na oblast rada sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju. Izuzetno, prema navodima jednog direktora, u školskoj 2022/23. godini, na osnovu zapažanja o potrebama nastavnika za stručnim usavršavanjem i u dogovoru sa nastavnikom i realizatorom ove aktivnosti, organizovana je obuka svih članova kolektiva na temu inkluzivnog obrazovanja. Kao ilustraciju navodimo odgovor direktora:

„Ove školske godine smo, na nivou ustanove, organizovali usavršavanje jer je prepoznata potreba za tim. U razgovoru sa njom smo se dogovorili da organizuje predavanje, i imali smo jedno predavanje na temu inkluzivnog obrazovanja — tačnije, o uvođenju pedagoške dokumentacije vezane za rad sa učenicima koji se obrazuju po IOP-u.”

Osim toga, direktori su naveli da nastavnici imaju obavezu da realizuju ugledne časove, kao i da posećuju ugledne časove svojih kolega. Nastavnici, shodno sadržaju odgovora direktora, mogu samostalno da odluče da li će ugledne časove organizovati u odeljenjima koja pohađaju učenici kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, te da li će svojim kolegama, između ostalog, demonstrirati i primere dobre prakse sa pomenutim učenicima.

U skladu sa prethodno navedenim, pažnja direktora škola je naročito usmerena na polje stručnog usavršavanja nastavnika u oblasti primene inkluzivnog obrazovanja koje se ostvaruje van ustanove. Direktori, shodno sadržaju njihovih odgovora, podržavaju stručno usavršavanje nastavnika za rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju na sledeće načine: pažljivim upravljanjem finansijama i nastojanjem da nastavnicima omoguće besplatno pohađanje programa stručnog usavršavanja posvećenih primeni inkluzivnog obrazovanja; praćenjem različitih izveštaja o radu škole i planova rada škole u nastojanju da prepoznaju potrebe nastavnika za stručnim usavršavanjem u oblasti primene inkluzivnog obrazovanja; uvažavanjem perspektive nastavnika o njihovim individualnim potrebama za stručnim usavršavanjem u pomenutoj oblasti. Pojedini direktori podržavaju stručno usavršavanje nastavnika i kroz: informisanje nastavnika o akreditovanim i drugim programima stručnog usavršavanja koji su tematski usmereni na oblast inkluzivnog obrazovanja (f=2); usmeravanje nastavnika koji učenicima pružaju dodatnu podršku da pohađaju programe stručnog usavršavanja u oblasti primene inkluzivnog obrazovanja (f=2); omogućavanje nastavnicima da odsustvuju sa posla kako bi pohađali ove programe (f=1).

Na pitanje o tome da li su se susretali sa nekim poteškoćama u obezbeđivanju stručnog usavršavanja nastavnika za primenu inkluzivnog obrazovanja, direktori su istakli da se škole nisu susretale sa teškoćama u finansiranju troškova pohađanja programa stručnog usavršavanja van ustanove, odnosno da su bile u prilici da nastavnicima omoguće besplatno pohađanje ovih programa. Takođe, direktori su istakli da nastavnici, kroz pohađanje različitih oblika stručnog usavršavanja unutar i van ustanove, koji u manjoj ili većoj meri obuhvataju teme vezane za primenu inkluzivnog obrazovanja, uspešno ispunjavaju zahteve predviđene zakonskim, podzakonskim aktima i aktima ustanove. Međutim, direktori su naveli i niz zapažanja koja se tiču motivacije nastavnika za stručnim usavršavanjem van ustanove u oblasti primene inkluzivnog obrazovanja, kao i karakteristika programa usavršavanja u ovoj oblasti. Naime, pojedini direktori su zapazili sledeće: nastavnici poslednjih godina ređe pokazuju interesovanje za pohađanje akreditovanih programa stručnog usavršavanja usmerenih na razvoj i unapređivanje kompetencija za rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju (f=2); nastavnici generalno nerado pohađaju programe stručnog usavršavanja, uključujući i one koji se odnose na primenu inkluzivnog obrazovanja (f=1); ponuda programa koji se odnose na oblast primene inkluzivnog obrazovanja ne odgovara uočenim potrebama nastavnika za usavršavanjem (f=1); među nastavnicima vlada

mišljenje da pohađanje ovih programa nije korisno za jačanje kompetencija za rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju ($f=3$).

Na osnovu nalaza do kojih smo došli tokom razgovora sa direktorima, možemo zaključiti da su nastavnici u školama obuhvaćenim uzorkom istraživanja u proteklom periodu pohađali različite oblike stručnog usavršavanja unutar i van ustanove usmerene na oblast primene inkluzivnog obrazovanja. Prilikom odabira oblika stručnog usavršavanja koje će nastavnici pohađati pažnja direktora je usmerena na to da se ispune zahtevi koji su opisani zakonskim i podzakonskim aktima, kao i aktima koji se u oblasti stručnog usavršavanja donose na nivou ustanove. Podrška koju direktori škola pružaju stručnom usavršavanju nastavnika u oblasti primene inkluzivnog obrazovanja je naročito usmerena na polje stručnog usavršavanja nastavnika koje se ostvaruje van ustanove. Premda se pritom konsultuju sa različitim akterima i telima u školi i koriste različite izvore informacija, zajedničko obeležje načina na koje direktori škola podržavaju stručno usavršavanje nastavnika, pa i stručno usavršavanje nastavnika u oblasti primene inkluzivnog obrazovanja, sastoji se nastojanju da prepoznaju potrebe nastavnika za stručnim usavršavanjem i da tematsku orijentaciju programa profesionalnog razvoja usklade sa tim potrebama.

Saradnja u primeni inkluzivnog obrazovanja. Ova tema uključuje saradnju u okviru tima za inkluzivno obrazovanje, timova za pružanje dodatne podrške učenicima, kao i saradnju škole sa ustanovama u lokalnom i širem društvenom okruženju.

Direktori škola su istakli da je sadržajem odredbi zakonskih i podzakonskih dokumenata predviđeno da se, u svrhu obezbeđivanja dodatne podrške u obrazovanju, u školama formira stručni tim za inkluzivno obrazovanje i tim za pružanje dodatne podrške za svakog pojedinačnog učenika kod koga je identifikovana potreba za dodatnom podrškom u obrazovanju kroz primenu individualnog obrazovnog plana. Osim toga, shodno navodima direktora škola, sadržajem pomenutih odredbi data su bliža određenja o tome ko po prirodi stručnog profila ili uloge u školi treba da bude u sastavu tima za inkluzivno obrazovanje, kao i bliža određenja o subjektima iz neposrednog okruženja učenika koji se obrazuju po individualnom obrazovnom planu koji treba da budu u sastavu tima za dodatnu podršku. U skladu s tim, direktori su istakli da je u školama kojima rukovode, u školskoj 2022/23. godini, formiran tim za inkluzivno obrazovanje, kao i timovi za pružanje dodatne podrške za svakog pojedinačnog učenika koji se obrazuje prema individualnom obrazovnom planu. Prilikom odabira članova tima za inkluzivno obrazovanje i članova timova za dodatnu podršku škole se rukovode odredbama zakonskih i podzakonskih dokumenata kojima se propisuje sastav ovih timova. Aktuelnim zakonskim i podzakonskim okvirom je, kako su zaključili direktori škola, precizno definisano koja lica iz neposrednog socijalnog okruženja učenika koji se obrazuje po individualnom obrazovnom planu moraju biti u sastavu tima za pružanje dodatne podrške. Za razliku od većine direktora koji odabir članova tima za dodatnu podršku zasnivaju isključivo na odredbama zakonskih i podzakonskih akata o sastavu ovog tima, jedan direktor je ukazao i na mogućnost drugačijeg pristupa. Kao ilustraciju navodimo odgovor direktora:

„Obuhvat učenika kojima je potrebna dodatna podrška u učenju je takav da kalkulacije ko će biti odeljenjski starešina, nastavnik ili učiteljica učenika i nisu moguće, pa ni kalkulacije ko će činiti članove tima za dodatnu podršku. Gotovo svi nastavnici su u situaciji da rade sa nekim učenikom koji ima potrebu za podrškom u učenju. Međutim, ako imamo koleginicu pred penzijom ili imamo saznanje da će neka od koleginica odsustvovati u dužem period sa posla nastojimo da ih izbegnemo. Povod, znači, nisu njihovi lični afiniteti već činjenica da se ovi učenici vezuju za nastavnike i da zamene veoma teško prihvataju.”

S druge strane, prilikom odabira članova tima za inkluzivno obrazovanje, uz uvažavanje odredbi zakonskih i podzakonskih dokumenata kojima se propisuje njegov sastav, otvara se prostor za ispoljavanje različitih pristupa, u skladu sa specifičnostima škole. S tim u vezi, shodno navodima direktora, stručni saradnik — pedagog ili psiholog, je neizostavno član tima za inkluzivno obrazovanje. Osim toga, kao važne, mada ne međusobno isključive, kriterijume prilikom odabira nastavnika koji će biti u sastavu tima za inkluzivno obrazovanje pojedini direktori su navodili sledeće: iskustva nastavnika u radu sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju i kompetencije nastavnika za rad sa pomenutim učenicima ($f=5$); članstvo nastavnika u timu za

pružanje dodatne podrške (f=4); obuhvat i ravnomerna zastupljenost nastavnika koji deluju u različitim kontekstima — nastavnici predmetne i razredne nastave, nastavnici koji rade u matičnoj školi i izdvojenim odeljenjima i sl. (f=2).

Na pitanje o tome na koji način prate i podržavaju saradnju koja se ostvaruje u okviru tima za inkluzivno obrazovanje i timova za pružanje dodatne podrške, direktori su istakli da se informišu o aktivnostima koje realizuju timovi, kao i da se povremeno uključuju u rad timova. Osim putem razgovora sa članovima tima za inkluzivno obrazovanje i timova za pružanje dodatne podrške, 7 direktora se informišu o radu ovih timova uvidom u izveštaje i zapisnike sa sastanaka koje timovi organizuju, dok jedan direktor ostvaruje i uvid u dokumentaciju koja se izrađuje u svrhu planiranja dodatne podrške u obrazovanju. Takođe, svi direktori se uključuju u rad tima za inkluzivno obrazovanje i timova za pružanje dodatne podrške u slučaju učenih neregularnosti ili poteškoća u radu timova, a četiri direktora su i u uobičajenim okolnostima povremeni članovi ovih timova.

Na pitanje o tome da li su uočili neke poteškoće u funkcionisanju tima za inkluzivno obrazovanje i timova za pružanje dodatne podrške, direktori škola su istakli da su zadovoljni načinom na koji se ostvaruje saradnja između članova timova, a naročito načinom na koji u okviru timova deluju predstavnici zaposlenih u školi. U prilog tome, direktori su dodatno navodili da nastavnici ne pokazuju otpor prema primeni inkluzivnog obrazovanja kao što je to bio slučaj u periodu kada je započet proces reformisanja školskog sistema sa ciljem uvođenja inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu, te da prihvataju uloge u timovima i da realizuju aktivnosti koje su predviđene programom rada ovih timova. S druge strane, teškoće u funkcionisanju ovih timova, prema navodima tri direktora, tiču se nedovoljne saradljivosti roditelja pojedine dece koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju. Prema objašnjenjima direktora, pojedini roditelji ne prihvataju činjenicu da se njihovo dete suočava sa određenim poteškoćama u učenju i razvoju, nemaju realnu sliku o mogućnostima i poteškoćama u funkcionisanju njihovog deteta ili, pak, imaju predrasude u vezi sa dodatnom podrškom u obrazovanju kroz primenu individualnog obrazovnog plana. Pomenuti roditelji ne žele da daju saglasnost za pružanje dodatne podrške u obrazovanju kroz primenu individualnog obrazovnog plana ili odlažu donošenje takve odluke, što remeti pravovremeno delovanje škole, otežava ili onemogućava stvaranje uslova za optimalni razvoj učenika. Osim toga, jedan direktor je izjavio da postoji poteškoća u usklađivanju termina za sastanke timova sa rasporedom drugih aktivnosti koje članovi ovih timova realizuju u školi. Naime, nastavnici pored neposrednog nastavnog i vannastavnog rada sa učenicima koji je organizovan u dve smene, u okviru svoje radne nedelje realizuju i brojne druge aktivnosti, tako da je teško odabrati termin za sastanak tima koji bi odgovarao svim nastavnicima koji su članovi tima. Neretko, u nastojanju da se obezbedi prisustvo i učešće što većeg broja članova na sastanku timova, sastanci se održavaju u prostorijama škole u vremenskom periodu između prve i druge smene, što prema oceni direktora nije dovoljno vremena za rad.

Polazeći od toga da ustanove iz školskog okruženja mogu, a i treba da čine važan izvor podrške školama u primeni inkluzivnog obrazovanja, zanimalo nas je kakvu vrstu podrške u primeni inkluzivnog obrazovanja škole dobijaju od ustanova iz lokalne u šire društvene sredine, na koji način direktori škola obezbeđuju ovu podršku i sa kojim poteškoćama se pritom susreću. Direktori su naveli da škole kojima rukovode, u cilju obezbeđivanja podrške u primeni inkluzivnog obrazovanja, sarađuju sa lokalnom samoupravom, interresornom komisijom kao telom lokalne samouprave, školskom upravom, kao i sa osnovnom školom za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju. Prema navodima pojedinih direktora, saradnja u pomenute svrhe ostvaruje se i sa centrom za socijalni rad (f=3), predškolskom ustanovom (f=1), drugim redovnim školama u gradu (f=1), domom zdravlja (f=1), nacionalnom službom za zapošljavanje (f=1), crvenim krstom (f=1). Podrška u primeni inkluzivnog obrazovanja koju škole nastoje da obezbede i podrška koju obezbeđuju kroz saradnju sa pomenutim ustanovama u lokalnoj sredini je usklađena sa nadležnostima ovih ustanova i resursima kojima raspolažu.

Na pitanje o tome kako obezbeđuju uključivanje ustanova iz lokalnog i šireg okruženja u rad škole i njihovu podršku u primeni inkluzivnog obrazovanja, svi direktori su naveli da se saradnja ostvaruje na inicijativu škole, dok su tri direktora istakla da postoji i inicijativa ustanova iz školskog okruženja za uspostavljanje saradnje u ovom cilju. Podrška ustanova iz školskog okruženja u primeni inkluzivnog obrazovanja, koju škole inicirajući saradnju nastoje da obezbede, tiče se realnih potreba za podrškom u primeni inkluzivnog obrazovanja. Kako su objasnili direktori škola, od ustanova iz okruženja potražuju se resursi koji su neophodni za primenu inkluzivnog obrazovanja i resursi koje nije moguće obezbediti na nivou školske ustanove. S tim u vezi, najpre se nastoji da se prepoznaju potrebe škole za podrškom u primeni inkluzivnog obrazovanja, a potom se uspostavlja kontakt sa ustanovama iz okruženja koje raspolažu potrebnim resursima.

Prilikom odgovaranja na pitanje o tome da li se škole suočavaju sa poteškoćama prilikom ostvarivanja saradnje i pridobijanja podrške ustanova iz lokalnog i šireg školskog okruženja, direktori su, shodno sadržaju njihovih odgovora, istakli da se pomenute poteškoće sastoje u izostanku očekivane, potpune i pravovremene podrške od strane ovih ustanova. Prema navodima direktora, potrebno je unaprediti podršku koju školama u primeni inkluzivnog obrazovanja pružaju ustanove kako na širem društvenom nivou, tako i na nivou lokalne zajednice.

U vezi sa podrškom u primeni inkluzivnog obrazovanja koju školama prevashodno treba da pruže ustanove na širem društvenom nivou, tri direktora ukazala su na to da broj zaposlenih stručnih saradnika – psihologa, pedagoga i logopeda, i procenat njihovog angažovanja ne zadovoljava u potpunosti potrebe škola za pomenutim kadrovima. Direktori su, dodatno obrazložili, da na takav zaključak navodi preopterećenost pomenutih kadrova obimom posla u postojećoj praksi, ali i uloga koju imaju u primeni inkluzivnog obrazovanja. Takođe, tri direktora su iznela svoj ili stav velikog udela zaposlenih o tome da trud koji nastavnici ulažu prilikom rada sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju treba da bude vrednovan kroz uvećanje zarade.

Direktori su, takođe, uočili da je potrebno unaprediti podršku koju školama u primeni inkluzivnog obrazovanja pružaju ustanove na lokalnom nivou, a naročito podršku koju pruža lokalna samouprava, interesorna komisija, centar za socijalni rad i zdravstvene ustanove. Važan elemenat saradnje škole sa lokalnom samoupravom čini nastojanje da se pridobije finansijska pomoć i podrška ove instance u primeni inkluzivnog obrazovanja. S tim u vezi, jedan direktor je naveo da finansijska podrška u primeni inkluzivnog obrazovanja koju pruža lokalna samouprava ne zadovoljava u potpunosti potrebe škole za ovakvom podrškom, te da lokalna samouprava treba da izdvaja više sredstava iz budžeta za potrebe obrazovanja. Izostanak potrebne finansijske podrške ove instance se, kako navodi direktor, naročito negativno odražava na opremljenost i prilagođenost prostora škole potrebama učenika sa invaliditetom. Nadalje, prema oceni jednog direktora postupak procene potreba deteta i učenika za dodatnom podrškom u okviru sistema obrazovanja i vaspitanja, zdravstvene i socijalne zaštite koji sprovodi interesorna komisija, kao i procedure koje se sprovode kako bi se učeniku obezbedila dodatna podrška koju predlaže interesorna komisija traju predugo. U iščekivanju podrške nadležnih ustanova u obezbeđivanju uslova za rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, škola je prinuđena da se prilagođava situaciji i da pronalazi alternativna rešenja. Prema viđenju direktora ove škole rad u ustanovi je naročito otežan kada učenik koji ima realnu potrebu za podrškom personalog asistenta, a takvu podršku ne dobije ili je ne dobije pravovremeno. Slično tome, jedan direktor je istakao da organizaciju rada u školi značajno otežava to što nije predviđena zamena u slučaju opravdanog odsustva personalnog asistenta. Takođe, jedan direktor je izrazio nezadovoljstvo načinom na koji centar za socijalni rad obavlja svoju delatnost, budući da efekte rada ove ustanove u odnosu na pojedine učenike ne uočava. Prema objašnjenjima direktora, centar za socijalni rad bi trebao da posveti više pažnje iznalaženju adekvatnih mera podrške porodici one dece koja ne pohađaju redovno školu. Isti direktor je naglasio i to da uključivanje dece sa smetnjama u razvoju u sistem redovnog obrazovanja zahteva multidisciplinarnu podršku i naročito podršku ustanova iz zdravstvenog sektora, te zaključio da je kapacitet ovih ustanova u praksi nedovoljno iskorišćen. Naime, prema oceni direktora, neophodno je obezbediti veću uključenost ustanova iz zdravstvenog sektora u pružanje stručne podrške zaposlenima u školi, kako bi se unapredio rad sa učenicima koji imaju smetnje u

razvoju. Takođe, istaknuta je potreba za intenzivnijim angažovanjem ovih ustanova u pružanju neposredne, specijalizovane podrške samim učenicima.

Na osnovu nalaza do kojih smo došli tokom razgovora sa direktorima, možemo zaključiti da su u školama formirani timovi koji u fokusu delovanja imaju primenu inkluzivnog obrazovanja. Podrška koju direktori škola pružaju radu ovih timova sastoji se u praćenju aktivnosti koje timovi realizuju i povremenom uključivanju u rad timova. Premda škole uspostavljaju saradnju sa različitim akterima iz školskog okruženja radi obezbeđivanja resursa za primenu inkluzivnog obrazovanja, saradnja u ovom cilju se uglavnom ostvaruje sa ustanovama iz lokalnog okruženja škole. Takođe, u ovom pogledu zajedničko obeležje načina na koje sve škole deluju sastoji se u nastojanju da se saradnja sa ustanovama iz školskog okruženja uspostavi radi potraživanja resursa koje je zakonski obavezujuće potraživati od ustanova, kao i resursa koji su neophodni u primeni inkluzivnog obrazovanja i koje nije moguće obezbediti na nivou školske ustanove.

2. Pogled nastavnika na inkluzivno obrazovanje

Istraživanje o pogledu nastavnika na inkluzivno obrazovanje realizovano je u dve faze. U ovom delu rada najpre će biti prikazani rezultati anketnog istraživanja realizovanog u prvoj fazi, a potom i nalazi fokus grupa sprovedenih u drugoj fazi. Premda su saznanja do kojih se došlo anketnim istraživanjem usmerila tok diskusije u fokus grupama, rezultati će biti prikazani odvojeno kako bi se stekao što bolji uvid u prikupljene podatke iz svake faze istraživanja. Osim toga, rezultati istraživanja biće prikazani na ovaj način kako bi se, oslanjajući se na podatke iz obe faze, moglo odgovoriti na postavljene zadatke istraživanja, odnosno kako bi se uočilo na koji način dobijena saznanja o pogledu nastavnika omogućavaju sveobuhvatnije razumevanje odlika inkluzivne školske prakse.

2.1. Način na koji nastavnici sagledavaju koncept inkluzivnog obrazovanja i vrednosti inkluzivnog obrazovanja koje nastavnici prepoznaju i prihvataju – prva faza istraživanja

Na osnovu odgovora nastavnika na pitanja iz upitnika o uverenjima u vezi sa konceptom inkluzivnog obrazovanja dobijeni su podaci o tome koje osnovne odrednice pripisuju konceptu inkluzivnog obrazovanja, kako opisuju ulogu nastavnika u primeni inkluzivnog obrazovanja i koji su neophodni uslovi za primenu inkluzivnog obrazovanja. Takođe, dobijeni su i podaci o vrednostima inkluzivnog obrazovanja koje nastavnici prepoznaju i prihvataju, zasnovani na odgovorima nastavnika o smislu njegove primene.

Osnovne odrednice koncepta inkluzivnog obrazovanja. Polazeći od toga da inkluzivno obrazovanje predstavlja koncept koji je široko prihvaćen među praktičarima, ali kome se, kako nalazi teorijskih i empirijskih istraživanja pokazuju, mogu pripisati različita značenja, nastojali smo najpre da saznamo kako nastavnici sagledavaju koncept inkluzivnog obrazovanja, odnosno koje osnovne odrednice mu pripisuju. Analizom sadržaja odgovora svih nastavnika, uočene su dve ključne dimenzije kroz koje nastavnici sagledavaju suštinu koncepta inkluzivnog obrazovanja. Naime, nastavnici inkluzivno obrazovanje objašnjavaju kroz isticanje odlika obrazovno-vaspitnog okruženja svojstvenog primeni ovog modela obrazovanja, kao i kroz specifikovanje učenika na koje se ovaj model obrazovanja odnosi.

Rezultati istraživanja ukazuju na to da svi nastavnici ($f=119$) pod inkluzivnim obrazovanjem podrazumevaju uključivanje učenika u sistem redovnog obrazovanja i uvažavanje različitosti među učenicima kroz obezbeđivanje individualizovane podrške u učenju i razvoju. Pritom, sintagma „uključivanje učenika” čini deo diskursa gotovo svih nastavnika, dok je „obezbeđivanje individualizovane podrške u učenju i razvoju kod učenika” kao svojstvo inkluzivnog obrazovanja u izvornim formulacijama odgovora nastavnika retko izraženo. Pomenuto svojstvo inkluzivnog obrazovanja je u odgovorima nastavnika uglavnom drugačije formulisano i o njemu se prevashodno posredno saznaje na osnovu izvornih formulacija u odgovorima nastavnika koje su mu prema svom značenju veoma srodne i koje predstavljaju njegove praktične implikacije. S tim u vezi, može se zapaziti da učesnici u istraživanju sagledavanju osnovnih odrednica koncepta inkluzivnog obrazovanja prevashodno pristupaju iz pozicije uloge nastavnika u primeni inkluzivnog obrazovanja. Naime, odrednice koncepta inkluzivnog obrazovanja koje učesnici navode, posebno kada se uzmu u obzir nalazi ovog istraživanja o ulozi nastavnika koji će biti predstavljeni u nastavku, ujedno predstavljaju specifičnost uloge nastavnika u primeni inkluzivnog obrazovanja. Osim toga, može se zaključiti da su nastavnici saglasni u tome da inkluzivno obrazovanje ne podrazumeva samo obuhvat učenika sistemom redovnog obrazovanja, već i obezbeđivanje podrške u učenju i razvoju koja je prilagođena potrebama učenika.

Nasuprot uverenju prema kome koncept inkluzivnog obrazovanja označava pristup koji je usmeren na obezbeđivanje kvalitetnog obrazovanja za sve učenike uz uvažavanje njihovih potreba, gotovo svi nastavnici koji su učestvovali u ovom istraživanju ($f=116$) pribegavaju užem sagledavanju pomenutog koncepta, i to kroz prepoznavanje grupa učenika na koje se inkluzivno obrazovanje odnosi. Na taj način nastavnici izdvajaju kategorije učenika čije različitosti u pogledu potreba za

podrškom u uslovima primene inkluzivnog obrazovanja treba uvažiti, odnosno učenike na koje se odnose mere podrške u učenju i razvoju koje su svojstvene primeni inkluzivnog obrazovanja. Naime, rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici koncept inkluzivnog obrazovanja dovode u vezu sa učenicima koji mogu biti u posebnom riziku od marginalizacije, isključivanja ili školskog neuspeha. Shodno nalazima istraživanja inkluzivno obrazovanje se odnosi na sledeće kategorije učenika: učenike sa posebnim potrebama ($f=28$), učenike koji se iz bilo kog razloga suočavaju sa nekim barijerama u učenju i razvoju ($f=25$), učenike sa smetnjama u razvoju ($f=24$), učenike koji se obrazuju uz određene mere podrške u učenju i razvoju, tj. kroz primenu mera individualizacije, individualnog plana sa prilagođenim ili izmenjenim programom nastave i učenja ($f=21$), učenike kojima je potrebna dodatna podrška u učenju ($f=14$), učenike koji imaju slabija postignuća ili poteškoće u praćenju nastave ($f=2$), učenike sa nekim problemom/teškoćom ($f=2$), učenike iz osetljivih grupa ($f=1$), učenike sa invaliditetom ($f=1$), darovite učenike ($f=1$). U tabeli 6 dati su podaci o učestalosti pojavljivanja pomenutih kategorija učenika u odgovorima nastavnika iz različitih škola obuhvaćenih uzorkom istraživanja.

Tabela 6. Kategorije učenika na koje se odnosi inkluzivno obrazovanje prema odgovorima nastavnika iz različitih škola

Kategorije učenika (f)	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
učenici sa posebnim potrebama (28)	3	3	2	1	4	6	5	4
učenici koji se iz bilo kog razloga suočavaju sa nekim barijerama u učenju i razvoju (25)	/	2	2	7	4	6	2	2
učenici sa smetnjama u razvoju (24)	3	1	2	6	5	2	2	3
učenici koji se obrazuju kroz primenu mera individualizacije, individualnog plana sa prilagođenim ili izmenjenim programom učenja i nastave (21)	2	2	3	3	2	4	1	4
učenici kojima je potrebna dodatna podrška u učenju (14)	/	4	1	1	/	3	4	1
učenici koji imaju slabija postignuća ili poteškoće u praćenju nastave (2), učenici sa nekim problemom/teškoćom (1), učenici iz osetljivih grupa (1), učenici sa invaliditetom (1), daroviti učenici (1).	/	/	/	2	2	1	/	1

U nastojanju da otkrijemo razlike u odgovorima nastavnika koji rade u različitim školama obuhvaćenim istraživanjem, pažnju smo usmerili na to koje kategorije učenika nastavnici angažovani u različitim školama dovode u vezu sa konceptom inkluzivnog obrazovanja. Zanimalo nas je, pritom, da li nastavnici angažovani u okviru pojedinačnih škola pribegavaju tome da koncept inkluzivnog obrazovanja dovode u vezu samo sa određenom kategorijom učenika, i naročito da li pomenuti koncept vezuju isključivo za učenike sa smetnjama u razvoju. Međutim, takve razlike u odgovorima nastavnika iz različitih škola obuhvaćenih istraživanjem nisu uočene. Naime, shodno nalazima istraživanja prikazanim u tabeli 6, nastavnici angažovani u različitim školama koje su obuhvaćene uzorkom istraživanja koncept inkluzivnog obrazovanja najčešće povezuju sa učenicima sa smetnjama u razvoju, ali i sa drugim grupama učenika koji su u posebnom riziku od marginalizacije, isključivanja i školskog neuspeha. Pritom, premda učenike koje nastavnici dovode u vezu sa konceptom inkluzivnog obrazovanja načelno može odlikovati širok spektar različitosti, uključujući i one koje obuhvataju obe strane kontinuuma sposobnosti, čini se da njihovo viđenje inkluzivnog obrazovanja dominantno obuhvata one učenike kod kojih se različitosti ispoljavaju kroz određene poteškoće u učenju i razvoju. U prilog tome svedoče nalazi o učestalosti pojavljivanja u odgovorima nastavnika najpre kategorije učenici sa smetnjama u razvoju za koje je, gotovo po definiciji, sposobnost učenja područje u kome sa javljaju teškoće, zatim niza kategorija učenika čije opisno određenje čine barijere, teškoće i problemi u učenju, slabija postignuća, i najzad učestalost pojavljivanja u odgovorima nastavnika kategorije daroviti učenici. Nadalje, na osnovu uvida u predstavljene nalaze istraživanja, može se uočiti da učenici koje nastavnici povezuju sa konceptom inkluzivnog obrazovanja pripadaju kategorijama koje su obuhvaćene zakonskim okvirom. Reč je o učenicima koji, u skladu sa važećim zakonskim rešenjima, predstavljaju prioritetne kategorije za ostvarivanje prava na dodatnu podršku u obrazovanju. Štaviše, pažljivim pregledom predstavljenih nalaza o kategorijama učenika na koje se prema viđenju nastavnika

odnosi inkluzivno obrazovanje, može se zapaziti i da se diskurs nastavnika oslanja na terminološka rešenja koja su zastupljena u aktuelnoj zakonskoj regulativi koja se tiče primene inkluzivnog obrazovanja.

Uloga nastavnika u primeni inkluzivnog obrazovanja. Polazeći od toga da način na koji nastavnici sagledavaju svoju ulogu može pružiti značajna saznanja za razumevanje postojeće prakse, posebno nas je interesovalo kako učesnici u istraživanju opisuju ulogu nastavnika u primeni inkluzivnog obrazovanja. Na osnovu uvida u sadržaj dobijenih odgovora uočeno je da se oni, prema srodnosti sadržaja mogu grupisati u sledeće kategorije: ocena značaja i složenosti uloge nastavnika u primeni inkluzivnog obrazovanja; doživljaji i osobine nastavnika koje su u vezi sa ostvarivanjem uloge u primeni inkluzivnog obrazovanja; zadaci koje nastavnici u uslovima primene inkluzivnog obrazovanja realizuju. Premda su odgovori nastavnika koji uključuju ocenu značaja i složenosti uloge nastavnika u primeni inkluzivnog obrazovanja, kao i doživljaje i osobine nastavnika koje su u vezi sa ostvarivanjem uloge u ovom domenu rada prema učestalosti pojavljivanja značajno manje zastupljeni u odnosu na odgovore koji uključuju zadatke koji se u uslovima primene inkluzivnog obrazovanja stavljaju pred nastavnike, čini se da njihov udeo svakako nije zanemarljiv. Uprkos manjoj zastupljenosti odgovora nastavnika u vezi sa pomenutim podtemama, nalazi do kojih se analizom sadržaja ovih odgovora došlo su, u tekstu koji sledi, prvo prikazani zbog toga što ulogu nastavnika opisuju na manje direktan način u odnosu na nalaze koji se tiču zadataka koje nastavnici u uslovima primene inkluzivnog obrazovanja realizuju. Štaviše, u izvornim formulacijama odgovora nastavnika koji su učestvovali u ovom istraživanju opisi u vezi sa prethodno pomenutim temama su neretko dati uz opise konkretnih zadataka koji se u uslovima primene inkluzivnog obrazovanja stavljaju pred nastavnike, tako da se čini da su navođeni sa namerom da upotpune sliku o prirodi zadataka sa kojima se nastavnici suočavaju tokom primene inkluzivnog obrazovanja.

Kao što je već i pomenuto, odgovori pojedinih nastavnika uključuju ocenu značaja ($f=32$) i složenosti ($f=29$) uloge nastavnika u primeni inkluzivnog obrazovanja. U tabeli 7 dati su podaci o učestalosti pojavljivanja ovih ocena u odgovorima nastavnika iz različitih škola.

Tabela 7. Ocena značaja i složenosti uloge nastavnika u primeni inkluzivnog obrazovanja prema odgovorima učesnika iz različitih škola

Ocena značaja i složenosti uloge nastavnika u primeni inkluzivnog obrazovanja (f)		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
ocena značaja	veoma važna (31)	3	2	3	4	5	6	4	4
	beznačajna (1)	/	/	/	/	1	/	/	/
ocena složenosti	sveobuhvatna i veoma zahtevna, teška i iscrpljujuća, prevazilazi uobičajene okvire poziva nastavnika (29)	3	3	3	8	2	6	2	2

Učesnici u istraživanju koji su opisivali doživljaje nastavnika prilikom primene inkluzivnog obrazovanja pronalaze da primena ovog modela obrazovanja predstavlja neprijatno iskustvo za nastavnike ($f=12$). U tabeli 8 prikazani su podaci o učestalosti pojavljivanja pomenutih opisa u odgovorima nastavnika iz različitih škola.

Tabela 8. Doživljaji nastavnika u primeni inkluzivnog obrazovanja prema odgovorima nastavnika iz različitih škola

Doživljaji nastavnika u primeni inkluzivnog obrazovanja (f)		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
bespomoćnost, nesigurnost, zbunjenost, uplašenost, nezadovoljstvo, frustriranost (12)		1	/	1	3	1	3	2	1

Učesnici u istraživanju koji su opisivali osobine nastavnika prilikom ostvarivanja uloge u primeni inkluzivnog obrazovanja izdvojili su samo pozitivne osobine ($f=9$). U tabeli 9 dati su podaci o učestalosti pojavljivanja pomenutih opisa u odgovorima nastavnika iz različitih škola.

Tabela 9. Osobine nastavnika u primeni inkluzivnog obrazovanja prema odgovorima nastavnika iz različitih škola

Osobine nastavnika u primeni inkluzivnog obrazovanja (f)	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
empatija, osvešćenost i spremnost za prihvatanje različitosti, trud i posvećenost (9)	1	1	2	2	/	3	/	/

Kao što je već i istaknuto kroz prikaz nalaza istraživanja u vezi sa načinom na koji nastavnici sagledavaju koncept inkluzivnog obrazovanja, primeni inkluzivnog obrazovanja svojstvene su promene u organizaciji školskog rada koje se naročito manifestuju u praktičnom delovanju nastavnika. U skladu s tim, prilikom opisivanja uloge nastavnika u primeni inkluzivnog obrazovanja, učesnici u istraživanju su posebno orijentisani na definisanje niza zadataka koji se u uslovima primene inkluzivnog obrazovanja postavljaju pred nastavnike, odnosno sadržaja rada nastavnika u ovom polju. Prema nalazima istraživanja uloga nastavnika u primeni inkluzivnog obrazovanja uključuje sledeće zadatke: prilagođavanje rada tokom nastave potrebama učenika ($f=63$), kreiranje uslova za pozitivnu socijalnu interakciju između učenika i uspostavljanje atmosfere razumevanja i tolerancije u odeljenju koje pohađa učenik kome je potrebna dodatna podrška u obrazovanju ($f=20$), pružanje pomoći učeniku koji ima potrebu za dodatnom podrškom u savladavanju sadržaja učenja i dostizanju individualizovanih ciljeva učenja ($f=20$), motivisanje za učenje učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju ($f=18$), prikupljanje informacija o učenicima, identifikovanje učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju i njihovih specifičnih potreba za podrškom ($f=11$), praćenje napredovanja kod učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju ($f=7$), pružanje osećaja sigurnosti učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju ($f=4$), izrada važnih dokumenata za potrebe planiranja dodatne podrške u obrazovanju koja će biti pružena učeniku, tj. pedagoškog profila, plana mera individualizacije i individualnog obrazovnog plana ($f=3$), samovrednovanje i kritičko preispitivanje sopstvene prakse u domenu rada sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju ($f=3$), ostvarivanje saradnje sa drugim nastavnicima, stručnim saradnicima i roditeljima učenika u svrhu obezbeđivanja dodatne podrške u obrazovanju ($f=3$), stručno usavršavanje koje je u vezi sa specifičnim psiho-fizičkim stanjima učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju i načinima pružanja dodatne podrške u obrazovanju ovim učenicima ($f=2$).

Zahtevi koji se, prema dobijenim nalazima istraživanja, u uslovima primene inkluzivnog obrazovanja stavljaju pred nastavnike su brojni. Premda je pomenute zahteve teško razvrstati u odnosu na faze obrazovno-vaspitnog rada, može se zaključiti da skupa nalažu posebno angažovanje nastavnika u fazi planiranja, programiranja, realizacije i vrednovanja obrazovno-vaspitnog rada sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju. Osim toga, pažljivim pregledom dobijenih odgovora nastavnika o zadacima koji se u uslovima primene inkluzivnog obrazovanja stavljaju pred nastavnike, može se uočiti da je većina zadataka koje učesnici u istraživanju navode formulisana tako da opisuje aktivnosti nastavnika u odnosu na učenike kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju ili u odnosu na organizaciju obrazovno-vaspitnog rada sa pomenutim učenicima. S druge strane, saradnja sa različitim akterima školskog rada u svrhu obezbeđivanja odgovarajuće podrške za učenike koji su obuhvaćeni modelom inkluzivnog obrazovanja, izrada važnih dokumenata za potrebe planiranja dodatne podrške u učenju i razvoju učenika i stručno usavršavanje nastavnika u oblasti inkluzivnog obrazovanja čine zadatke koji se u odgovorima učesnika u istraživanju najređe pojavljuju. Ovi nalazi ukazuju na to da učesnici kao primarne aktivnosti u primeni inkluzivnog obrazovanja prepoznaju one koje nastavnici realizuju neposredno u radu sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju. S tim u vezi, premda je, na primer, saradnja nastavnika sa različitim akterima školskog rada u svrhu obezbeđivanja dodatne podrške u učenju i razvoju kod učenika u odgovorima ispitanika retko eksplicitno izražena, može se pretpostaviti da učesnici u istraživanju pomenutu saradnju kao specifičnost profesionalnog delovanja nastavnika u uslovima primene inkluzivnog obrazovanja u određenoj meri prećutno

podrazumevaju. U prilog tome, može se navesti i činjenica da mnogi zadaci koji prema viđenju učesnika u istraživanju determinišu ulogu nastavnika u polju primene inkluzivnog obrazovanja neminovno uključuju i usmerenost nastavnika ka drugim ključnim akterima školskog rada. Osim toga, može se pretpostaviti i da učesnici u istraživanju više teže ka tome da pomenutu saradnju razumeju kao preduslov za razvoj inkluzivne školske prakse, a ne kao odliku same inkluzivne prakse. Na sličan način mogu se tumačiti i nalazi o učestalosti pojavljivanja stručnog usavršavanja nastavnika u oblasti inkluzivnog obrazovanja i izrade važnih dokumenata u svrhu planiranja dodatne podrške u odgovorima učesnika u istraživanju, na šta posebno navode nalazi koji se odnose na neophodne uslove za primenu inkluzivnog obrazovanja, a koji su prikazani u sledećem segmentu ovog podpoglavlja. U tabeli 10 prikazani su podaci o učestalosti pojavljivanja zadataka nastavnika u primeni inkluzivnog obrazovanja, u odgovorima nastavnika iz različitih škola uključenih u istraživanje.

Tabela 10. Zadaci nastavnika u primeni inkluzivnog obrazovanja, prema odgovorima nastavnika iz različitih škola

Zadaci nastavnika u primeni inkluzivnog obrazovanja (f)	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
prilagođavanje rada tokom nastave potrebama učenika (63)	5	4	5	13	10	11	9	6
kreiranje uslova za pozitivnu socijalnu interakciju između učenika i uspostavljanje atmosfere razumevanja i tolerancije u odeljenju koje pohađa učenik kome je potrebna dodatna podrška u obrazovanju (20)	1	2	1	4	2	3	4	3
pružanje pomoći učeniku u savlađivanju sadržaja učenja i dostizanju individualizovanih ciljeva učenja (20)	2	1	3	3	3	4	3	1
motivisanje za učenje učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju (18)	3	1	1	6	2	2	1	2
prikupljanje informacija o učenicima, identifikovanje učenika kojima je potrebna dodatna podrška i njihovih specifičnih potreba za podrškom u obrazovanju (11)	1	/	2	3	1	1	2	1
praćenje napredovanja kod učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju (7)	1	/	/	2	1	2	/	1
pružanje osećaja sigurnosti učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju (4)	/	/	/	/	/	1	2	1
izrada važnih dokumenata za potrebe planiranja dodatne podrške u obrazovanju koja će biti pružena učeniku, tj. pedagoškog profila, plana mera individualizacije i individualnog obrazovnog plana (3)	/	/	/	1	/	1	/	1
samovrednovanje i kritičko preispitivanje sopstvene prakse u domenu rada sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju (3)	/	/	/	1	2	/	/	/
ostvarivanje saradnje sa drugim nastavnicima, stručnim saradnicima i roditeljima učenika (3)	1	/	/	1	1	/	/	/
stručno usavršavanje koje je u vezi sa specifičnim psiho-fizičkim stanjima učenika kojima je potrebna dodatna podrška i načinima pružanja dodatne podrške ovim učenicima (2)	/	/	/	1	1	/	/	/

U nastojanju da sagledamo sličnosti i razlike u zadacima koje nastavnici angažovani u različitim školama obuhvaćenim istraživanjem navode, s obzirom na to da li se oni odnose na neposredan rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju ili na posredan rad organizovan u cilju obezbeđivanja podrške tim učenicima. Pregledom nalaza predstavljenih u tabeli 10 može se uočiti da nastavnici koji potiču iz svih škola obuhvaćenih uzorkom istraživanja kao zadatke koji se pred nastavnike stavljaju u uslovima primene inkluzivnog obrazovanja najčešće navode one koji se ostvaruju u neposrednom odnosu sa učenicima kojima je potrebna dodatnom podrškom u obrazovanju, kao i da se u nizu zadataka posebno ističe prilagođavanje rada tokom nastave potrebama učenika. S tim u vezi, može se izdvojiti da nisu uočene specifičnosti u odgovorima nastavnika koji rade u različitim školama.

Neophodni uslovi za primenu inkluzivnog obrazovanja. Polazeći od stava da primena inkluzivnog obrazovanja podrazumeva složene promene u načinu funkcionisanja škole, istraživanjem smo, takođe, nastojali da dođemo i do saznanja o tome koji su neophodni uslovi za razvoj inkluzivne prakse iz perspektive nastavnika. Analizom sadržaja odgovora svih učesnika u

istraživanju uočene su sledeće grupe neophodnih uslova za primenu inkluzivnog obrazovanja sa pripadajućim potkategorijama:

- saradnja nastavnika sa različitim akterima školskog rada ($f=97$), tj. saradnja nastavnika sa roditeljima, drugim nastavnicima i stručnim saradnicima;
- osposobljenost zaposlenih u školi za primenu inkluzivnog obrazovanja ($f=63$), tj. osposobljenost nastavnika i nenastavnog kadra za primenu inkluzivnog obrazovanja;
- odgovarajući materijalno-tehnički uslovi rada ($f=60$), tj. dostupnost nastavnih materijala, tehnička opremljenost škole i prilagođenost prostora potrebama učenika;
- odgovarajući programski i organizacioni uslovi rada ($f=48$), tj. plan i program rada prilagođen potrebama učenika, manji broj učenika u odeljenju, dosledno isključivanje iz sistema redovnog obrazovanja ili sa nastave pojedinih predmeta grupa učenika kojima je potrebna kompleksnija podrška u obrazovanju ili učenika koji se obrazuju po IOP-u 2, inkluzivna obrazovna politika sa jasnijim smernicama za rad nastavnika, manji obim dokumentacije koja prati primenu IOP-a;
- podržavajuće socijalno okruženje u kome se ostvaruje obrazovno-vaspitni rad sa učenicima koji imaju potrebu za dodatnom podrškom ($f=24$), tj. prihvaćenost učenika koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju od strane vršnjaka i dostupnost podrške pedagoškog asistenta i ličnog pratioca;
- zalaganje i saradljivost učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju ($f=4$).

Prema nalazima istraživanja potrebno je obezbediti brojne uslove kako bi ideja o inkluzivnom obrazovanju zaživela u školskoj praksi. Neophodni uslovi za primenu inkluzivnog obrazovanja prema viđenju nastavnika, osim materijalno-tehničkih i organizacionih uslova rada u školi, uključuju i odgovarajuće ljudske resurse. S tim u vezi, nalazi istraživanja pokazuju da bitne činioce primene inkluzivnog obrazovanja čine akteri iz neposrednog okruženja učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju (nastavnici, stručni saradnici, personalni asistenti i lični pratioci, vršnjaci, roditelji učenika), akteri na širem društvenom nivou (prosvetne vlasti), ali i sami učenici kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju. Premda nastavnici navode da se neophodni uslovi za primenu inkluzivnog obrazovanja tiču gotovo svih aktera koji su na neposredan ili posredan način uključeni u njenu realizaciju, važno je naglasiti da pokazuju tendenciju da nužne pretpostavke pomenutog delovanja pronalaze u neposrednom socijalnom okruženju učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju. U tabeli 11 zarad boljeg uvida u prikupljene podatke i nalaze istraživanja, dat je prikaz distribucije učestalosti pojavljivanja potkategorija uslova neophodnih za primenu inkluzivnog obrazovanja u odgovorima nastavnika koji potiču iz različitih škola obuhvaćenih uzorkom istraživanja.

Tabela 11. Neophodni uslovi za razvoj inkluzivne školske prakse iz pespektive nastavnika angažovanih u različitim školama koje su obuhvaćene uzorkom istraživanja

Neophodni uslovi za razvoj inkluzivne školske prakse (f)	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
osposobljenost nastavnika (58)	5	7	6	10	9	8	6	7
saradnja sa roditeljima učenika (43)	4	3	5	7	5	10	3	6
saradnja sa stručnim saradnicima (41)	3	4	4	5	6	11	5	3
dostupnost nastavnih materijala i tehnička opremljenost škole (35)	4	3	1	9	3	4	7	4
prilagođenost prostora škole potrebama učenika (25)	2	3	1	6	4	4	3	2
plan i program rada prilagođen potrebama učenika (25)	3	1	2	6	3	4	4	2
manji broj učenika u odeljenju (18)	/	/	/	4	4	6	1	3
prihvaćenost učenika kojima je potrebna dodatna podrška od strane vršnjaka (15)	2	/	/	3	1	3	4	2
saradnja nastavnika sa drugim nastavnicima (13)	1	1	3	3	2	3	/	/
dostupnost podrške pedagoškog asistenta i ličnog pratioca (9)	/	/	/	4	/	/	3	2
osposobljenost nenastavnog kadra za primenu inkluzivnog obrazovanja (7)	/	1	2	2	1	1	/	/
zalaganje i saradljivost učenika kojima je potrebna dodatna podrška (4)	/	/	/	1	/	3	/	/
dosledno isključivanje iz sistema redovnog obrazovanja ili sa nastave pojedinih predmeta grupa učenika kojima je potrebna kompleksnija podrška ili učenika koji se obrazuju po iop-u 2 (3)	/	/	/	2	/	1	/	/
inkluzivna obrazovna politika sa jasnijim smernicama za rad nastavnika (2)	/	1	/	/	/	1	/	/
manji obim dokumentacije koja prati primenu iop-a (1)	/	/	/	/	1	/	/	/

U nastojanju da otkrijemo razlike u odgovorima nastavnika koji rade u različitim školama obuhvaćenim istraživanjem, pažnju smo usmerili na to koje kategorije pretpostavki za razvoj inkluzivne prakse su zajedničke za sve škole, a koje predstavljaju specifičnosti odgovora nastavnika iz pojedinačnih škola uključenih u istraživanje. Na osnovu uvida u nalaze prikazane u tabeli 11 može se uočiti da nastavnici svih škola koje su obuhvaćene uzorkom istraživanja kao nužne uslove za primenu inkluzivnog obrazovanja navode osposobljenost nastavnika za primenu inkluzivnog obrazovanja, saradnju nastavnika sa roditeljima i stručnim saradnicima, materijalno-tehničke uslove rada u školi i program rada prilagođen potrebama učenika. Takođe, nastavnici svih škola kao neophodan uslov za primenu inkluzivnog obrazovanja značajno češće prepoznaju osposobljenost nastavnika za primenu inkluzivnog obrazovanja, nego osposobljenost nenastavnog kadra u školi. Osim toga, premda je značaj saradnje nastavnika sa različitim akterima prepoznat i naglašen kao važan uslov za primenu inkluzivnog obrazovanja od strane nastavnika iz gotovo svih škola, može se uočiti i da pomenuti nastavnici značajno češće kao pretpostavku za primenu inkluzivnog obrazovanja navode saradnju sa roditeljima i saradnju sa stručnim saradnicima u odnosu na saradnju sa drugim nastavnicima. Kao značajna razlika u odgovorima nastavnika iz različitih škola obuhvaćenih istraživanjem, mogao bi se izdvojiti nalaz o manjem broju učenika u odeljenju kao neophodnom uslovu za primenu inkluzivnog obrazovanja. Slični nalazi dobijeni su i za pretpostavku koja uključuje prihvaćenost učenika sa posebnim potrebama od strane vršnjaka i dostupnost podrške pedagoškog asistenta i ličnog pratioca. Premda je učestalost ovakvih odgovora mala, važno je, takođe, uočiti da u dve škole obuhvaćene uzorkom istraživanja nastavnici smatraju da je neophodno isključiti deo učenika koji su prema aktuelnom načinu funkcionisanja školskog sistema uključeni u model inkluzivnog obrazovanja.

Smisao primene inkluzivnog obrazovanja. Polazeći od toga da usaglašenost vrednosti nastavnika sa vrednostima na kojima počiva i koje promoviše filozofija inkluzivnog obrazovanja ima poseban značaj u ostvarivanju uloge nastavnika u primeni inkluzivnog obrazovanja, posebno nas je interesovalo koje su vrednosti na kojima počiva inkluzija u obrazovanju, a koje nastavnici prihvataju i podržavaju. S tim u vezi, istražili smo kakav smisao nastavnici pronalaze u primeni inkluzivnog obrazovanja i koja je prema njihovom viđenju svrha primene inkluzivnog obrazovanja. Prema nalazima istraživanja većina nastavnika ($f=103$) pronalazi određeni smisao u primeni inkluzivnog obrazovanja, dok manji broj njih ($f=16$) smatra da taj smisao izostaje sasvim ili da pak izostaje zbog uključenosti u model inkluzivnog obrazovanja učenika kojima je potrebna kompleksnija podrška u obrazovanju ili učenika koji se obrazuju po individualnom obrazovnom planu sa izmenjenim programom nastave i učenja.

Analizom odgovora nastavnika koji pronalaze smisao u primeni inkluzivnog obrazovanja uočeno je da oni taj smisao pre svega vide u ostvarivanju dobiti za učenike kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, dok u manjoj meri ističu dobiti za njihove vršnjake i društvo u celini. Naime, nastavnici dobit za učenike kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju prepoznaju kako u samom procesu primene inkluzivnog obrazovanja, tako i u njegovim efektima. S tim u vezi, nastavnici ističu da inkluzivno obrazovanje, s jedne strane, podstiče aktivno učešće učenika koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju u aktivnostima odeljenjskog kolektiva, omogućava im socijalne interakcije sa vršnjacima i napredovanje u skladu sa individualnim mogućnostima. S druge strane, smatraju da takav pristup doprinosi njihovom razvoju u socijalnom, akademskom i emocionalnom domenu, smanjuje diskriminaciju i podstiče izgradnju pozitivnih odnosa sa ostalim učenicima. Premda znatno ređe u odnosu na dobit za učenike kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, nastavnici smisao primene inkluzivnog obrazovanja pronalaze i u ostvarivanju dobiti za druge učenike i dobiti za društvo u celini koja se ogleda u razvoju tolerancije, upoznavanju i prihvatanju različitosti, dokidanju predrasuda i sl. Zapaženo je, pritom, i da nastavnici koji su učestvovali u ovom istraživanju smisao primene inkluzivnog obrazovanja ne pronalaze u ostvarivanju dobiti za nastavnike i druge aktere školskog rada koji su uključeni u proces primene inkluzivnog obrazovanja. U tabeli 12 prikazana je učestalost pojavljivanja odgovora nastavnika iz različitih škola koji se odnose na smisao primene inkluzivnog obrazovanja.

Tabela 12. Smisao primene inkluzivnog obrazovanja prema odgovorima nastavnika iz različitih škola

Smisao primene inkluzivnog obrazovanja (f)	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
doprinosi razvoju učenika koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju - socijalnom, akademskom i emocionalnom (31)	4	4	2	6	4	5	4	3
omogućava napredovanje učenika koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u skladu sa njihovim mogućnostima (31)	3	3	3	5	5	8	2	2
smanjuje diskriminaciju i podstiče participaciju učenika koji ima potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju u školskom kolektivu i društvu (15)	/	2	1	2	2	4	2	2
omogućava ostvarivanje prava na obrazovanje (9)	/	/	/	3	2	2	2	/
doprinosi razvoju drugih učenika u odeljenju - prihvatanje različitosti, tolerancija, dokidanje predrasuda (8)	/	2	1	/	1	3	/	1
doprinosi tome da se učenici koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju osećaju dobro, prihvaćeno, uspešno (6)	/	/	/	1	2	2	1	/
omogućava socijalne interakcije i razvoj pozitivnih socijalnih odnosa između učenika koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju i njihovih vršnjaka (6)	1	/	/	4	/	/	/	1
doprinosi razvoju društva u celini- prihvatanje različitosti, tolerancija (5)	/	1	1	/	/	2	1	/
izostanak smisla za učenike kojima je potrebna kompleksnija podrška u učenju i razvoju i učenike koji se obrazuju po iop2 (10)	1	/	1	4	/	2	1	1
izostanak smisla u potpunosti (6)	/	1	1	/	2	2	/	/

U nastojanju da sagledamo sličnosti i razlike među školama uključenim u istraživanje, pažnja je usmerena na to koje se teme u vezi sa smislom primene inkluzivnog obrazovanja pojavljuju u odgovorima nastavnika iz svih škola, a koje se javljaju isključivo u pojedinačnim školama. Na osnovu uvida u nalaze prikazane u tabeli 12 može se uočiti da su u svim školama najviše zastupljeni odgovori nastavnika prema kojima smisao primene inkluzivnog obrazovanja čini ostvarivanje dobri za učenike kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju. Osim toga, u svakoj školi određeni broj nastavnika je izrazio mišljenje da smisao primene inkluzivnog obrazovanja izostaje.

2.2. Način na koji nastavnici sagledavaju koncept inkluzivnog obrazovanja i vrednosti inkluzivnog obrazovanja koje nastavnici prepoznaju i prihvataju – druga faza istraživanja

Na osnovu razgovora sa nastavnicima u osam fokus grupa došli smo do dubljih uvida u vezi sa ključnim nalazima prve faze istraživanja o pogledu nastavnika na inkluzivno obrazovanje, a koji se čine značajnim za razumevanje nalaza u segmentu istraživanja o inkluzivnoj školskoj praksi. Razgovori sa nastavnicima bili su usmereni na sledeće teme:

1. Uloga nastavnika u primeni inkluzivnog obrazovanja, sa fokusom na sledeće zadatke koje nastavnici treba da ostvare u svom radu: prilagođavanje rada tokom nastave potrebama učenika; kreiranje uslova za pozitivnu socijalnu interakciju između učenika; motivisanje za učenje učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju.
2. Uslovi za primenu inkluzivnog obrazovanja, koji obuhvataju: plan i program rada prilagođen potrebama učenika; prihvaćenost učenika kojima je potrebna dodatna podrška od strane vršnjaka; odgovarajuće materijalno-tehničke uslove rada; osposobljenost nastavnika za primenu inkluzivnog obrazovanja; saradnju nastavnika sa različitim akterima školskog rada.
3. Smisao primene inkluzivnog obrazovanja.

Na osnovu analize materijala dobijenog fokus grupnim intervjuima o pomenutim temama, izdvojene su uže tematske kategorije. Zbog bolje preglednosti, tematske kategorije proistekle iz analize su predstavljene u tabelarnim prikazima uz primere odgovora nastavnika koji ih ilustruju.

Uloga nastavnika u primeni inkluzivnog obrazovanja. U nastavku je dat tabelarni prikaz 1, koji sadrži nalaze istraživanja dobijene analizom materijala prikupljenog tokom razgovora sa nastavnicima o sledećim temama: prilagođavanje nastave potrebama učenika, kreiranje uslova za pozitivnu socijalnu interakciju među učenicima i motivisanje učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju.

Tabelarni prikaz 1. Komentari nastavnika u vezi sa ulogom nastavnika u primeni inkluzivnog obrazovanja

Tema	Tematske kategorije (broj fokus grupa)	Primeri odgovora nastavnika
Prilagođavanje rada tokom nastave potrebama učenika	promene koje se odnose na različite elemente nastavnog procesa: program rada, metode, oblike rada, nastavne materijale, aktivnosti i zadatke, vreme za rad,... (8)	„menjamo program i prilagođavamo učeniku”; „šta ih više motiviše, koji metod, oblik rada.”; „to je dosta slikovnog materijala.”; „prilagođava se veličina fonta, ili da se dodatno vreme”
	promene u nastavnoj praksi podešene prema individualnim karakteristikama učenika (8)	„specifičnostima deteta, odnosno poteškoćama koje dete ima”; „interesovanja, sposobnosti, individualne karakteristike – njegovi afiniteti, šta više vole, u čemu se više pronalaze.”
	promene u nastavnoj praksi specifične za svakog učenika, bez obzira na to da li se obrazuje prema merama individualizacije, individualnom obrazovnom planu sa prilagođenim ili izmenjenim programom nastave i učenja (8)	„Taman imaš neku viziju u glavi kako bi trebalo, i onda ti to sa narednim učenikom padne u vodu.” „Ne možeš dva ista deteta da nađeš. Možeš da postaviš slične zahteve, ali ne možeš na isti način da ih realizuješ.” „Svako dete je individua, nema recepta.”
	prema složenosti prilagođavanja, vidovi podrške su poređani od najjednostavnijeg do najsloženijeg: mere individualizacije, individualni obrazovni plan sa prilagođenim programom, i individualni obrazovni plan sa izmenjenim programom nastave i učenja (8)	„Razlika je u stepenu prilagođavanja, kreće se od najblažeg stepena prilagođavanja, individualizacije.”; „IOP2 je najsloženiji oblik podrške.”; „Pratimo, ide se korak po korak. Kada primetimo da dete ima neki problem krećemo sa individualizacijom, nakon 3 meseca tog posmatranja, prelazimo na IOP1, a kasnije, naravno u saradnji sa PPS i roditeljima i ako predlaže inetrresorna komisija, prelazimo na IOP2.”
	kvalitativne razlike su najizraženije između primene mera individualizacije i individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim programom nastave, naspram primene individualnog obrazovnog plana sa izmenjenim programom nastave (3)	„U praksi skoro da nema razlike. Razlikuju se IOP2 i individualizacija, a IOP1 i individualizacija, tu skoro da nema razlike.”; „Slični su i individualizacija i IOP1. Rade sve isto — čak i prijemni ispit rade isti, za razliku od IOP2.”; „...negde se razlikuje, negde gotovo i nema razlike u praksi između individualizacije i IOP1. Sve zavisi koji je vid poteškoća u pitanju.”
Kreiranje uslova za pozitivnu socijalnu interakciju između učenika	stvaranje povoljne socio-emocionalne klime u odeljenju (4)	„Ako ih delimo u grupe da nema nekih komentara i čuđenja od strane učenika, da se oni moraju prihvatiti kao ravnopravni članovi grupe.”
	predikcija pozitivne socijalne interakcije kao osnovni kriterijum za odabir vršnjaka koji će učestvovati u aktivnostima sa učenicima koji imaju potrebu za dodatnom podrškom (8)	„Ja uvek sa detetom koje radi po IOP-u, koje ima neku teškoću u razvoju stavljam da sedi dete koje je empatično i tolerantno. Može malo da istrpi.”; „uvek ima neka grupa koja i brže završi to što je njihov zadatak, i najvažnije da imaju volju i želju”;
Motivisanje za učenje učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju	pohvaljivanje i nagrađivanje učenika; individualizacija nastavnog procesa, metode aktivne nastave (8)	„Ali, vole da budu nagrađeni. Nagrada i pohvala, to im je najveća motivacija za sve.”; „Da uči kroz igru i da dobijete neki odgovor od učenika, tipa fleš kartice, zvezdice...”
	doslednost u postavljanju zahteva uz prekor ili kaznu (2)	„Pa, važan je i jednak pristup — ne izdvajati ih. Ne samo nagrađivati, ponekad i izgrditi. Pet neurađenih domaćih zadataka — zna se koja je mera. Ta mera, da ne kazem kazna, kako za ostalu decu, tako i za njih važi.”
	stvaranje pozitivne socio-emocionalne klime u odeljenju (3)	„Aplauz, deca ih podstiču na taj način. Znači, ne samo nastavnici da ih hvale, nego i odeljenje da ih pohvali.”

Uslovi za primenu inkluzivnog obrazovanja. U nastavku je dat tabelarni prikaz 2, koji sadrži nalaze istraživanja dobijene analizom materijala prikupljenog tokom razgovora sa nastavnicima o sledećim temama: plan i program rada prilagođen potrebama učenika, prihvaćenost učenika kojima je potrebna dodatna podrška od strane vršnjaka, odgovarajući materijalno-tehnički uslovi rada, osposobljenost nastavnika za primenu inkluzivnog obrazovanja i saradnja nastavnika sa različitim akterima školskog rada.

Tabelarni prikaz 2. Komentari nastavnika u vezi sa uslovima za primenu inkluzivnog obrazovanja

Tema	Tematske kategorije (broj fokus grupa)	Primeri odgovora nastavnika
Plan i program rada prilagođen potrebama učenika	izrada personalizovanog programa nastave i učenja podstiče razmišljanje o organizaciji obrazovno-vaspitnog rada i usmerava delovanje nastavnika (7)	„Mi smo protiv toga, ali kad mi sednemo na kraju da napišemo... ipak malo razmislimo: koja postignuća, koji ishodi, pa da vidimo da li smo to stvarno radili, da li treba da se vratimo na nešto.“; „Možeš da sedneš i napišeš na početku meseca, znači da i ti vidiš šta ćeš raditi, kao smernica.“
	personalizovani program nastave i učenja nema praktičnu vrednost kakvu bi trebao da ima (6)	„Taj papir služi samo da imamo pokriće. Kada odeš u odeljenje, imas situaciju, kakav papir.“; „Iako sam ja za sve to, da treba pisati pedagoski profil i ceo IOP uraditi, nikad nisam pogledao u taj plan. On je bio napisan samo da ga napišem.“
Prihvaćenost učenika kojima je potrebna dodatna podrška od strane vršnjaka	kvalitet odnosa između učenika koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu i njihovih vršnjaka je upitan (4)	„Prosto, ja isto mislim da oni ne osećaju pripadnost grupi u kojoj su, iako su prihvaćeni od strane druge dece. Ali uvek, meni se bar tako čini, da njima nešto fali, da oni ne osećaju da su deo te grupe, da je to deo njihovog kolača, ili bar delimično.“
	kvalitet odnosa između učenika koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu i njihovih vršnjaka je u vezi sa uzrastom učenika, tokom godina školovanja postaje sve lošiji (6)	„I to donekle drži odeljenjski starešina do šestog razreda, možda. Dalje, čao — to je čak i možda na nižim razredima, gde se vidi to utrkivanje ko će da pomogne, ko je dobar. E, pa, kako krenu pubertet, hormoni... Nemaju ista interesovanja, prosto. Tu dolazi do mimoilaženja što se tiče interesovanja, i tu već, nije to opravdanje, ali je realnost — to gledamo svakodnevno.“; „Što su starija deca, ona su sve više svesna da imaju neki problem. U prvom i drugom razredu, deca su još uvek mala. Sve to tako ide do jednog uzrasta.“
Odgovarajući materijalno-tehnički uslovi rada	korisnost materijalno-tehničkih uslova koji su značajni za podučavanje učenika (8)	„udžbenici prilagođeni uzrastu“, „pomagala, udžbenike, materijale, rekvizite“, „štampani material“, „elektronska učionica“
	korisnost radnih listova i didaktički oblikovanih predmeta (8)	„udžbenici prilagođeni uzrastu“, „pomagala udžbenike, materijale, rekvizite“, „štampani materijal“
	korisnost e-učionice i tehničkih uređaja (3)	„Elektronska učionica... da im ne bude dosadno, jer oni negde nisu u stanju da prate teže sadržaje, a onda, slikovno prikazano, njima je zanimljivije i lakše to savladaju.“
	ključna je veština i kreativnost nastavnika u prilagođavanju dostupnih sredstava individualnim karakteristikama učenika (3)	„Presudna je maštovitost nastavnika i dobre ideje.“; „Smišljaj zadatke – gde su mašine, alati, njihova imena, da bi njega to motivisalo.“; „ne može meni niko da napravi nastavni listić za dete sa poteškoćama. Znači jedino ga ja znam.“
	korisnost ideja drugih nastavnika, stručnih saradnika, kao i ideja koje se mogu pronaći na internet (8)	„Nego prosto, jedna ideja može da bude prilagodljiva. Znači, nešto što je zanimljivo, možemo prilagoditi našem detetu.“; „E, to bi nekako značilo – primer, kad ti uspeš da nađeš na internetu, dosta ideja – kineskih, japanskih... Nekada ne znam šta bih radila.“

Tema	Tematske kategorije (broj fokus grupa)	Primeri odgovora nastavnika
Osposobljenost nastavnika za primenu inkluzivnog obrazovanja	ocene o nedovoljnoj osposobljenosti nastavnika za primenu inkluzivnog obrazovanja (8)	„Ja prvo mislim da niko od nas nije adekvatno obučan da radi sa tom decom. To je katastrofa što je nama to nametnuto.“
	programi stručnog usavršavanja u oblasti inkluzivnog obrazovanja nisu usklađeni sa stvarnim potrebama nastavnika. (6)	„Nastavnici su zasićeni seminarima... Vrate se, ne mogu da primene u praksi, ...ne vide svrhu zašto su išli.“ ; „Taj dan, kada odem 10 sati na seminar, to je 10 sati ispiranja mozga, kobajagi seminar. Ja dođem u školu, možda mogu minimum da primenim od toga.“
	programi stručnog usavršavanja treba da uključe primere dobre prakse i praktično primenjive smernice za rad sa učenicima (3)	"To čak nije bio ni seminar, već razmena među ustanovama, što se i ne vodi kao seminar i nemamo bodove i to. Ali, npr. ona je pokupila iz naše škole 2-3 primera iz nižih razreda dobre prakse i viših. To je bilo predavanje, i bili su svi ljudi prisutni – učitelji, nastavnici, rekli su dajte više ovakvih stvari, ne samo za decu koja su po IOP-u, nego i za ostale.“
Saradnja nastavnika sa različitim akterima školskog rada	programi inicijalnog obrazovanja treba da pruže dovoljno prilika za iskustveno učenje (2)	"Znači najviše iskustvo. Mi smo imali na fakultetima metodiku specijalnog rada. I ništa, znamo da slabovidni treba da sede napred, i deca gluva i nagluva, sve ostalo... "
	važnost saradnje sa stručnim saradnicima (psihologom i pedagogom), nastavnicima i roditeljima učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju (8)	„Pedagog, psiholog... Bitno je da razgovaramo i mi, nastavnici, u okviru veća, učitelji." "Ako nema saradnje sa roditeljima, kućom, zabadava posao."
	važnost podrške pedagoških i personalnih asistenata u primeni inkluzivnog obrazovanja (6) važnost angažovanja i podrške defektologa (3)	„I valjalo bi da postoji pedagoški asistent; Bilo bi dobro da postoji, znači, još neko ko radi u tom odeljenju, da bi svi bili namireni."
	važnost saradnje sa školom za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom (2)	„A i defektolog bi trebao u svakoj školi da bude, pa ako mi ne možemo da se izborimo, da kažemo, mogao bi da ga uzmeš sa ovog časa, ja radim nešto bitno." ; „Pratioci su mnogo značajni. Oni ne treba da učestvuju u pripremi materijala i to, ali u praćenju, da motivišu, da podstaknu dete, ako je osoba prava." „Bilo bi dobro da se sve škole opreme sa asistivnom tehnologijom. Ima sada i taj resursni centar — specijalna škola, da pomogne."

Smisao primene inkluzivnog obrazovanja. U nastavku je dat tabelarni prikaz 3, koji sadrži nalaze istraživanja do kojih se došlo analizom materijala prikupljenog tokom razgovora sa nastavnicima. Ovi nalazi se fokusiraju na obrazloženja nastavnika u vezi sa izostankom smisla primene inkluzivnog obrazovanja, a koja su se pojavila u njihovim odgovorima.

Tabelarni prikaz 3. Komentari nastavnika u vezi sa smislom primene inkluzivnog obrazovanja

Tema	Tematske kategorije (broj fokus grupa)	Primeri odgovora nastavnika
Smisao primene inkluzivnog obrazovanja	pojedini učenici ne mogu da uče i da se razvijaju u redovnoj školi (5)	<i>„Ti IOP-i ozbiljniji tu stvarno nema nekih pomaka.“; „Treba napraviti neke granice, da li je dete za redovnu školu ili za specijalnu i onda je to sve lakše.“</i>
	pojedini učenici u redovnoj školi bivaju izloženi bespotrebnom stresu usled odbacivanja od strane vršnjaka ili izostanka emocionalne povezanosti sa vršnjacima (4)	<i>„Plus, nanosi se šteta deci koja upisuju po inkluziji, jer u toj sredini ne može da im se pomogne. Učenici nemaju razumevanja, niko ne može da napravi taj emocionalni most, da se poveže sa njima.“</i>
	pojedini učenici je potrebno posvetiti više pažnje nego što je to moguće u redovnoj školi (4)	<i>„To mogu da kažem iz ličnog iskustva, u prvom razredu... Znači, to je bila nemoguća misija. Ostajala sam posle časova svakog dana.“</i>
	osnovna obeležja života u školskom kolektivu se kose sa potrebama pojedinih učenika i mogu pogoršati njihove simptome zdravstvenih problema, kao što je to slučaj sa učenicima koji imaju autizam (2).	<i>„To se posebno odnosi na neke oblike autizma... njima je stvarno mučno što oni dolaze u veliku grupu. Velika buka, njima to sve smeta. Oni žive u nekom svom svetu, potpuno drugačijem, traže svoje rituale, svoj prostor koji ovamo ne može da im se ponudi.“</i>
	uključenost pojedinih učenika u redovna odeljenja negativno utiče na postignuća drugih učenika u odeljenju, ili ih uskraćuje za značajna iskustva učenja (4)	<i>„Nisu ta deca kriva, ali ostatak odeljenja sporije napreduje, jer moraš da se usmeriš na njega, da mu pomogneš.“</i>
	nastavnici nisu osposobljeni za rad sa pojedinim grupama učenika koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju (8)	<i>„Znamo da prepoznamo problem, a ne i da ga rešavamo.“</i>
	angažovanje nastavnika u primeni inkluzivnog obrazovanja nije dodatno plaćeno (4)	<i>„Tako da, što više radiš i istakneš se, ti samo još više radiš, a nisi nagrađen, nisi plaćen za to, eto.“</i>
	nedostatak inkluzivnih vrednosti u društvu (1)	<i>„Prosto, to zapošljavanje nije zaživelo, da bi oni... To je sve sada, koliko se roditelji snađu i ako umole neku firmu da ih zaposli. To je, čini mi se, tri godine, nekada je bilo pet da bi dobili penziju. Retko ko hoće, firme radije plaćaju kaznu za neki deo, da nemaju osobe sa invaliditetom.“</i>

Na osnovu nalaza iz osam fokus grupa, može se izdvojiti nekoliko zaključaka o pogledu nastavnika na inkluzivno obrazovanje. Nastavnici podržavaju koncept individualizacije rada u nastavi i smatraju da se vidovi dodatne podrške razlikuju prema složenosti prilagođavanja obrazovno-vaspitnog rada potrebama učenika, pri čemu ih rangiraju po složenosti počevši od mera individualizacije, preko individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim programom nastave i učenja, do individualnog obrazovnog plana sa izmenjenim programom nastave i učenja. Nalazi ukazuju na to da nastavnici naglašavaju značaj usmeravanja međuvršnjačkih interakcija kako bi se obezbedili pozitivni odnosi između učenika koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju i njihovih vršnjaka. Smatraju da se različitim postupcima tokom nastave može podsticati i razvijati motivacija za učenje kod učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju. Prema viđenju nastavnika, izrada personalizovanog programa nastave i učenja podstiče razmišljanje o organizaciji rada, ali ovaj dokument nema praktičnu vrednost kakvu bi trebao da ima. Nastavnici naglašavaju značaj saradnje unutar škole, posebno saradnje između stručnih saradnika, nastavnika i roditelja učenika sa dodatnim potrebama, dok se saradnja sa akterima izvan škole retko pominje. Takođe, ističu značaj materijalno-tehničkih uslova koji podržavaju organizaciju nastavnog procesa.

3. Odlike postojeće inkluzivne školske prakse

U ovom delu rada prikazani su rezultati istraživanja o odlikama postojeće inkluzivne školske prakse dobijeni na osnovu odgovora nastavnika i stručnih saradnika, kao i na osnovu analize sadržaja individualnih obrazovnih planova. Prikaz i analiza rezultata do kojih se istraživanjem došlo izvedeni su u skladu sa prethodno definisanim podzadacima istraživanja. U skladu s tim, tekst prikaza i analize rezultata istraživanja sadrži sedam celina koje se odnose na različite aspekte inkluzivne školske prakse, koja se ostvarivala tokom školske 2022/23. godine. Predstavljeni su rezultati istraživanja koji obuhvataju sledeće oblasti: načine ostvarivanja dodatne podrške u obrazovanju tokom nastave; vidove i načine ostvarivanja dodatne podrške van nastave; saradnju svih aktera školskog rada u primeni inkluzivnog obrazovanja; sadržaj rada tima za inkluzivno obrazovanje i timova za dodatnu podršku; saradnju unutar tima za inkluzivno obrazovanje i timova za pružanje dodatne podrške; strukturu i sadržaj individualnih obrazovnih planova; kao i saradnju škole sa institucijama, organizacijama i udruženjima u lokalnom i širem društvenom okruženju u ostvarivanju inkluzivne školske prakse.

3.1. Načini na koje se ostvarivala dodatna podrška u obrazovanju tokom nastave u školskoj 2022/23. godini – prikaz i analiza podataka prikupljenih na osnovu odgovora nastavnika

Kako bismo došli do saznanja o načinima na koje se ostvarivala dodatna podrška u obrazovanju, nastojali smo najpre da ispitamo koje strategije (didaktičko-metodička rešenja) u radu sa učenicima koji su uključeni u model inkluzivnog obrazovanja nastavnici primenjuju tokom nastave. Kao što je već navedeno u opisu uzorka istraživanja, uzorak su činili nastavnici koji pružaju dodatnu podršku učenicima, i to 61 nastavnik kroz mere individualizacije, 60 nastavnika primenom individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim programom nastave i učenja, i 60 nastavnika primenom individualnog obrazovnog plana sa izmenjenim programom nastave i učenja. Budući da se u uslovima primene inkluzivnog obrazovanja od nastavnika očekuje da nastavni proces prilagode potrebama učenika, pažnju smo usmerili na različite postupke prilagođavanja rada u nastavi potrebama učenika i njihovu zastupljenost u praksi.

Pregledom aktuelnog zakonskog okvira kojim se reguliše način pružanja dodatne podrške u obrazovanju kroz primenu mera individualizacije, individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim i izmenjenim programom nastave i učenja, uočeno je da pomenuta tri vida dodatne podrške u obrazovanju imaju određena zajednička obeležja. Osim prostora u kojem se nastava odvija, potrebama učenika moguće je prilagoditi različite elemente nastavnog procesa, uključujući metode rada, nastavna sredstva i didaktički materijal, način davanja instrukcija i zadavanja zadataka, kao i provere znanja, način organizacije situacija učenja i postavljanja pravila ponašanja i dr. Vodeći se pomenutim zakonskim okvirom i uz značajno pojednostavljivanje složenog odnosa između različitih didaktičko-metodičkih komponenti nastave, što se naročito odnosi na zanemarivanje činjenice da u savremenom obrazovnom kontekstu proces ocenjivanja predstavlja sastavni deo procesa nastave i učenja, u istraživanju smo pošli od stava da postupci prilagođavanja rada tokom nastave potrebama učenika obuhvataju prilagođavanje procesa podučavanja, procesa ocenjivanja, kao i prostora u kome se nastava odvija.

U skladu sa prethodno navedenim, i na osnovu primera postupaka prilagođavanja iz priručnika za rad nastavnika u inkluzivnom obrazovnom okruženju, koje je, pored ostalih, publikovalo i nadležno ministarstvo, izrađena je lista sa 37 primera prilagođavanja postupaka u nastavi, koji se odnose na proces podučavanja (metode rada, oblici nastave, nastavna sredstva i materijali, zadaci i aktivnosti, održavanje discipline) i ocenjivanja. Od nastavnika se očekivalo da opredeljujući se za odgovor „da” ili „ne”, označe koje postupke su primenjivali u radu sa učenicima tokom školske 2022/23. godine, i to shodno vrsti podrške koja je za njih organizovana — podrška kroz primenu mera individualizacije, podrška kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim programom nastave, podrška kroz primenu individualnog plana sa izmenjenim programom nastave i učenja. U tabeli 13 dat je prikaz dobijenih podataka. U prvoj koloni tabele navedeni su opisi različitih postupaka prilagođavanja rada tokom nastave potrebama učenika, u

drugoj koloni navedena je zastupljenost pomenutih postupaka u praksi svih uzorkom obuhvaćenih nastavnika, a u trećoj, četvrtoj i petoj koloni zastupljenost pomenutih postupaka u praksi nastavnika koji su tokom školske 2022/23. godine pružali dodatnu podršku učenicima kroz primenu mera individualizacije, individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim programom nastave i učenja, kao i individualnog obrazovnog plana sa izmenjenim programom nastave i učenja. Osim toga, u posebnim pitanjima od nastavnika se očekivalo da navedu postupke prilagođavanja rada tokom nastave potrebama učenika koje su primenjivali, a koji nisu bili ponuđeni u listi, kao i da odgovore na pitanje da li su i na koji način prilagođavali prostor u kojem se nastava odvija potrebama učenika.

Tabela 13. Zastupljenost postupaka prilagođavanja rada u nastavi potrebama učenika u praksi svih nastavnika uključenih u istraživanje, kao i u praksi nastavnika koji pružaju dodatnu podršku kroz primenu mera individualizacije i individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim i izmenjenim programom nastave i učenja

Postupci prilagođavanja rada u nastavi potrebama učenika	Σ	MI	IOP1	IOP2
Metode, oblici rada i nastavna sredstva	N=124	N=61	N=60	N=60
primena različitih metoda rada poput aktivnog i kooperativnog učenja, učenja putem otkrića, radioničarskog rada i sl.	95	48	48	41
primena različitih oblika rada poput rada u velikom krugu, rada u malim grupama, rada u paru i sl.	104	56	44	43
organizovanje aktivnosti za učenika u kojima se praktikuje vršnjačka podrška	100	46	45	47
pružanje mogućnosti učeniku da odabere preferirani oblik rada ili organizovanje rada shodno opaženim preferencijama učenika (individualan rad, rad u paru, rad u grupi)	87	35	36	47
predavanje na način koji angažuje više čula učenika	98	47	44	49
korišćenje raznovrsnih nastavnih materijala i pomagala: vizuelnih (oznake, slike, poster, filmovi, šeme, grafički prikazi i sl.), auditivnih (šuškavi materijali, zvučni predmeti, zvučne čitanke, instrumenti i sl.), taktilnih (materijali tekture, oblika i reljefa, šabloni za crtanje i pisanje i sl.)	100	41	47	53
obezbeđivanje posebnih materijala za učenje koji angažuje čula koja su kod učenika najrazvijenija ili koji posebno odgovaraju stilu učenja kod učenika	77	33	34	41
organizovanje mini predavanja	61	22	33	32
obezbeđivanje učeniku audiozapisa predavanja ili određivanje vršnjaka iz odeljenja koji će podeliti svoje beleške sa učenikom nakon časa	49	24	21	24
Zadaci/aktivnosti tokom nastave i domaći zadaci	N=124	N=61	N=60	N=60
proveravanje da li učenik razume uputstva za rad (npr. kroz traženje povratne informacije od učenika) i po potrebi davanje dodatnih uputstava za rad (npr. usmenim i pisanim putem)	120	59	56	59
davanje dodatnog vremena učeniku za završavanje zadataka/aktivnosti	123	56	60	60
naglašavanje glavnih ideja/detalja u tekstu zadatka za učenika (podvlačenjem, većim fontom i sl.) ili navodnođenje učenika usmenim putem da obrati pažnju na ključne detalje u zadatku	119	54	57	56
pružanje dozirane pomoći prilikom rešavanja zadataka/izvođenja aktivnosti	120	53	57	57
omogućavanje učeniku da koristi pomoćne materijale i sredstva prilikom rešavanja zadatka (npr. šeme, kartice za podsećanje, digitron i sl.)	102	41	51	52
obezbeđivanje vršnjaka koji će učeniku pružiti pomoć pri rešavanju zadatka/realizaciji aktivnosti	100	46	42	46
proveravanje da li učenik razume uputstva za izradu domaćeg zadatka (npr. kroz traženje povratne informacije od učenika) i po potrebi davanje dodatnih uputstava za rad (npr. usmenim i pisanim putem)	119	57	58	55
odabir vršnjaka koji će učeniku pružiti pomoć pri izradi domaćih zadataka ili učenja kod kuće	42	17	18	17

Provera i ocenjivanje znanja	N=124	N=61	N=60	N=60
davanje učeniku pisanog testa znanja koji je drugačijeg dizajna u odnosu na dizajn testa za druge učenike (veći font, veći prored i sl.)	91	29	38	52
omogućavanje učeniku da odgovore na pitanja daje na diktafonu	1	0	1	0
pisanje odgovora na pitanja iz testa umesto učenika	31	8	11	18
omogućavanje učeniku da se prilikom ocenjivanja izražava na način u kojem je uspješniji	112	43	56	58
deljenje postupka testiranja/usmenog ispitivanja na nekoliko delova (pređeno gradivo podeliti i ocenjivanje organizovati u delovima)	101	41	54	47
naglašavanje ključnih reči u pitanjima prilikom usmene provere znanja	108	51	49	57
naglašavanje glavnih ideja/detalja u testu zadatka (podvlačenjem, većim fontom, drugačijim stilom fonta)	91	39	38	50
navođenje učenika usmenim putem da obrati pažnju na ključne detalje u testu zadatka	106	54	48	56
pružanje dozirane pomoći učeniku prilikom ocenjivanja	108	51	47	57
davanje dodatnog vremena učeniku za rešavanje zadataka/završavanje aktivnosti prilikom ocenjivanja	116	48	56	57
omogućavanje učeniku da radi test/usmeno odgovara na pitanja/demonstrira znanje u delu učionice u kome je manje izložen vizuelnim, auditivnim i drugim stimulusima	57	22	27	26
Ponašanje	N=124	N=61	N=60	N=60
pojednostavlјivanje i isticanje dogovorenih pravila ponašanja na vidnom mestu u učionici, tako da su jasna i dostupna svim učenicima za podsećanje	103	48	54	46
uspostavlјanje dogovora o pravilima ponašanja tokom aktivnosti	112	52	53	54
povremeno pohvalјivanje poželјnih ponašanja učenika	118	54	55	59
pružanje mogućnosti učeniku da bude nagrađen ukoliko završi aktivnost	100	39	49	49
pružanje mogućnosti učeniku da napravi kratak odmor između zadataka	108	41	50	55
davanje zadataka koji uključuju određene fizičke aktivnosti učenika	56	19	28	29
davanje zadataka koji uključuju aktivnosti koje posebno interesuju učenika	98	44	45	54
podsećanje učenika da ne ometa rad na času različitim neverbalnim signalima	90	38	39	51
ignorisanje neprimerenog ponašanja učenika koje nije drastično izvan granica dozvoljenog u učionici	57	22	23	31
	3380 (M=27,26)	1478 (M=24,23)	1572 (M=26,2)	1685 (M=28,08)

Na osnovu podataka iz tabele 13, može se zaključiti da su nastavnici prilikom rada sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju tokom školske 2022/23. godine, u proseku primenjivali između 27 i 28 od ponuđenih 37 postupaka prilagođavanja nastave (M=27,26). Zastupljenost postupaka prilagođavanja potrebama učenika u nastavi onih nastavnika koji su učenicima pružali dodatnu podršku kroz primenu mera individualizacije (M=24,23), primenu individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim programom nastave i učenja (M=26,2) i primenu individualnog obrazovnog plana sa izmenjenim programom nastave i učenja (M=28,08) je različita, pri čemu se u navedenom poretку uočava tendencija rasta prosečnih vrednosti.

Kao što je već i napomenuto, nastavnici su imali mogućnost da dopišu postupke prilagođavanja rada tokom nastave potrebama učenika koje su primenjivali u radu sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, a koji nisu ponuđeni na listi. Ovu mogućnost iskoristilo je 8 (6,45%) nastavnika. Pomenuti nastavnici navode da u radu sa učenicima uključenim u model inkluzivnog obrazovanja koriste neka specifična nastavna sredstva (f=4) i digitalne tehnologije (f=3), da češće obnavljaju gradivo nego sa njihovim vršnjacima (f=1) i da govore sporije nego inače (f=1).

Kada je reč o prilagođavanju prostora potrebama učenika, prema istraživanju, 9 (7,26%) nastavnika navodi da uređuje prostor u kojem se nastava odvija, i to odabirom mesta na kojem će učenik sedeti, kao i uklanjanjem fizičkih barijera kako bi mogao da pristupi učionici.

Imajući u vidu značaj zadataka koje učenici rešavaju i aktivnosti u kojima učestvuju za njihov proces učenja i razvoja, ispitali smo i preferencije nastavnika prilikom osmišljavanja zadataka i aktivnosti za učenike kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju. Od nastavnika se očekivalo da rangiraju četiri kriterijuma prema važnosti koju im pridaju prilikom izrade zadataka/aktivnosti za učenike kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju. Ponuđeni kriterijumi su: zadatak/aktivnost stimuliše i odražava interesovanja učenika; zadatak/aktivnost je optimalno težak (ni prelagan, ni pretežak); vreme potrebno za završavanje zadatka/aktivnosti je optimalno; zadatak/aktivnost podržava interakciju učenika sa vršnjacima. Nastavnici su rangirali kriterijume brojevima od 1 do 4, pri čemu broj 1 označava najvažniji kriterijum, a broj 4 najmanje važan. Redosled kriterijuma prema važnosti prikazan je u tabeli 14.

Tabela 14. Rang lista kriterijuma prema važnosti koju im nastavnici pridaju prilikom izrade zadataka/aktivnosti za učenike kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju (N=124)

Kriterijumi prilikom izrade zadataka/aktivnosti za učenike koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju	rang	M
zadatak/aktivnost stimuliše i odražava interesovanja učenika	1	2,02
zadatak/aktivnost je optimalno težak (ni prelagan, ni pretežak)	2	2,27
vreme koje je učeniku potrebno da završi zadatak/aktivnost je optimalno	3	2,64
zadatak/aktivnost podržava interakciju učenika sa vršnjacima	4	3,06

Na osnovu podataka iz tabele 14, možemo zaključiti da nastavnici prilikom izrade zadataka/aktivnosti za učenike kojima je potrebna dodatna podrška, među ponuđenim kriterijumima najveću važnost pridaju tome da zadatak/aktivnost stimuliše i odražava interesovanja učenika (M=2,02), dok najmanju pridaju tome da zadatak/aktivnost podržava interakciju učenika sa vršnjacima (M=3,06).

Iako je individualizovani pristup u nastavi princip na kome počivaju svi vidovi dodatne podrške u obrazovanju predviđeni zakonskim okvirom, dodatna podrška kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim i izmenjenim programom nastave i učenja (kako je samim terminološkim rešenjima koja su odabrana za imenovanje ovih vidova podrške u prvi plan istaknuto) se ostvaruje na osnovu programa rada koji se posebno izrađuje za učenika, a planiraju se i ostvaruju u svrhu pružanja podrške u učenju i razvoju onim uenicima za koje je ustanovljeno da im je takva podrška u obrazovanju potrebna. S tim u vezi, naročitu pažnju posvetili smo načinima na koje se ostvaruje dodatna podrška u obrazovanju kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim i izmenjenim programom nastave i učenja, odnosno ključnim karakteristikama svakog od ovih programa rada. Kako bismo došli do saznanja o načinu na koji se organizuje dodatna podrška u obrazovanju za ove dve grupe učenika, ista pitanja u vezi sa programom rada postavili smo nastavnicima koji pružaju podršku kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim programom nastave i učenja, kao i nastavnicima koji pružaju podršku kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa izmenjenim programom nastave i učenja. Nalazi istraživanja su, u skladu s tim, prikazani paralelno, uz navođenje podataka vezanih za oba tipa programa.

Za razliku od sadržaja redovnog programa nastavnog rada koji je propisan za svaki predmet i razred, sadržaj individualnog plana sa prilagođenim ili izmenjenim programom nastave i učenja se izrađuje posebno za svakog učenika kome je potrebna ovakva podrška u obrazovanju. Sadržaj programa nastave za učenike koji se obrazuju prema individualnom planu treba da bude usklađen sa očekivanim ishodima učenja, a ovi ishodi prilagođeni sposobnostima svakog učenika. Vodeći se prethodno navedenim, nastojali smo da saznamo da li i na koji način nastavnici koji pružaju podršku uenicima kroz primenu individualnog plana sa prilagođenim i izmenjenim programom nastave i učenja individualizuju sadržaj programa nastave, tj. u kakvom su odnosu sadržaji programa rada koji se uglavnom ostvaruju sa pomenutim uenicima i sadržaji redovnog programa rada sa svim uenicima u odeljenju. Podaci do kojih se istraživanjem došlo u vezi sa pomenutim pitanjem predstavljeni su u tabeli 15.

Tabela 15. Odnos između sadržaja programa nastave za učenike koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu i sadržaja redovnog programa nastave

Sadržaji programa nastavnog rada	IOP1 (N=60)		IOP2 (N=60)	
	f	%	f	%
bez prilagođavanja sadržaja predmeta	6	10	0	0
smanjivanje/sužavanje obima sadržaja predmeta iz jedne ili više oblasti	53	88,33	26	43,33
sadržaji učenja koji nisu predviđeni nastavnim programom za razred koji učenik pohađa	1	1,67	34	56,67

Shodno nalazima istraživanja, u radu sa učenicima koji se obrazuju prema individualnom planu sa prilagođenim programom nastave i učenja najveći broj nastavnika (f=53; 88,33%) uglavnom pribegava tome da smanjuje/sužava obim sadržaja predmeta iz jedne ili više oblasti. S druge strane, u radu sa učenicima koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu sa izmenjenim programom nastave i učenja, najveći broj nastavnika (f=34; 56,67%) koristi sadržaje koji nisu propisani nastavnim programom za razred koji učenik pohađa, dok takođe značajan broj nastavnika (f=26; 43,33%) primenjuje propisane sadržaje učenja, ali u smanjenom/suženom obimu iz jedne ili više oblasti.

Ovi nalazi upućuju na to da u školskoj praksi zastupljeni različiti pristupi u vezi sa sadržajima obuhvaćenim individualnim obrazovnim planom sa prilagođenim i izmenjenim programom nastave i učenja, što ilustruje višestepenost načina na koje se može organizovati podrška kroz primenu svakog od pomenutih programa. Takođe, ovi nalazi ukazuju na to da se u praksi primenjuju različiti pristupi u zavisnosti od vrste programa, pri čemu sadržaji u okviru prilagođenog programa nastave i učenja uglavnom manje odstupaju od propisanog nastavnog programa. Nasuprot tome, izmenjeni program podrazumeva veća odstupanja od redovnog programa, kako kroz obuhvatanje novih sadržaja, tako i kroz smanjenje obima postojećih.

Naš školski sistem je prethodnih godina prošao kroz proces reforme sa ciljem uvođenja standarda obrazovnih postignuća. Kao rezultat pomenutog reformskog procesa, ciljevi, zadaci i ishodi obrazovanja u našem školskom sistemu su operacionalizovani kroz standarde postignuća postavljene na tri nivoa — osnovni, srednji i napredni nivo. Očekuje se da standardi postignuća kao deskriptivni iskazi koji definišu šta učenik treba da zna nastavnicima pruže značajan oslonac prilikom procesa planiranja i strukturiranja aktivnosti učenja za sve učenike, ali i da služe kao određena vrsta alata za planiranje i strukturiranje aktivnosti za učenike koji se obrazuju kroz primenu individualnog obrazovnog plana. S tim u vezi, interesovalo nas je kojim su se standardima postignuća nastavnici uglavnom rukovali tokom školske 2022/23. godine prilikom odabira sadržaja učenja i kreiranja zadataka/aktivnosti za učenike koji se obrazuju prema individualnim planovima sa prilagođenim i izmenjenim programom nastave i učenja. Podaci do kojih se istraživanjem došlo u vezi sa pomenutim pitanjem predstavljeni su u tabeli 16.

Tabela 16. Standardi postignuća kojima se nastavnici rukovode prilikom odabira sadržaja učenja i kreiranja zadataka/aktivnosti za učenike koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu

Standardi postignuća	IOP1 (N=60)		IOP2 (N=60)	
	f	%	f	%
svi standardi postignuća za razred koji učenik pohađa (osnovni, srednji i napredni nivo)	3	5	0	0
standardi postignuća sa osnovnog i srednjeg nivoa za razred koji učenik pohađa	11	18,33	2	3,33
standardi postignuća sa osnovnog nivoa za razred koji učenik pohađa	40	66,67	12	30
pojedini standardi postignuća sa osnovnog nivoa za razred koji učenik pohađa	6	10	18	30
standardi postignuća za niži razred od onoga koji učenik pohađa	0	0	24	40
sadržaji učenja i zahtevi/aktivnosti prilikom učenja nisu u vezi sa standardima postignuća	0	0	4	6,67

Prema podacima koji su predstavljeni u tabeli 16, prilikom odabira sadržaja učenja i kreiranja zadataka/aktivnosti za učenike koji se obrazuju prema individualnom planu sa prilagođenim programom nastave i učenja svi nastavnici se uglavnom rukovode standardima

postignuća koji su školskim programom predviđeni za predmet i razred koji učenik pohađa. Pritom, značajan oslonac u procesu planiranja i strukturiranja aktivnosti učenja za prethodno pomenute učenike najveći broj nastavnika pronalazi u standardima postignuća sa osnovnog nivoa ($f=40$; 66,67%). S druge strane, odnos broja nastavnika koji se prilikom odabira sadržaja učenja i kreiranja zadataka/aktivnosti za učenike koji se obrazuju prema individualnom planu sa izmenjenim programom nastave i učenja rukovode standardima postignuća koji su školskim programom predviđeni za predmet i razred koji učenik pohađa ($f=32$; 53,33%) i broja nastavnika koji se rukovode standardima postignuća koji nisu predviđeni ovim programom ($f=28$; 46,67%) je gotovo ujednačen. U okviru ove vrste dodatne podrške u obrazovanju, najveći broj nastavnika koristi standarde za niži razred od onoga koji učenik pohađa ($f=24$; 40%), a takođe značajan broj nastavnika se oslanja na pojedine standarde osnovnog nivoa ($f=18$; 30%).

Dobijeni nalazi ukazuju na specifičnu orijentaciju u planiranju nastave i primeni standarda postignuća u okviru programa koji čine deo individualnog obrazovnog plana. U okviru prilagođenog programa, postoji tendencija nastavnika da se oslanjaju na standarde predviđene za predmet i razred koji učenik pohađa, što se ogleda u dominantnoj primeni standarda sa osnovnog nivoa postignuća. Nasuprot tome, u okviru izmenjenog programa, uočavaju se veća odstupanja od propisanih standarda, pri čemu se nastavnici oslanjaju na različite izvore, a najčešće na pojedine standarde sa osnovnog nivoa za razred koji učenik pohađa i standarde za niži razred od onog koji učenik pohađa.

Kako bismo ispitali na koji način se ostvaruje dodatna podrška u obrazovanju kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim i izmenjenim programom nastave i učenja, zanimalo nas je i koji su dominantni oblici nastavnog rada u kojima učestvuju učenici za koje se organizuju ovakvi vidovi dodatne podrške u obrazovanju. S tim u vezi, od nastavnika smo očekivali da navedu oblik nastavnog rada u kome su učenici kojima pružaju dodatnu podršku kroz primenu individualnog obrazovnog plana najčešće učestvovali tokom školske 2022/23. godine. Važno je, pritom, naglasiti da se u teorijskim raspravama u kojima se razmatra pitanje organizacije nastavnog procesa može naići na različite klasifikacije oblika rada u nastavi, ali da smo se u ovom istraživanju opredelili za klasifikaciju prema kojoj se razlikuju sledeći oblici rada u nastavi: individualni rad, rad u paru, rad u grupi i frontalni rad. U tabeli 17 dati su podaci o oblicima nastavnog rada u kojima su učenici, koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu sa prilagođenim i izmenjenim programom nastave i učenja, najčešće učestvovali tokom školske 2022/23. godine, shodno odgovorima nastavnika.

Tabela 17. Oblici rada u nastavi u kojima učenici koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu najčešće učestvuju

Oblici rada u nastavi	IOP1 (N=60)		IOP2 (N=60)	
	f	%	f	%
individualni rad	36	60	47	78,33
rad u paru sa vršnjakom	10	16,67	6	10
rad u grupi vršnjaka	6	10	3	5
frontalni rad	8	13,33	4	6,67

Dobijeni nalazi ukazuju na to da su u praksi, u radu sa učenicima koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu sa prilagođenim i izmenjenim programom nastave i učenja, svi oblici nastavnog rada zastupljeni kao dominantni. Takođe, na osnovu podataka iz tabele 17, različiti oblici nastavnog rada raspoređeni su po istom redosledu prema učestalosti u odgovorima nastavnika koji pružaju dodatnu podršku, kako kroz primenu prilagođenih, tako i kroz primenu izmenjenih programa nastave i učenja. Pritom, najveći broj nastavnika izveštava da je individualni oblik rada u nastavi oblik nastavnog rada u kojem najčešće učestvuju učenici koji se obrazuju kroz primenu individualnog plana sa prilagođenim programom nastave i učenja ($f=36$; 60%) i učenici koji se obrazuju kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa izmenjenim programom nastave i učenja ($f=47$; 78,33%). Nasuprot tome, najmanji broj nastavnika izveštava da je rad u grupi oblik nastavnog rada u kome najčešće učestvuju učenici koji se obrazuju kroz primenu individualnog plana sa prilagođenim ($f=6$; 10%) i izmenjenim programom nastave i učenja ($f=3$; 5%). Na osnovu

dobijenih nalaza može se zaključiti da u praksi uzorkom obuhvaćenih nastavnika individualni oblik rada u nastavi najčešće čini dominantnu formu organizacije nastave u kojoj učestvuju učenici koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu, dok preostali oblici rada u nastavi značajno ređe imaju status dominantnog oblika nastavnog rada u kome pomenuti učenici učestvuju. Nalazi drugih istraživanja potvrđuju da nastavnici individualni rad smatraju efikasnim za zadovoljavanje obrazovnih potreba učenika sa smetnjama u razvoju (Vujačić i sar., 2018). U stručnoj literaturi se, osim toga, kao neki od razloga za primenu individualnog rada, pominju prilagođavanje nastave specifičnim potrebama učenika, izbegavanje negativnih socijalnih iskustava, kao i potreba za efikasnijim upravljanjem pažnjom učenika (Boissonnade, 2011, prema: Boissonnade & Giglio, 2015). Međutim, važno je imati na umu da se individualizovani pristup može primeniti u okviru različitih oblika rada u nastavi, pri čemu raznovrsna primena tih oblika može doprineti optimalnom obrazovnom iskustvu i socijalnoj integraciji učenika sa posebnim potrebama.

U kontekstu rasprava o inkluzivnom obrazovanju, uz prihvatanje ideje o važnosti primene raznovrsnih oblika rada u nastavi, posebno se ističe značaj primene rada u paru i grupnog oblika rada u nastavi. Primena pomenutih oblika rada u nastavi omogućava interakciju između učenika, a omogućavanje i obezbeđivanje takve interakcije je ključno za ostvarivanje cilja inkluzivnog obrazovanja koji se tiče uključivanja učenika koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u vršnjačku grupu. Takođe, sa stanovišta savremenih teorija učenja omogućavanje i obezbeđivanje pomenute interakcije je ključno za razvoj učenika. U skladu sa prethodno navedenim, dodatnu pažnju smo posvetili načinu na koji nastavnici pristupaju organizaciji nastave koja se zasniva na primeni rada u paru i grupnog oblika rada. Nastavnike koji su tokom školske 2022/23. godine imali iskustva u uključivanju učenika koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu u nastavu zasnovanu na radu u paru ili grupi zamolili smo da navedu na osnovu kojih kriterijuma su birali vršnjake iz odeljenja koji će raditi sa pomenutim učenicima. Na ovo pitanje odgovorila su 32 (53,33%) nastavnika koji pružaju podršku učenicima kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim programom nastave i učenja i 27 (45%) nastavnika koji pružaju podršku učenicima kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa izmenjenim programom nastave i učenja. U tabeli 18 prikazani su podaci o kriterijumima za odabir vršnjaka koji će raditi u paru ili grupi sa učenikom koji se obrazuje prema individualnom obrazovnom planu, zasnovani na učestalosti njihovog javljanja u odgovorima nastavnika.

Tabela 18. Kriterijumi za odabir vršnjaka koji će raditi u paru ili u grupi sa učenikom koji se obrazuje prema individualnom obrazovnom planu

Kriterijumi za odabir vršnjaka	IOP1 (N=32)		IOP2 (N=27)	
	f	%	f	%
vršnjaci sa kojima učenik inače uspostavljaju pozitivne odnose	11	34,37	11	40,74
vršnjaci sa visokim postignućima iz predmeta i vršnjaci koji brže završavaju aktivnosti na času	10	31,25	8	29,63
vršnjaci kod kojih su izražene osobine poput empatičnosti, komunikativnosti, druželjivosti, saradljivosti i sl.	9	28,12	8	29,63
vršnjaci koje učenik sam bira prema svojim kriterijumima	5	15,62	2	7,41
vršnjaci koji pokazuju spremnost za rad sa učenikom	0	0	4	14,81
vršnjaci odabrani spontano i bez posebnog kriterijuma	1	3,12	2	7,41
svi vršnjaci po jasno utvrđenom radosledu tokom godine	1	3,12	0	0

Napomena: Procenti su izračunati u odnosu na broj nastavnika koji su odgovorili na pitanje

Prema podacima prikazanim u tabeli 18, nastavnici koji su odgovorili na ovo pitanje uglavnom imaju specifične kriterijume kojima se rukovode prilikom odabira vršnjaka koji će tokom rada u paru ili grupi biti udruženi sa učenicima koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu. Pritom, iako je postavljeno pitanje bilo otvorenog tipa uz ponuđenu mogućnost navođenja više pomenutih kriterijuma izbora, nastavnici koji pružaju podršku učenicima kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim programom nastave i učenja ($M=1,09$) i nastavnici koji pružaju podršku učenicima kroz primenu individualnog plana sa izmenjenim programom nastave i učenja ($M=1,3$) su se pretežno opredelili za to da navedu jedan kriterijum izbora.

Kriterijumi kojima se nastavnici služe prilikom odabira vršnjaka koji će raditi u grupi ili paru sa učenicima koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu jasno odražavaju tendenciju nastavnika da obezbede podsticajne međuvršnjačke interakcije. Međutim, ne treba zanemariti ni podatak da je u odnosu na ukupni uzorak istraživanja odgovor na ovo pitanje dala svega približno polovina nastavnika koji pružaju podršku učenicima koji se obrazuju kroz primenu individualnog plana sa prilagođenim programom nastave i učenja i izmenjenim programom nastave i učenja.

U brojnim teorijskim i empirijskim studijama u kojima se razmatra pitanje činilaca školskog postignuća učenika istaknut je značaj motivacije učenika za učenje, pa i značaj uloge nastavnika u podsticanju motivacije učenika za učenje (Bojović, 2017; Lalić-Vučetić, 2016; Veljković, 2020). Premda je pitanje načina podsticanja motivacije učenika za učenje tokom nastave veoma složeno i može se razmatrati u odnosu na svaki segment nastavnog procesa, nastavnike koji su učestvovali u istraživanju zamolili smo da izdvoje i kratko opišu postupke koje su najčešće primenjivali tokom školske 2022/23. godine kako bi podstakli motivaciju za učenje kod učenika koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu. Sadržaji odgovora nastavnika na postavljeno pitanje su različitog nivoa konkretnosti, počevši od opisa konkretnih postupaka koje primenjuju tokom nastave, do principa kojima se rukovode prilikom organizacije nastave sa namerom da podstaknu motivaciju učenika za učenje. Otuda, prikupljeni podaci su analizirani prevashodno uz pokušaj razvijanja logički dosledne kategorizacije odgovora nastavnika. U tabeli 19 dati su podaci o učestalosti javljanja u odgovorima nastavnika različitih postupaka i principa u organizaciji nastave koji su usmereni na podsticanje motivacije za učenje kod učenika koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu.

Tabela 19. Postupci koje nastavnici primenjuju i principi kojima se rukovode kako bi podstakli motivaciju za učenje kod učenika koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu

Postupci koje nastavnici primenjuju i principi kojima se rukovode	IOP1 (N=60)		IOP2 (N=60)	
	f	%	f	%
pohvaljivanje učenika za trud i uspešno završenu aktivnost/zadatak usmenim ili pisanim putem	34	56	30	50
povezivanje gradiva sa interesovanjima učenika, njihovim predznanjima, sposobnostima, prethodnim iskustvima, kao i sa konkretnim problemima i situacijama iz svakodnevnog života	16	26,67	15	25
primena nastavnih metoda koje podstiču aktivnost učenika uz postavljanje zahteva/zadataka koji su prilagođeni sposobnostima učenika i za koje se procenjuje da su učenicima zanimljivi	12	20	11	18,33
korišćenje različite opreme, nastavnih sredstava i materijala za rad (računar, tablet, stripovi, poster, crteži, štampani materijali, mini prezentacije, tabele, video snimci, kockice, slagalice, samolepljive sličice, štapići u boji i dr.) za koje se procenjuje da pozitivno utiču na motivaciju	8	13,33	19	36,67
primena pojedinih oblika rada u nastavi (rad u paru ili grupi i organizovanje vršnjačke podrške, individualni rad uz učestalu neposrednu podršku nastavnika) za koje se procenjuje da pozitivno utiču na motivaciju	6	10	7	11,67
ocenjivanje učenika posle svakog ili gotovo svakog uspešno završenog zadatka	4	6,67	5	8,33
postavljanje zahteva/zadataka koje učenik može uspešno da završi kako bi imao doživljaj uspeha	4	6,67	2	3,33
davanje učeniku dodatnih odgovornosti tokom nastave (vođa grupe vršnjaka, pomoćnik nastavnika)	1	1,67	1	1,67
razvijanje i održavanje bliskog i toplog odnosa sa učenicima	0	0	2	3,33

Napomena: Procenti su izračunati u odnosu na broj nastavnika koji su odgovorili na pitanje

Postupke i principe koje nastavnici primenjuju u nameri da podstaknu motivaciju za učenje kod učenika koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu, teško je razvrstati prema tome da li se zasnivaju na podsticanju unutrašnje ili spoljašnje motivacije, premda uključuju primere koji se u literaturi često dovode u vezu sa jednom od ove dve vrste motivacije. Ipak, bez dublje analize dobijenih podataka, moglo bi se zaključiti da ovi postupci i principi sadrže elemente koji su usmereni kako na pobuđivanje unutrašnje, tako i spoljašnje motivacije za učenje. Može se,

pritom, uočiti da se nastavnici u nameri da podstaknu motivaciju za učenje kod učenika koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu uglavnom oslanjaju na pozitivno potkrepljenje kroz pohvalu i nagradu. Takođe, nastavnici posebnu pažnju posvećuju tome da, načinom organizacije nastave, kreiraju pogodne uslove za razvoj motivacije za učenje kod ovih učenika.

Nadalje, interesovala su nas iskustva nastavnika u pružanju dodatne podrške u obrazovanju tokom časova dopunske nastave. Od nastavnika smo očekivali da navedu da li su imali takva iskustva tokom školske 2022/23. godine, a u slučaju pozitivnog odgovora, da ukratko opišu po čemu se dodatna podrška u obrazovanju koju organizuju tokom dopunske nastave razlikuje od one koju pružaju tokom časova redovne nastave. Podaci o broju nastavnika koji imaju iskustva u pružanju dodatne podrške tokom časova dopunske nastave navedeni su u tabeli 20.

Tabela 20. Iskustva nastavnika u pružanju dodatne podrške u obrazovanju tokom časova dopunske nastave

Iskustvo nastavnika u pružanju dodatne podrške u obrazovanju tokom časova dopunske nastave	IOP1 (N=60)		IOP2 (N=60)	
	f	%	f	%
da	28	46,67	19	31,67
ne	32	53,33	41	68,33

Prema nalazima istraživanja, manje od polovine nastavnika koji učenicima pružaju dodatnu podršku kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim programom nastave i učenja (f=28; 46,67%), kao i manje od trećine nastavnika koji učenicima pružaju dodatnu podršku kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa izmenjenim programom nastave i učenja (f=19; 31,67%) navodi da ima iskustva u pružanju takve podrške tokom časova dopunske nastave. Ova grupa nastavnika je kratko opisala na koji način se dodatna podrška koju učenicima pružaju tokom časova dopunske nastave razlikuje od podrške koju pružaju tokom časova redovne nastave. Podaci do kojih se došlo na osnovu pomenutih opisa predstavljeni su u tabeli 21.

Tabela 21. Karakteristike prema kojima se dodatna podrška tokom dopunske nastave razlikuje od dodatne podrške tokom redovne nastave

Diferencijalne karakteristike dodatne podrške tokom časova dopunske nastave u odnosu na redovnu nastavu	IOP1 (N=28)		IOP2 (N=19)	
	f	%	f	%
prevashodno individualni rad sa učenikom	13	46,43	7	36,84
više vremena posvećenog podučavanju učenika (više vremena utrošenog na objašnjenja, praćenje aktivnosti učenika i davanje instrukcija za rad)	9	32,14	3	15,79
dodatni zadaci za učenike i materijali za rad sa učenikom	7	25	10	52,63
prevashodno ponavljanje i uvežbavanje gradiva	2	7,14	1	5,26
nema razlike	1	3,57	2	10,53

Napomena: Procenti su izračunati u odnosu na broj nastavnika koji su odgovorili na pitanje

Prema podacima koji su predstavljeni u tabeli 21, gotovo svi nastavnici koji su u školskoj 2022/23. godini imali iskustva u pružanju dodatne podrške u obrazovanju tokom časova dopunske nastave navode da se pomenuta podrška u određenom pogledu razlikuje u odnosu na onu koju organizuju tokom časova redovne nastave. Pomenute razlike se prevashodno odnose na veću zastupljenost individualnog rada sa učenikom i izraženije prilagođavanje nastave njegovim specifičnim potrebama.

3.2. Vidovi i načini dodatne podrške učenicima koji su se primenjivali van nastave u školskoj 2022/23. godini – prikaz i analiza podataka prikupljenih na osnovu odgovora nastavnika i stručnih saradnika

Kako bismo saznali o vidovima i načinima dodatne podrške van nastave tokom školske 2022/23. godine, ispitivali smo u koje vannastavne aktivnosti su bili uključeni učenici kojima je potrebna dodatna podrška i na koji način su nastavnici pružali podršku učenicima u okviru tih aktivnosti. Takođe, nastojali smo da ispitamo na koji način su učenički parlament, vršnjački tim, kao i stručni saradnici — pedagog i psiholog pružali dodatnu podršku učenicima. Podaci u vezi sa vidovima i načinima dodatne podrške u obrazovanju tokom vannastavnih aktivnosti dobijeni su na osnovu odgovora nastavnika, dok su podaci o preostalim pitanjima dobijeni na osnovu odgovora stručnih saradnika.

Najpre, od nastavnika smo očekivali da navedu da li su tokom školske 2022/23. godine organizovali sekciju slobodnih aktivnosti u koju je uključen učenik koji se obrazuje uz primenu mera individualizacije, individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim ili izmenjenim programom nastave i učenja. Prema nalazima istraživanja, većina nastavnika ($f=112$; 90,32%) nije organizovala sekciju slobodnih aktivnosti u koju su uključeni pomenuti učenici. Nastavnici koji su dali potvrđan odgovor na ovo pitanje ($f=12$; 9,68%) navode da su učenici kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju bili uključeni u sledeće sekcije slobodnih aktivnosti: recitatorska i dramska sekcija ($f=4$), ekološka sekcija ($f=3$), muzička sekcija ($f=3$), saobraćajna sekcija ($f=1$), likovna sekcija ($f=1$).

Takođe, zanimalo nas je i da li su nastavnici tokom školske 2022/23. godine organizovali naučno-istraživačke, sportske, kulturne ili umetničke aktivnosti u slobodnom vremenu u koje su uključeni i učenici koji se obrazuju kroz primenu mera individualizacije, individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim i izmenjenim programom nastave i učenja. Prema nalazima istraživanja, značajno veći broj nastavnika nije organizovao ovakve aktivnosti u koje su bili uključeni učenici kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju ($N=88$; 70,97%), u poređenju sa brojem onih koji su ih organizovali ($N=36$; 29,03%). Drugopomenuti nastavnici navode da su učenici kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju bili uključeni u sledeće aktivnosti: posete kulturnih ustanova ($f=14$), sportske aktivnosti ($f=11$), priredbe ($f=10$), likovne aktivnosti ($f=4$), izleti i ekskurzije ($f=3$), sve aktivnostima koje su organizovane i za druge učenike ($f=3$), kviz znanja (1) i dr. Najzad, među drugopomenutim nastavnicima, mali broj ($N=6$) navodi da je prilagođavao rad tokom aktivnosti potrebama učenika, pri čemu se prilagođavanje odnosilo na sam sadržaj aktivnosti i način učešća učenika u aktivnostima.

Dobijeni nalazi istraživanja navode na zaključak da su učenici kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju tokom školske 2022/23. godine imali priliku da učestvuju u brojnim i raznovrsnim vannastavnim aktivnostima. Ipak, uočljivo je da je ovakve aktivnosti organizovao mali udeo nastavnika uključenih u istraživanje, kao i da samo mali broj njih prilagođava rad tokom aktivnosti specifičnim potrebama učenika.

Kako bismo došli do saznanja na koji način su učenički parlament i vršnjački tim angažovani u pružanju dodatne podrške učenicima, od stručnih saradnika smo očekivali da prvo navedu da li su pomenuta tela bila uključena u ovu vrstu podrške tokom školske 2022/23. godine. U slučaju pozitivnog odgovora, od njih se očekivalo da ukratko opišu konkretne aktivnosti u kojima su ova tela učestvovala. Na osnovu odgovora stručnih saradnika, u 5 škola učenički parlament nije bio angažovan u pružanju pomoći i podrške učenicima obuhvaćenim modelom inkluzivnog obrazovanja, dok je u tri škole bio angažovan. U drugopomenutim školama, učenički parlament je bio angažovan u organizaciji i izvođenju radionica u kojima su učestvovali i učenici kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, kao i u organizaciji humanitarnih akcija za prikupljanje sredstava za pomoć ovim učenicima. Osim toga, prema nalazima istraživanja koji su dobijeni na osnovu odgovora stručnih saradnika vršnjački tim ni u jednoj školi nije bio formiran, pa ni angažovan u pružanju pomoći i podrške učenicima koji su uključeni u model inkluzivnog

obrazovanja. Na osnovu dobijenih nalaza istraživanja, može se zaključiti da je tokom školske 2022/23. godine u školama obuhvaćenim istraživanjem potencijal učeničkog parlamenta i vršnjačkog tima u oblasti primene inkluzivnog obrazovanja iskorišćen u ograničenoj meri.

Kako bismo došli do saznanja o načinima na koje su stručni saradnici angažovani u pružanju dodatne podrške u obrazovanju tokom školske 2022/23. godine, ponudili smo im listu sa nizom načina na koje se može organizovati rad sa učenicima i od njih smo očekivali da označe sve načine na koje deluju svi stručni saradnici angažovani u školi. Na osnovu dobijenih odgovora, stručni saradnici u svih osam škola koje su obuhvaćene istraživanjem organizuju individualni rad sa učenicima koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju. U četiri škole organizuju grupni savetodavni rad i tematska predavanja/radionice koja se bave temama poput razvijanja tolerancije i uvažavanja različitosti, u koje su uključeni i učenici kojima je potrebna dodatna podrška. U dve škole, stručni saradnici organizuju tematska predavanja ili radionice usmerene na prevazilaženje školskog neuspeha.

Individualni rad stručnih saradnika sa učenicima koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju može se sprovoditi s različitim ciljevima. Stoga smo od stručnih saradnika tražili da označe ciljeve i sadržaje individualnog rada koji su tokom školske 2022/23. godine bili svojstveni praksi stručnih saradnika angažovanih u školi. Podaci o ciljevima i sadržajima na osnovu kojih su stručni saradnici organizovali individualni rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju predstavljeni su u tabeli 22.

Tabela 22. Cilj i sadržaj individualnog rada stručnih saradnika sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju

Cilj i sadržaj individualnog rada stručnih saradnika sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju	Broj škola (N=8)
prikupljanje podataka o učeniku i upoznavanje sa njegovim potrebama za podrškom u obrazovanju	8
pružanje pomoći učeniku u savladavanju tehnika uspešnog učenja	5
pružanje podrške razvoju samopouzdanja i podsticanje motivacije za učenje kod učenika	5
pružanje podrške socijalnom i emocionalnom razvoju kod učenika	7
pružanje pomoći učeniku u rešavanju konflikata sa vršnjacima, nastavnicima, roditeljima i dr.	7
pojačan vaspitni rad u slučaju nediscipline učenika na času ili povrede pravila ponašanja u školi	6
pružanje pomoći i podrške učeniku u uključivanju u različite vannastavne aktivnosti u školi	4
prikupljanje predloga i sugestija od strane učenika za unapređivanje nastavne prakse	3
prikupljanje predloga i sugestija od strane učenika za unapređivanje vannastavnih aktivnosti	1
praćenje opterećenosti učenika programom rada	5
aktivnosti u oblasti profesionalne orijentacije učenika i karijernog vođenja	5
nešto drugo	0

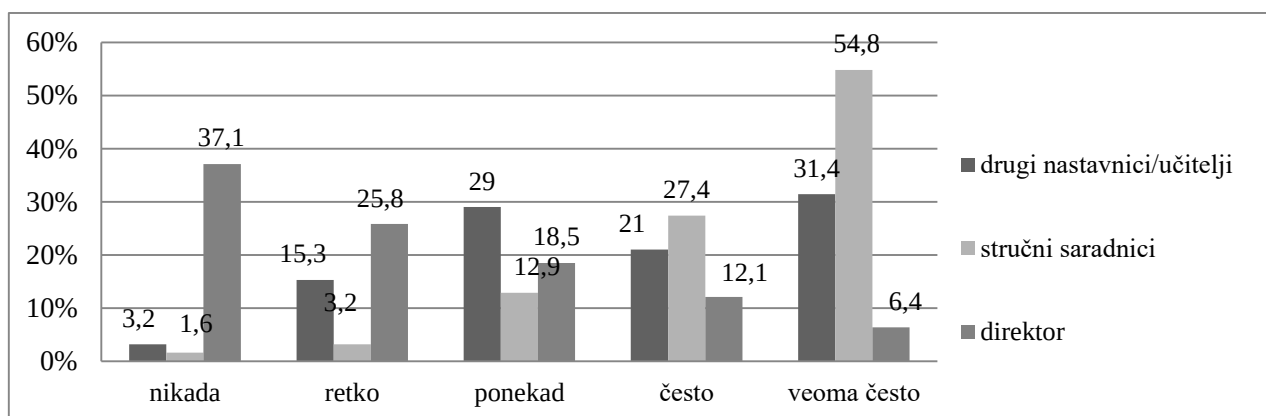
Kao što je prikazano u tabeli 22, stručni saradnici u svim školama obuhvaćenim istraživanjem tokom školske 2022/23. godine organizovali su individualni rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, pretežno u cilju prikupljanja podataka o učenicima i upoznavanja sa njihovim potrebama za podrškom. U tri škole, stručni saradnici su organizovali individualni rad u svrhu prikupljanja predloga učenika za unapređivanje nastavne prakse, dok su u jednoj školi organizovali individualni rad u vezi sa predlozima učenika o unapređivanju vannastavnih aktivnosti. Na osnovu dobijenih nalaza istraživanja može se zaključiti da je individualni rad stručnih saradnika sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju tokom školske 2022/23. godine bio usmeren kako na prikupljanje podataka o učenicima, tako i na podsticanje razvoja ličnosti učenika kroz preventivno i interventno delovanje. Osim toga, u manje od polovine škola stručni saradnici su organizovali individualni rad sa učenicima u svrhu prikupljanja njihovih predloga o načinima unapređivanja nastave i vannastavnih aktivnosti. Ovaj podatak je značajan jer uvažavanje perspektive učenika u vezi sa pomenutim pitanjima može doprineti većem uključivanju učenika u aktivnosti tokom nastave i van nje, kao i unapređenju kvaliteta dodatne podrške u obrazovanju (Gordon, 2010).

3.3. Način na koji se ostvarivala saradnja između svih aktera školskog rada u primeni inkluzivnog obrazovanja tokom školske 2022/23. godine – prikaz i analiza podataka prikupljenih na osnovu odgovora nastavnika

Imajući u vidu da saradnja između različitih aktera školskog rada čini značajnu osnovu za pružanje dodatne podrške u obrazovanju, zanimalo nas je kako se ostvaruje saradnja nastavnika sa ostalim članovima kolektiva u ovom domenu. S tim u vezi, ispitali smo koliko često su nastavnici uspostavljali saradnju sa ostalim članovima kolektiva usmerenu na oblast inkluzivnog obrazovanja tokom školske 2022/23. godine, te koji su sadržaji pomenute saradnje.

Najpre, od nastavnika smo očekivali da navedu učestalost saradnje sa različitim akterima zaposlenim u školi tokom školske 2022/23. godine, u cilju obezbeđivanja adekvatne podrške za učenike koji se obrazuju kroz primenu mera individualizacije, kao i individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim i izmenjenim programom nastave i učenja. Podaci o učestalosti ove saradnje prikazani su na grafiku 1.

Grafik 1. Učestalost saradnje nastavnika sa različitim članovima kolektiva u cilju obezbeđivanja adekvatne podrške za učenike koji su uključeni u model inkluzivnog obrazovanja (N=124)



Nastavnici koji pružaju dodatnu podršku učenicima kroz primenu mera individualizacije, individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim i izmenjenim programom nastave i učenja su učestalost saradnje sa različitim akterima zaposlenim u školi procenili srednjom ocenom ($M=3,39$) čija je vrednost nešto veća od teorijske sredine skale. Prema nalazima istraživanja koji se odnose na procenu nastavnika o učestalosti saradnje sa pojedinim akterima zaposlenim u školi, nastavnici češće uspostavljaju saradnju sa stručnim saradnicima ($M=4,31$), nego sa drugim nastavnicima i/ili učiteljima ($M=3,62$) i direktorom škole ($M=2,25$). Prema tome, može se zaključiti da su nastavnici tokom školske 2022/23. godine sarađivali sa različitim akterima školskog rada u cilju obezbeđivanja adekvatne podrške za učenike koji su uključeni u model inkluzivnog obrazovanja, ali i da su saradnju u pomenutom cilju najčešće uspostavljali sa stručnim saradnicima.

Na osnovu podataka prikazanih na grafiku 1 može se uočiti da su odgovori nastavnika na pitanje o učestalosti saradnje sa različitim članovima kolektiva, u cilju obezbeđivanja adekvatne podrške za učenike uključene u model inkluzivnog obrazovanja, raspoređeni kroz sve ponuđene kategorije učestalosti. Međutim, kada se pažnja usmeri na raspodelu odgovora po pojedinačnim kategorijama, posebno se izdvaja nalaz da tokom školske 2022/23. godine značajan udeo nastavnika, tj. više od jedne trećine (37,1%), uopšte nije ostvario saradnju sa direktorima škola u ovom kontekstu.

Dodatno, zanimalo nas je da li su tokom školske 2022/23. godine nastavnici koji pružaju podršku kroz primenu individualnog obrazovnog plana pronalazili pojedince među članovima kolektiva kojima bi se obratili za pomoć i savet u vezi sa konkretnim izazovima koji se tiču pružanja ove podrške, te kome od članova kolektiva su se najčešće obraćali. Nalazi istraživanja u vezi sa prethodno pomenutim pitanjem predstavljeni su u tabeli 23.

Tabela 23. Članovi školskog kolektiva kojima se nastavnici najčešće obraćaju za pomoć i savet u radu sa učenicima koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu

Članovi kolektiva kojima se nastavnici obraćaju za pomoć/savet u radu sa učenicima koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu	IOP1 N=(60)		IOP2 N=(60)	
	f	%	f	%
nisam imao/la kome da se obratim	0	0	0	0
pedagogu/psihologu	45	75	54	90
nekome od nastavnika iz kolektiva	10	16,67	6	10
direktoru	0	0	0	0
nekome drugom	5	8,33	0	0

Dobijeni nalazi ukazuju na to da nastavnici pomoć u radu sa učenicima koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu najčešće traže od stručnih saradnika i drugih nastavnika iz kolektiva. Pritom, stručni saradnici — psiholog ili pedagog, čine aktere u školi kojima se za pomoć u radu obraća najveći broj nastavnika koji pružaju podršku učenicima kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim programom nastave i učenja ($f=45$; 75%), kao i najveći broj nastavnika koji pružaju podršku učenicima kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa izmenjenim programom nastave i učenja ($f=54$; 90%).

Nadalje, zanimalo nas je i koji su sadržaji saradnje nastavnika sa različitim članovima kolektiva u cilju obezbeđivanja adekvatne dodatne podrške učenicima. S tim u vezi, nastavnicima je dat niz mogućih sadržaja saradnje u ovom domenu i od njih je zatraženo da označe one sadržaje kroz koje su sarađivali sa različitim članovima kolektiva tokom školske 2022/23. godine. Podaci o sadržajima saradnje nastavnika sa drugim članovima kolektiva prikazani su u tabeli 24.

Tabela 24. Sadržaji saradnje između nastavnika i drugih članova kolektiva u cilju obezbeđivanja adekvatne dodatne podrške učenicima

Sadržaji saradnje sa drugim članovima kolektiva u cilju obezbeđivanja adekvatne dodatne podrške učenicima	Nastavnici (N=124)	
	f	%
deljenje ličnih iskustava u sprovođenju inkluzivne školske prakse	120	96,77
razgovor o primerima dobre prakse	81	65,32
pružanje konstruktivnih rešenja za aktuelne probleme u radu sa učenicima	76	61,29
pružanje pomoći u izradi nastavnih materijala	38	30,64
poseta i analiza redovnih, uglednih ili oglednih časova u odeljenjima u kojima se obrazuju učenici kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju	38	30,64
zajednička realizacija nastave u odeljenjima u kojima se obrazuju učenici kojima je potrebna dodatna podrška	3	2,42
zajednička realizacija vannastavnih aktivnosti u koje su uključeni učenici koji imaju potrebu za podrškom u obrazovanju	11	8,87
deljenje saznanja sa stručnih skupova i seminara na temu inkluzivnog obrazovanja	27	21,77
obuka u školi u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem	20	16,13
upoznavanje sa stručnim temama i literaturom u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem na sastancima stručnih i drugih veća	23	18,55
nešto drugo	0	0

Prema dobijenim nalazima istraživanja, tokom školske 2022/23. godine svi nastavnici su ostvarivali saradnju sa članovima kolektiva u cilju obezbeđivanja adekvatne dodatne podrške učenicima. Prema podacima koji su predstavljeni u tabeli 24, najveći broj nastavnika je ostvarivao saradnju sa različitim članovima kolektiva kroz deljenje ličnih iskustava u primeni inkluzivnog obrazovanja ($f=120$; 96,77%), razgovor o primerima dobre prakse ($f=81$; 65,32%) i pružanje konstruktivnih rešenja za aktuelne probleme u radu sa učenicima ($f=76$; 61,29%). S druge strane, kod najmanjeg broja nastavnika, sadržaji saradnje sa članovima kolektiva obuhvatali su zajedničku realizaciju vannastavnih aktivnosti za učenike koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju ($f=11$; 8,87%) i zajedničku realizaciju nastave u odeljenjima tih učenika ($f=3$; 2,42%). Na osnovu dobijenih nalaza može se zaključiti da su sadržaji saradnje nastavnika sa članovima kolektiva tokom školske 2022/23. godine u oblasti primene inkluzivnog obrazovanja, kod većine nastavnika, obuhvatali razgovore o inkluzivnoj praksi.

Imajući na umu, sa jedne strane, ovlašćenja i odgovornost direktora škola u donošenju odluka koja se tiču uslova za primenu inkluzivnog obrazovanja, a s druge strane, značaj učešća nastavnika u procesu donošenja ovakvih odluka, istražili smo kroz koje su sadržaje nastavnici tokom školske 2022/23. godine uspostavljali saradnju sa direktorima škola u oblasti primene inkluzivnog obrazovanja. Pritom nas je naročito interesovalo da li se saradnja nastavnika sa direktorima škola u cilju obezbeđivanja uslova za primenu inkluzivnog obrazovanja ostvarivala na neke od sledećih načina: davanjem predloga o mogućim načinima unapređivanja materijalno-tehničkih uslova u školi; davanjem predloga o mogućim načinima unapređivanja kompetencija za rad sa učenicima; davanjem predloga o mogućim načinima unapređivanja saradničkih odnosa u školi. Nastavnicima je pružena mogućnost da se prilikom odgovaranja na ovo pitanje opredele za jedan ili više ponuđenih odgovora. Podaci do kojih se istraživanjem došlo u vezi sa ovim pitanjem predstavljeni su u tabeli 25.

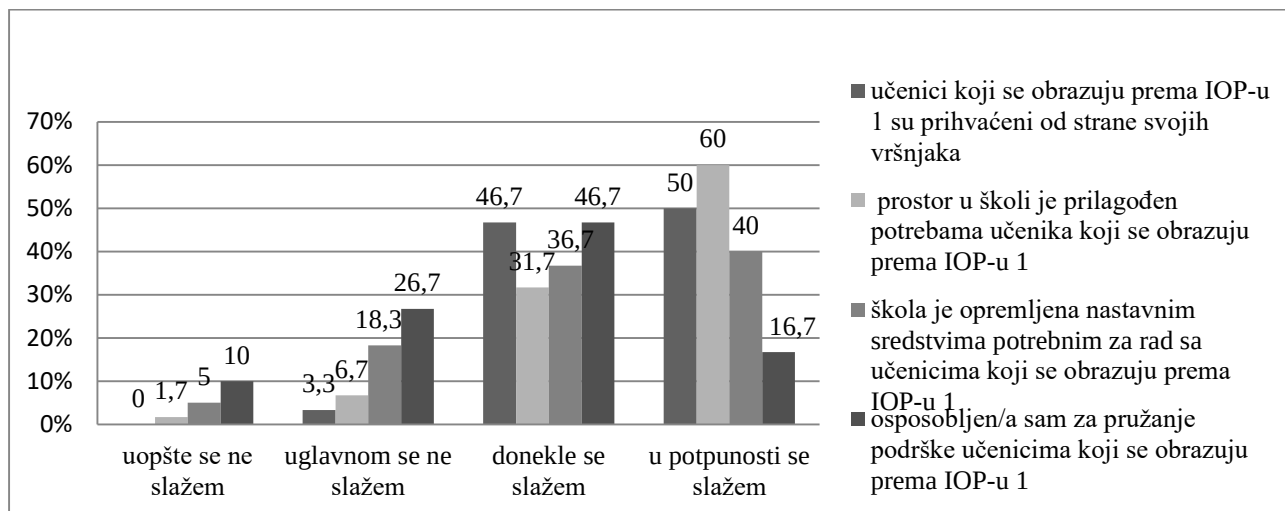
Tabela 25. Sadržaji saradnje između nastavnika i direktora u cilju obezbeđivanja uslova za primenu inkluzivnog obrazovanja

Sadržaji saradnje nastavnika sa direktorima u cilju obezbeđivanja uslova za primenu inkluzivnog obrazovanja	Nastavnici (N=124)	
	f	%
davanje predloga o mogućim načinima unapređivanja materijalno-tehničkih uslova u školi	30	24,19
davanje predloga o mogućim načinima unapređivanja kompetencija za rad sa učenicima	16	12,90
davanje predloga o mogućim načinima unapređivanja saradničkih odnosa u školi	12	9,68
nista od ponuđenog	76	61,29

Prema podacima prikazanim u tabeli 25, tokom školske 2022/23. godine gotovo dve trećine anketiranih nastavnika (f=76; 61,29%) nije ostvarilo saradnju sa direktorima škola ni na jedan od ponuđenih načina. Među ponuđenim načinima uspostavljanja saradnje najveći broj nastavnika je saradnju sa direktorima škola uspostavljao kroz davanje predloga o mogućim načinima unapređivanja materijalno-tehničkih uslova za rad u školi (f=30; 24,19%). Na osnovu dobijenih podataka može se zaključiti da je tokom školske 2022/23. godine relativno mali broj nastavnika učestvovao u procesu donošenja odluka koje se tiču uslova za primenu inkluzivnog obrazovanja kroz davanje predloga za unapređivanje različitih segmenata rada u školi. Ovakvi nalazi ukazuju na potrebu za ispitivanjem odnosa direktora škola prema uključivanju nastavnika u proces donošenja odluka koje se tiču uslova za primenu inkluzivnog obrazovanja, ali i na potrebu za ispitivanjem spremnosti nastavnika da se angažuju u procesu donošenja pomenutih odluka.

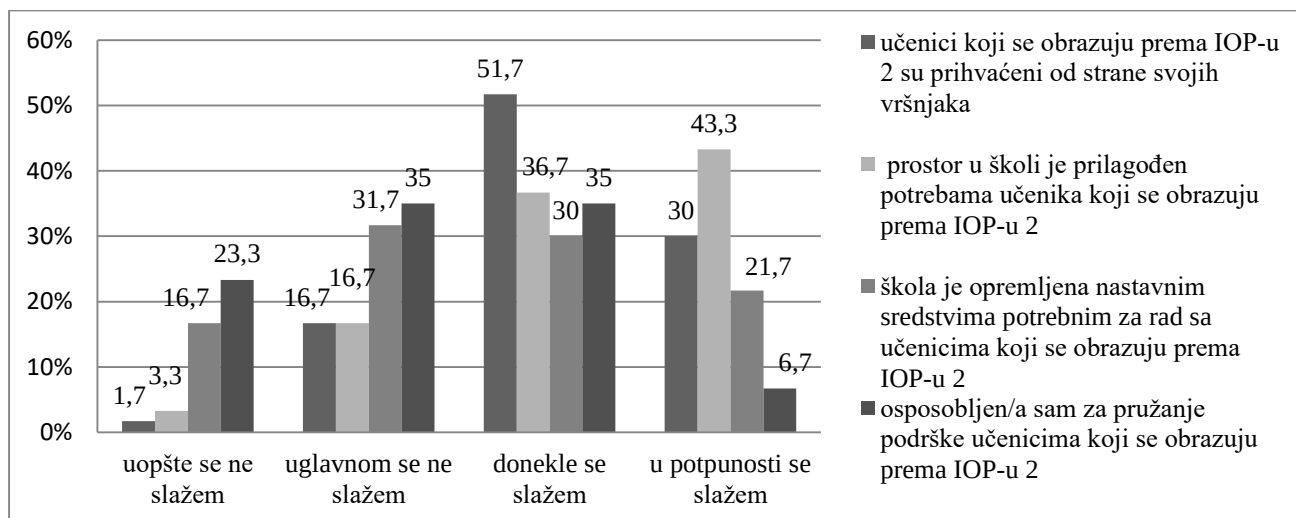
U vezi sa prethodno navedenim, zanimalo nas je i to kako nastavnici procenjuju obezbeđenost uslova koji se čine posebno značajnim za organizaciju nastavne prakse koja uključuje i pružanje dodatne podrške u obrazovanju kroz primenu individualnog obrazovnog plana. Za potrebe rada izdvojeni su sledeći uslovi: prihvaćenost učenika koji se obrazuju prema individualnom planu od strane vršnjaka; pristupačnost i prilagođenost prostora u školi potrebama učenika koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu; opremljenost škole nastavnim resursima koji su potrebni za rad sa učenicima koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu; osposobljenost nastavnika za pružanje dodatne podrške učenicima kroz primenu individualnog obrazovnog plana. Od nastavnika se očekivalo da izraze stepen saglasnosti sa tvrdnjama koje su se odnosile na pomenute uslove odabirom jednog od sledećih odgovora: uopšte se ne slažem, uglavnom se ne slažem, donekle se slažem, u potpunosti se slažem. Podaci do kojih se istraživanjem došlo u vezi sa pomenutim pitanje predstavljeni su na grafiku 2, kao i na grafiku 3.

Grafik 2. Kako nastavnici koji pružaju podršku učenicima kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim programom nastave i učenja procenjuju uslove za rad sa ovim učenicima (N=60)



Nastavnici koji učenicima pružaju dodatnu podršku kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim programom nastave i učenja su najvišom prosečnom ocenom procenili pristupačnost i prilagođenost prostora u školi potrebama ovih učenika prosečnom ocenom ($M=3,5$) (empirijski raspon skale je od 1 do 4). Sličan rezultat dobijen je i u vezi sa procenom prihvaćenosti ovih učenika od strane vršnjaka ($M=3,47$). Nastavnici su nešto nižom prosečnom ocenom procenili opremljenost škole nastavnim resursima potrebnim za rad sa učenicima koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu sa prilagođenim programom nastave i učenja ($M=3,12$), a najnižom prosečnom ocenom su procenili svoju osposobljenost za rad sa ovim učenicima ($M=2,7$).

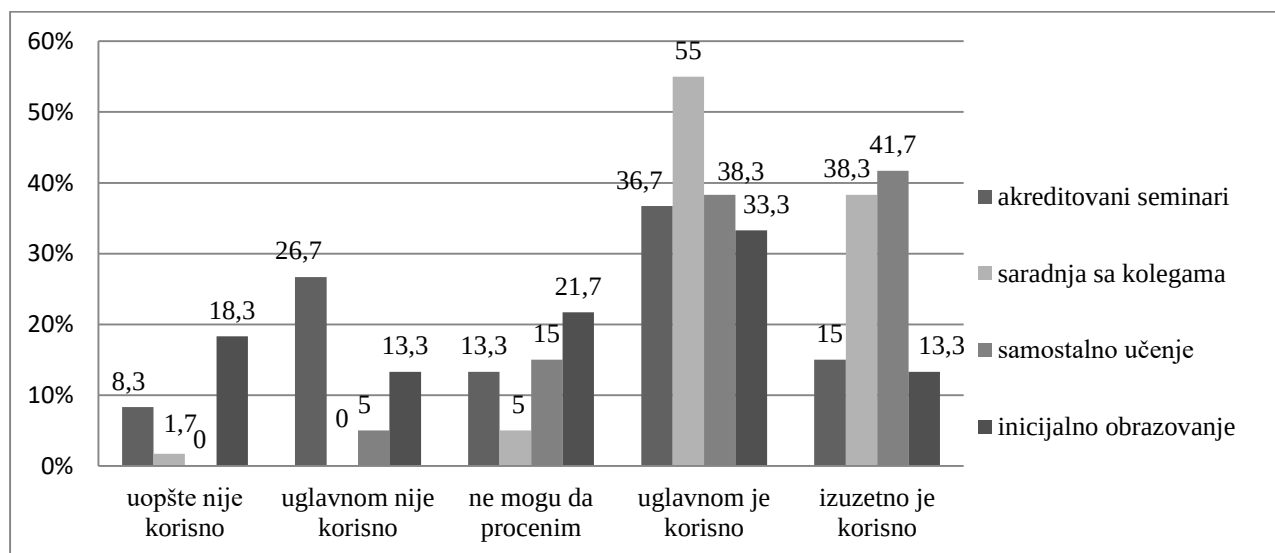
Grafik 3. Kako nastavnici koji pružaju podršku učenicima kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa izmenjenim programom nastave i učenja procenjuju uslove za rad sa ovim učenicima (N=60)



Isti poredak različitih uslova s obzirom na prosečnu ocenu, mada sa nešto nižim vrednostima za svaki od uslova koji je procenjivan, uočen je i u odgovorima nastavnika koji učenicima pružaju dodatnu podršku kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa izmenjenim programom nastave i učenja. Najvišom prosečnom ocenom nastavnici su procenili pristupačnost i prilagođenost prostora u školi potrebama učenika ($M=3,2$) i prihvaćenost ovih učenika od strane vršnjaka ($M=3,1$). Nešto nižom prosečnom ocenom su procenili opremljenost škole nastavnim resursima za rad sa učenicima koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu sa izmenjenim programom nastave i učenja ($M=2,57$), a najnižom ocenom su procenili svoju osposobljenost za rad sa ovim učenicima ($M=2,25$).

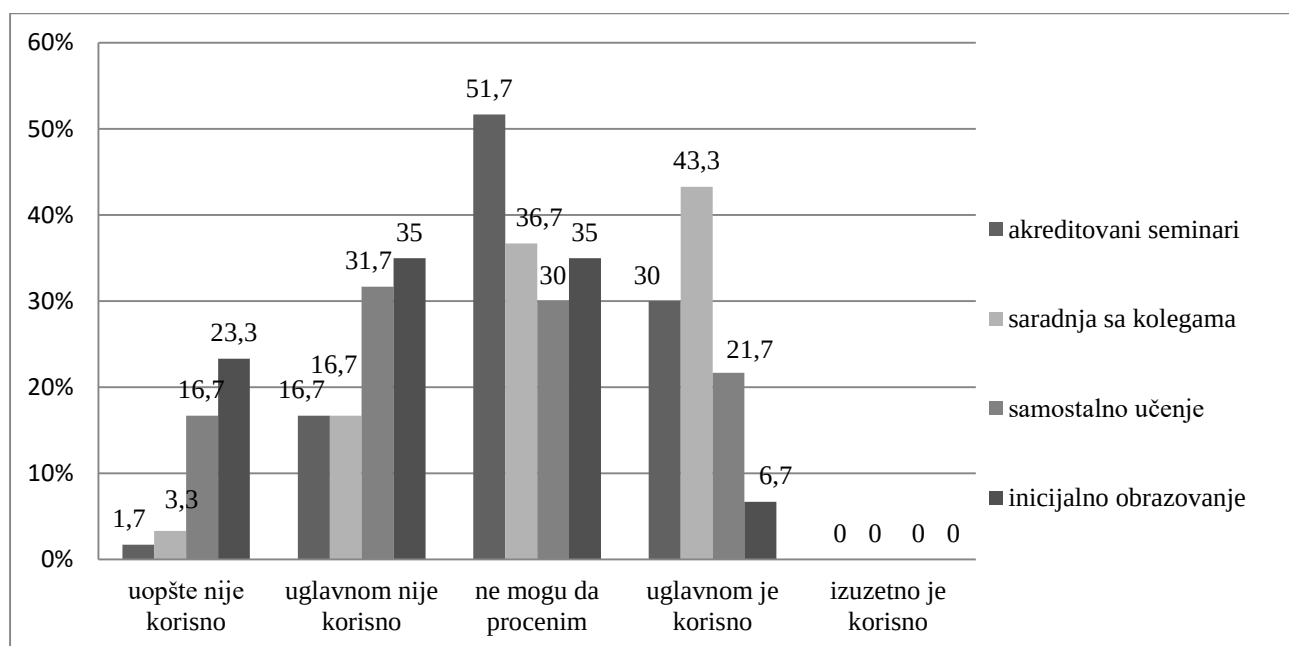
Vodeći se nalazima drugih istraživanja, koja pokazuju da se nastavnici ne osećaju adekvatno pripremljenim za primenu inkluzivnog obrazovanja (Knežević-Florić i sar., 2018; Spasenović i Matović, 2015; Vujačić i sar., 2018), posebno nas je zanimalo kako nastavnici procenjuju korisnost različitih oblika pripreme za profesionalnu ulogu koje su pohađali, a koji se odnose na primenu inkluzivnog obrazovanja. Uzevši u obzir zakonske osnove kojima se regulišu uslovi za rad i obaveze nastavnika, pošli od pretpostavke da su svi nastavnici imali priliku da učestvuju u sledećim vidovima pripreme za ostvarivanje profesionalne uloge: pohađanje akreditovanih seminara, saradnja sa kolegama (razgovori, posete časovima, organizovane obuke u školi i sl.), samostalno učenje (učenje kroz praksu, izučavanje stručne literature, zakona i sl.) i inicijalno obrazovanje. Od nastavnika se očekivalo da na petostepenoj skali daju ocenu o korisnosti u polju primene inkluzivnog obrazovanja svakog od prethodno pomenutih načina pripreme za rad. Nastavnici su svoje ocene o korisnosti izražavali odabirom jedne od sledećih kategorija: uopšte nije korisno, uglavnom nije korisno, ne mogu da procenim, uglavnom je korisno, izuzetno je korisno. Dobijeni podaci predstavljeni su na grafiku 4, kao i na grafiku 5.

Grafik 4. Procena korisnosti različitih načina pripreme za primenu inkluzivnog obrazovanja, na osnovu odgovora nastavnika koji pružaju dodatnu podršku učenicima kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim programom nastave i učenja (N=60)



Nastavnici koji učenicima pružaju dodatnu podršku kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim programom nastave i učenja procenili su korisnost različitih načina pripreme za primenu inkluzivnog obrazovanja ocenom koja je nešto veća od teorijske sredine skale ($M=3,69$). Pritom, posmatrano na nivou pojedinačnih načina pripreme za ostvarivanje profesionalne uloge, nastavnici korisnijom za rad sa učenicima koji se obrazuju kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim programom nastave i učenja ocenjuju pripremu za rad koja se ostvaruje kroz saradnju sa kolegama ($M=4,28$) i samostalno učenje ($M=4,17$) u odnosu na pripremu za rad kroz pohađanje seminara ($M=3,23$) i inicijalno obrazovanje ($M=3,1$).

Grafik 5. Procena korisnosti različitih načina pripreme za primenu inkluzivnog obrazovanja, na osnovu odgovora nastavnika koji pružaju dodatnu podršku učenicima kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa izmenjenim programom nastave i učenja (N=60)



Nastavnici koji učenicima pružaju dodatnu podršku kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa izmenjenim programom nastave i učenja procenili su korisnost različitih načina pripreme za primenu inkluzivnog obrazovanja ocenom koja je nešto veća od teorijske sredine skale ($M=3,25$). Posmatrano na nivou pojedinačnih načina pripreme za ostvarivanje profesionalne uloge, nastavnici korisnijom za rad sa učenicima koji se obrazuju kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa izmenjenim programom nastave i učenja ocenjuju pripremu za rad koja se ostvaruje kroz saradnju sa kolegama ($M=4,15$) i samostalno učenje ($M=3,83$) u odnosu na pripremu za rad kroz pohađanje seminara ($M=3,23$) i inicijalno obrazovanje ($M=3,1$).

Na osnovu dobijenih nalaza, moglo bi se zaključiti da obe grupe nastavnika, korisnijim za rad sa učenicima koji se obrazuju kroz primenu individualnog obrazovnog plana ocenjuju načine pripreme za profesionalnu ulogu koji se fokusiraju na praktično iskustvo, odnosno na razvijanje kompetencija za rad kroz primenu inkluzivnog obrazovanja. Slični nalazi dobijeni su i u drugim istraživanjima (Tančić, 2020) prema kojima nastavnici u nizu oblika profesionalnog usavršavanja nakorisnijim procenjuju konsultacije, razmenu iskustva ili rešavanje aktuelnih problema sa kolegama, što naglašava potrebu za integracijom praktičnih iskustava i dijaloga sa kolegama u pripremi nastavnika za izazove u primeni inkluzivnog obrazovanja.

3.4. Sadržaj rada tima za inkluzivno obrazovanje i timova za dodatnu podršku tokom školske 2022/23. godine – prikaz i analiza podataka prikupljenih na osnovu odgovora stručnih saradnika

Kako bismo došli do saznanja o sadržajima rada timova u čijem fokusu delovanja je primena inkluzivnog obrazovanja — tim za inkluzivno obrazovanje i tim za pružanje dodatne podrške, sačinili smo listu aktivnosti i od stručnih saradnika smo očekivali da označe da li su pomenute aktivnosti tokom školske 2022/23. godine realizovane u školi u kojoj su angažovani, i koji od pomenutih timova je nosilac realizacije aktivnosti. U slučaju da su oba tima bila značajno angažovana u realizaciji aktivnosti, stručnim saradnicima je sugerisano da kao nosioca realizacije aktivnosti označe i jedan i drugi tim. U razradi niza aktivnosti u odnosu na koje su stručni saradnici pozicionirali delovanje timova usmerenih na primenu inkluzivnog obrazovanja značajan oslonac činili su segmenti aktuelnog zakonskog okvira kojima su definisani mogući sadržaji rada pomenutih timova. U tabeli 26 prikazani su podaci o broju škola u kojima su timovi usmereni na primenu inkluzivnog obrazovanja realizovali različite aktivnosti, kao i koji su timovi bili nosioci tih aktivnosti.

Tabela 26. Broj škola u kojima su timovi usmerni na primenu inkluzivnog obrazovanja realizovali različite aktivnosti i timovi nosioci tih aktivnosti

Aktivnosti	Broj škola u kojima je aktivnost realizovana	Broj škola u odnosu na to koji od timova je nosilac realizacije aktivnost		
		TIO	TDP	OBA TIMA
prikupljanje podataka o učeniku	8	2	5	1
izrada individualnog obrazovnog plana	8	1	6	1
primena individualnog obrazovnog plana	8	0	7	1
vrednovanje individualnog obrazovnog plana	8	1	4	3
davanje predloga direktoru za utvrđivanje prava na IOP	8	6	0	2
učešće u radu pedagoškog kolegijuma (izveštavanje, davanje predloga IOP-a, predloga o izmenama, dopunama ili prestanku potrebe za IOP-om)	8	7	0	1
davanje predloga direktoru za nabavku potrebnih nastavnih sredstava i opreme	4	2	1	1
podrška razvoju kompetencija nastavnika za inkluzivno obrazovanje kroz organizovanje i realizaciju obuka, radionica, tematskih predavanja i sl.	6	4	0	2
analiza i tumačenje zakonskih odredaba u oblasti inkluzivnog obrazovanja i upoznavanje članova kolektiva sa zakonskim odredbama	7	5	0	2
osnaživanje svih učenika za razumevanje i prihvatanje inkluzivnih principa kroz organizovanje i realizaciju vannastavnih aktivnosti u školi	5	3	1	1
saradnja sa timom za zaštitu učenika od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja - u cilju prevencije	7	6	0	1
saradnja sa timom za zaštitu učenika od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja - u slučaju intervencije	3	3	0	0
saradnja sa roditeljima učenika kojima je potrebna dodatna podrška	8	0	5	3
saradnja sa ustanovama, organizacijama i udruženjima iz lokalne sredine u cilju obezbeđivanja podrške učenicima	7	3	1	3

Prema podacima prikazanim u tabeli 26, u svim školama obuhvaćenim istraživanjem (ukupno 8 škola), timovi usmereni na primenu inkluzivnog obrazovanja tokom školske 2022/23. godine učestvovali su u izradi, primeni i vrednovanju individualnih obrazovnih planova, kao i u proceduri donošenja tih planova. S druge strane, u samo 4 škole, ovi timovi angažovani su na davanju predloga direktoru za nabavku potrebnih nastavnih sredstava i opreme, dok su u 3 škole

sarađivali sa timom za zaštitu učenika od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja, u slučajevima kada je bila potrebna intervencija.

Na osnovu podataka prikazanih u tabeli 26, koji se odnose na broj škola i timove koji su nosioci realizacije različitih aktivnosti, moguće je izvoditi zaključke o fokusu delovanja timova za inkluzivno obrazovanje i timova za pružanje dodatne podrške, kao i o oblastima u kojima se preklapaju aktivnosti ovih timova. S tim u vezi, uočava se da je težište delovanja timova za pružanje dodatne podrške bilo u prikupljanju podataka o učenicima (5 škola), izradi (6 škola), primeni (7 škola) i vrednovanju individualnog obrazovnog plana (4 škole), kao i u saradnji sa roditeljima učenika koji imaju potrebu za dodatnom podrškom (5 škola). S druge strane, težište delovanja timova za inkluzivno obrazovanje bilo je u stvaranju uslova za primenu inkluzivnog obrazovanja, što je u 7 škola uključivalo učešće u proceduri donošenja individualnog obrazovnog plana i radu pedagoškog kolegijuma, u 6 škola davanje predloga direktoru za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, dok je u 6 škola bila zastupljena saradnja sa timom za zaštitu učenika od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u cilju prevencije. Takođe, može se uočiti da u određenom broju škola aktivnosti realizuju i tim za inkluzivno obrazovanje i timovi za pružanje dodatne podrške. Preklapanje aktivnosti ova dva tima je izraženo u saradnji sa roditeljima učenika kojima je potrebna dodatna podrška (3 škole), vrednovanju individualnog obrazovnog plana (3 škole), kao i u saradnji sa ustanovama, organizacijama i udruženjima iz lokalne sredine u cilju obezbeđivanja dodatne podrške učenicima (3 škole).

Na osnovu dobijenih nalaza istraživanja može se zaključiti da su timovi usmereni na primenu inkluzivnog obrazovanja tokom školske 2022/23. godine realizovali raznovrsne aktivnosti. U svim školama pomenuti timovi realizovali su aktivnosti koje se sa stanovišta primene inkluzivnog obrazovanja smatraju neophodnim, dok su u pojedinim školama sprovodili i dodatne aktivnosti koje obuhvataju saradnju na institucionalnom nivou radi obezbeđivanja uslova za primenu inkluzivnog obrazovanja, kao što su obezbeđivanje nastavnih sredstava i opreme, razvoj kompetencija i građenje inkluzivne kulture, ali i saradnju sa ustanovama, organizacijama i udruženjima iz lokalne sredine. Težište delovanja timova za pružanje dodatne podrške čini prikupljanje podataka o učenicima, izrada, primena i vrednovanje individualnog obrazovnog plana, kao i saradnja sa roditeljima onih učenika koji imaju potrebu za dodatnom podrškom, dok je težište delovanja timova za inkluzivno obrazovanje u stvaranju preostalih uslova za primenu inkluzivnog obrazovanja. Takođe, uočena su preklapanja aktivnosti koje u školama realizuju ovi timovi, naročito u oblasti saradnje sa roditeljima učenika kojima je potrebna dodatna podrška, vrednovanja individualnog obrazovnog plana, kao i saradnje sa ustanovama, organizacijama i udruženjima iz lokalne sredine u cilju obezbeđivanja dodatne podrške učenicima.

3.5. Način na koje se ostvarivala saradnja u okviru tima za inkluzivno obrazovanje i timova za pružanje dodatne podrške tokom školske 2022/23. godine – prikaz i analiza podataka prikupljenih na osnovu odgovora nastavnika i stručnih saradnika

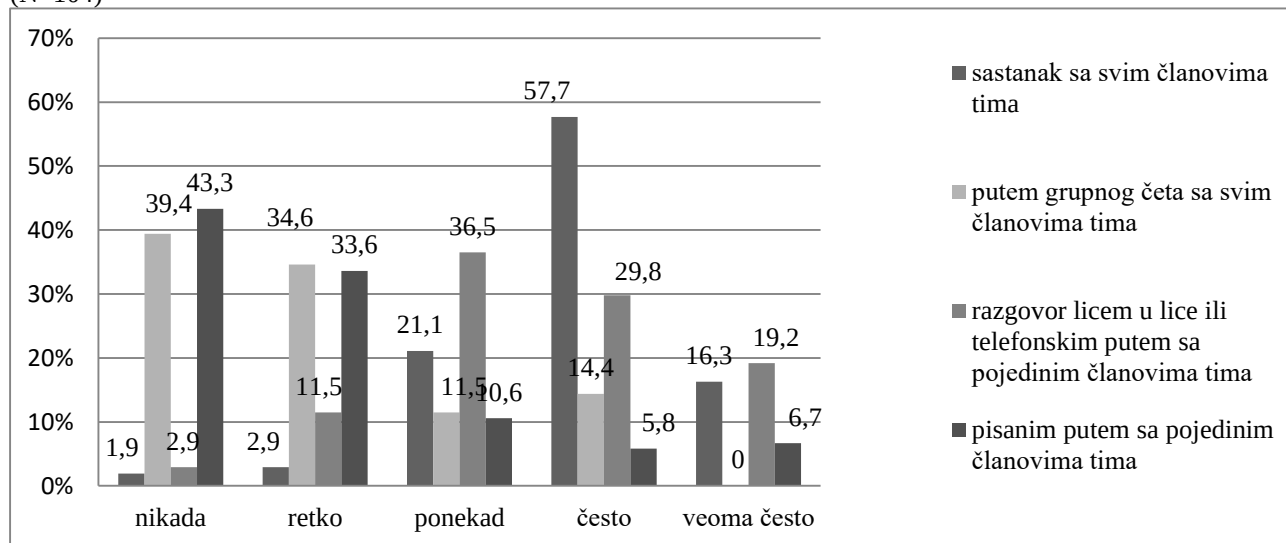
Zanimalo nas je na koji način se ostvaruje saradnja u okviru timova za inkluzivno obrazovanje i timova za pružanje dodatne podrške, i naročito kako članovi ovih timova učestvuju u procesu izrade individualnog obrazovnog plana. Podatke o načinu ostvarivanja saradnje u timovima dobili smo na osnovu odgovora nastavnika koji su tokom školske 2022/23. godine bili članovi pomenutih timova, kao i na osnovu odgovora stručnih saradnika koji su tokom školske 2022/23. godine bili članovi ili koordinatori tima za inkluzivno obrazovanje. U tekstu koji sledi, najpre su prikazani podaci dobijeni na osnovu odgovora nastavnika, a potom i podaci dobijeni na osnovu odgovora stručnih saradnika.

Način na koje se ostvarivala saradnja u okviru timova za pružanje dodatne podrške i tima za inkluzivno obrazovanje tokom školske 2022/23. godine na osnovu odgovora nastavnika. U skladu sa odgovorima nastavnika, prvo će biti predstavljeni nalazi o iskustvima u okviru rada tima za pružanje dodatne podrške, jer je uzorak obuhvatio veći broj nastavnika koji su bili članovi ovog tima, a potom nalazi o iskustvima u okviru tima za inkluzivno obrazovanje.

Imajući u vidu aktuelni zakonski okvir, prema kojem je članstvo u timu za pružanje dodatne podrške obavezno za nastavnike koji učenicima pružaju dodatnu podršku kroz primenu individualnog obrazovnog plana, kao i za odeljenjske starešine učenika koji se obrazuju na taj način, najpre smo utvrdili koji je udeo nastavnika uključenih u istraživanje bio član tima za pružanje dodatne podrške tokom školske 2022/23. godine. Uzorak istraživanja obuhvatio je 104 nastavnika koji su bili članovi pomenutog tima.

Nadalje, od nastavnika koji su bili članovi tima za pružanje dodatne podrške smo očekivali da procene koliko često su tokom školske 2022/23. godine uspostavljali saradnju sa preostalim članovima pomenutog tima na svaki od sledećih načina: sastanak uživo ili online sa svim ili većinom članova tima za pružanje dodatne podrške; grupni čet sa svim članovima tima za pružanje dodatne podrške; razgovor licem u lice ili telefonskim putem sa pojedinim članovima tima za pružanje dodatne podrške u obrazovanju; pisanim putem sa pojedinim članovima tima za pružanje dodatne podrške u obrazovanju. Učestalost saradnje procenjivali su odabirom jedne od sledećih kategorija: nikada, retko, ponekad, često, veoma često. Prikaz podataka do kojih se istraživanjem došlo u vezi sa pomenutim pitanjem dat je na grafiku 6.

Grafik 6. Učestalost različitih načina saradnje nastavnika sa članovima tima za pružanje dodatne podrške (N=104)

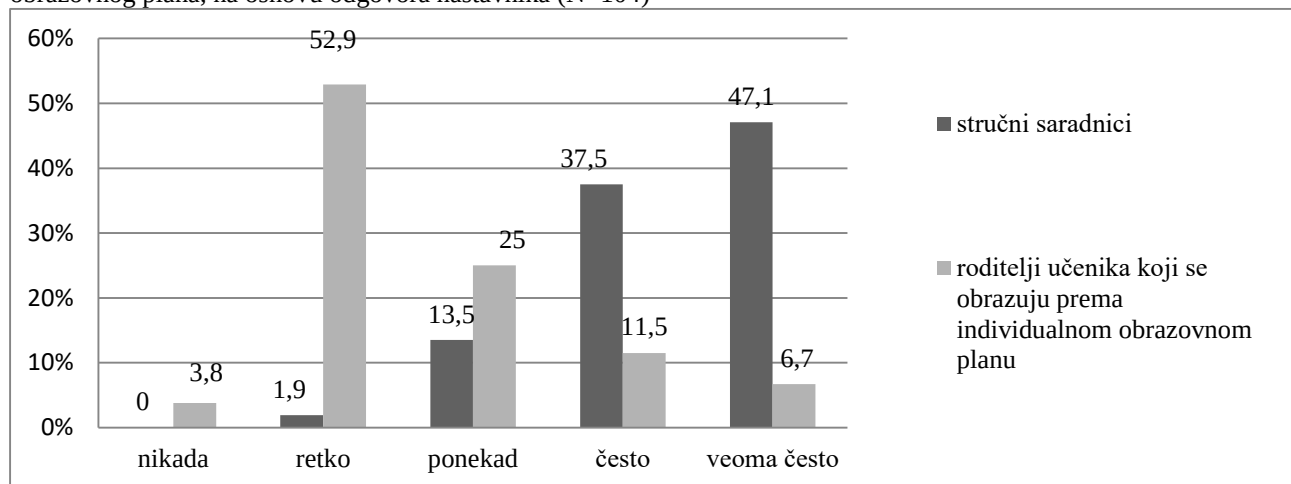


Tokom školske 2022/23. godine, nastavnici su najčešće sarađivali sa drugim članovima tima za pružanje dodatne podrške putem sastanaka sa svim članovima tima ($M=3,83$), dok je saradnja putem razgovora licem u lice ili telefonskih poziva sa pojedinim članovima tima bila nešto manje učestala ($M=3,51$). S druge strane, najređe su koristili grupni čet sa svim članovima tima ($M=2,01$) i pisanu komunikaciju sa pojedinim članovima tima ($M=1,99$). Shodno dobijenim nalazima, u praksi nastavnika više su zastupljeni načini uspostavljanja saradnje sa članovima tima za pružanje dodatne podrške koji podržavaju sinhronu razmenu informacija, tj. komunikaciju u realnom vremenu, u odnosu na načine koji podržavaju naizgled sinhronu i asinhronu razmenu, tj. komunikaciju sa vremenskim kašnjenjem.

Imajući u vidu da izrada individualnog obrazovnog plana, prema aktuelnom zakonskom okviru, čini jednu od aktivnosti tima za pružanje dodatne podrške, posebno nas je interesovalo kako nastavnici učestvuju u tom procesu. S tim u vezi, od nastavnika smo očekivali da u nizu aktivnosti koje se tiču procesa izrade individualnog obrazovnog plana, označe sve one u kojima su učestvovali tokom školske 2022/23. godine. Prema dobijenim nalazima, svi nastavnici su učestvovali u nekim ili svim aktivnostima vezanim za izradu individualnog obrazovnog plana ($N=104$; 100%). Svi nastavnici bili su uključeni u definisanje načina pružanja dodatne podrške učenicima tokom nastave svog predmeta, kao i u vrednovanje postignuća učenika u okviru predmeta koji predaju ($N=104$; 100%). Značajno manji broj nastavnika učestvovao je u prikupljanju informacija o učeniku i opisivanju njegovog aktuelnog načina funkcionisanja ($N=57$; 54,81%), dok je najmanji broj pomogao kolegama u razvijanju strategija za pružanje dodatne podrške učenicima ($N=13$; 12,5%).

Nadalje, istraživali smo koliko često su, prema oceni nastavnika tokom školske 2022/23. godine, u procesu izrade i vrednovanja individualnog obrazovnog plana učestvovali preostali akteri školskog rada koji, prema aktuelnom zakonskom okviru, čine obavezne članove tima za pružanje dodatne podrške, a to su stručni saradnici i roditelji učenika koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu. Prikaz podataka do kojih se došlo u istraživanju dat je na grafiku 7.

Grafik 7. Učestalost učešća stručnih saradnika i roditelja u procesu izrade i vrednovanja individualnog obrazovnog plana, na osnovu odgovora nastavnika ($N=104$)

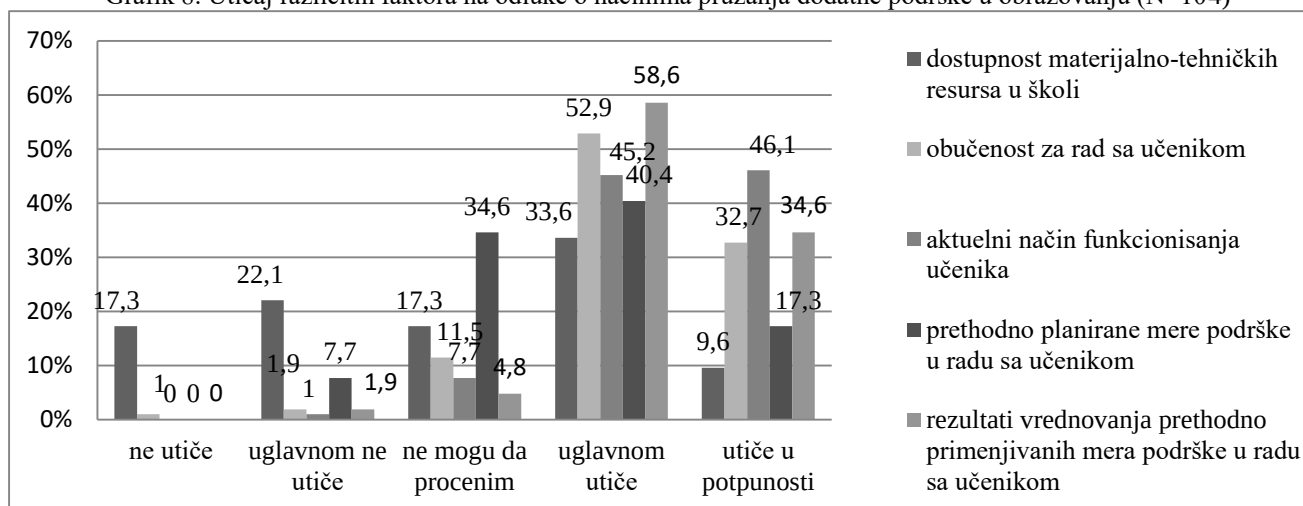


Nastavnici su učestalost učešća stručnih saradnika i roditelja učenika u procesu izrade i vrednovanja individualnog obrazovnog plana tokom školske 2022/23. godine procenili srednjom ocenom čija je vrednost veća od teorijske sredine skale ($M=3,46$). Pritom, prema proceni ovih nastavnika u procesu izrade i vrednovanja individualnog obrazovnog plana značajno češće učestvuju stručni saradnici ($M=4,3$), nego roditelji učenika ($M=2,63$).

Na osnovu podataka prikazanih na grafiku 7, može se uočiti raspored odgovora nastavnika o učestalosti učešća stručnih saradnika i roditelja u procesu izrade i vrednovanja individualnog obrazovnog plana po različitim kategorijama odgovora. Uzevši u obzir distribuciju odgovora nastavnika po kategorijama učestalosti, izdvaja se da više od polovine nastavnika (56,7%) smatra da roditelji učenika retko učestvuju, ili uopšte ne učestvuju, u procesu izrade i vrednovanja individualnog obrazovnog plana.

U vezi sa procesom izrade individualnog obrazovnog plana, istraživali smo kako su različiti faktori uticali na donošenje odluka o načinima pružanja dodatne podrške kroz primenu ovog plana tokom školske 2022/23. godine. Za potrebe istraživanja, izdvojeni su sledeći faktori: dostupnost materijalno-tehničkih resursa u školi; obučenosť za rad sa učenikom; aktuelni način funkcionisanja učenika; prethodno planirane mere podrške u radu sa učenikom; rezultati vrednovanja prethodno primenjivanih mera podrške u radu sa učenikom. Uticaj svakog od ovih faktora na donošenje odluka nastavnici su ocenjivali odabirom jednog od sledećih odgovora: ne utiče, uglavnom ne utiče, ne mogu da procenim, uglavnom utiče, utiče u potpunosti. Podaci do kojih se istraživanjem došlo u vezi sa ovim pitanjem predstavljeni su na grafiku 8.

Grafik 8. Uticaj različitih faktora na odluke o načinima pružanja dodatne podrške u obrazovanju (N=104)



Nastavnici su uticaj svih ponuđenih faktora na odluke o načinima pružanja dodatne podrške kroz primenu individualnog obrazovnog plana tokom školske 2022/23. godine procenili srednjom ocenom čija je vrednost veća od teorijske sredine skale ($M=3,88$). Među ponuđenim faktorima, najveći uticaj na odluke o načinima pružanja dodatne podrške kroz primenu individualnog obrazovnog plana imao je aktuelni način funkcionisanja učenika ($M=4,36$), dok je sličan rezultat postignut za faktor koji se odnosi na rezultate vrednovanja prethodno primenjivanih mera podrške ($M=4,26$). Slede osposobljenost nastavnika za rad sa učenikom ($M=4,14$) i prethodno planirane mere podrške ($M=3,67$), dok je najmanji uticaj imao faktor dostupnosti materijalno-tehničkih resursa u školi ($M=2,96$). Na osnovu dobijenih nalaza može se zaključiti da su tokom školske 2022/23. godine na odluke o načinima pružanja dodatne podrške kroz primenu individualnog obrazovnog plana uticali različiti faktori, pri čemu su najveći uticaj imali faktori vezani za individualne karakteristike učenika i njegove potrebe za dodatnom podrškom.

Imajući na umu da su iskustva nastavnika uključenih u uzorak istraživanja različita u pogledu njihovog angažovanja u timovima koji su uspostavljeni u školi, najpre smo utvrdili koji udeo nastavnika uključenih u istraživanje je tokom školske 2022/23. godine bio u ulozi člana tima za inkluzivno obrazovanje. Utvrdili smo da je uzorak istraživanja obuhvatio 16 nastavnika koji su tokom školske 2022/23. godine bili članovi pomenutog tima. Od ove grupe nastavnika smo očekivali da procene koliko često su tokom školske 2022/23. godine uspostavljali saradnju sa preostalim članovima pomenutog tima na svaki od sledećih načina: sastanak uživo ili online sa svim ili većinom članova tima za pružanje dodatne podrške; grupni čet sa svim članovima tima za pružanje dodatne podrške; razgovor licem u lice ili telefonskim putem sa pojedinim članovima tima za pružanje dodatne podrške u obrazovanju; pisanim putem sa pojedinim članovima tima za pružanje dodatne podrške u obrazovanju. Takođe, od ove grupe nastavnika smo očekivali i da ukratko opišu u čemu se sastojalo njihovo angažovanje u okviru tima za inkluzivno obrazovanje. Prema dobijenim nalazima, nastavnici su tokom školske 2022/23. godine uspostavljali saradnju sa preostalim članovima tima za inkluzivno obrazovanje na svaki od prethodno pomenutih načina, a najčešće putem razgovora licem u lice ili telefonskim pozivom sa pojedinim članovima tima. Kao članovi ovog tima, nastavnici su realizovali sledeće aktivnosti: učešće u procesu izrade i donošenja

individualnog obrazovnog plana, izrada didaktičkog materijala za učenike kojima je potrebna dodatna podrška, diskusija o primerima dobre prakse i realizacija stručnog predavanja na temu inkluzivnog obrazovanja.

Način na koje se ostvarivala saradnja u okviru timova za pružanje dodatne podrške i tima za inkluzivno obrazovanje tokom školske 2022/23. godine na osnovu odgovora stručnih saradnika. Imajući u vidu da su stručni saradnici, prema aktuelnom zakonskom okviru, obavezni članovi tima za pružanje dodatne podrške, kao i utisak da je u školama ustaljena praksa njihovog uključivanja u rad svih timova, uključujući i tim za inkluzivno obrazovanje, pretpostavili smo da stručni saradnici teško mogu razgraničiti iskustva učešća u radu tima za pružanje dodatne podrške u obrazovanju, naspram iskustava učešća u radu tima za inkluzivno obrazovanje. S tim u vezi, od stručnih saradnika smo očekivali da izveste o načinima na koje su stručni saradnici angažovani u školi tokom školske 2022/23. godine učestvovali u radu oba prethodno pomenuta tima.

Vodeći se time da izrada individualnog obrazovnog plana predstavlja najznačajniju aktivnost timova usmerenih na primenu inkluzivnog obrazovanja, interesovalo nas je u kojim fazama ovog procesa su stručni saradnici angažovani u školama učestvovali tokom školske 2022/23. godine, kao i u kojoj fazi je njihovo učešće bilo najizraženije. Kao članovi ovih timova, stručni saradnici u školama obuhvaćenim istraživanjem bili su angažovani u svim fazama procesa izrade individualnog obrazovnog plana tokom školske 2022/23. godine. Naime, u svim školama stručni saradnici su učestvovali u identifikaciji učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju ($f=8$), planiranju načina pružanja ove podrške ($f=8$), kao i u praćenju i vrednovanju ostvarenih mera podrške u učenju i razvoju ($f=8$). Pritom, među pomenutim fazama procesa izrade individualnog obrazovnog plana, stručni saradnici su u najvećem broju škola bili najviše angažovani u fazi planiranja načina pružanja dodatne podrške u obrazovanju ($f=5$), a u nešto manjem broju škola u identifikaciji učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju ($f=3$). Na osnovu dobijenih nalaza istraživanja može se zaključiti da su stručni saradnici škola obuhvaćenih istraživanjem tokom školske 2022/23. godine bili uključeni u sve faze izrade individualnog obrazovnog plana, pri čemu je njihovo angažovanje bilo najizraženije u fazama identifikacije učenika kojima je potrebna dodatna podrška i planiranja načina pružanja te podrške, dok je u fazi praćenja i vrednovanja ostvarenih mera podrške bilo manje izraženo.

Nadalje, interesovalo nas je na koji način su stručni saradnici, kao članovi timova usmerenih na primenu inkluzivnog obrazovanja, tokom školske 2022/23. godine bili angažovani u planiranju i obezbeđivanju različitih vidova dodatne podrške u obrazovanju. S tim u vezi, od stručnih saradnika se očekivalo da odabirom jednog ili više ponuđenih odgovora izveste o praksi stručnih saradnika koji su angažovani u školi. Podaci do kojih se istraživanjem došlo u vezi sa ovim pitanjem predstavljeni su u tabeli 27.

Tabela 27. Načini angažovanja stručnih saradnika u školama u planiranju i obezbeđivanju različitih vidova dodatne podrške u obrazovanju

Načini angažovanja stručnih saradnika	Broj škola (N=8)
samostalno i bez podrške drugih aktera, izrada dokumenata koji služe u svrhu planiranja dodatne podrške u obrazovanju (npr. pedagoški profil, plan mera individualizacije,...)	2
koordinisanje procesom prikupljanja podataka o učeniku i učešće u procesu prikupljanja podataka o učeniku	7
pružanje pomoći nastavnicima/učiteljima u prilagođavanju programa rada individualnim potrebama učenika i odabiru metodičkih pristupa u radu sa učenicima	8
pružanje pomoći nastavnicima/učiteljima u izradi nastavnih materijala i zadataka za učenike	3
praćenje sadržaja planova koje nastavnici/učitelji izrađuju u svrhu pružanja dodatne podrške u obrazovanju	3
praćenje načina na koje nastavnici/učitelji ostvaruju dodatnu podršku u obrazovanju	7
pružanje podrške roditeljima učenika u cilju obezbeđivanja jedinstvene usmerenosti na vaspitne i obrazovne ciljeve	8
uspostavljanje saradnje sa ustanovama, organizacijama i udruženjima iz lokalne sredine u cilju obezbeđivanja dodatne podrške u obrazovanju	6

Prema podacima koji su predstavljeni u tabeli 27, stručni saradnici u svih osam škola koje su obuhvaćene istraživanjem su tokom školske 2022/23. godine pružali pomoć nastavnicima u prilagođavanju programa rada individualnim potrebama učenika i odabiru metodičkih pristupa u radu sa učenicima, kao i podršku roditeljima učenika u cilju obezbeđivanja jedinstvene usmerenosti na vaspitne i obrazovne ciljeve. U najmanjem broju škola, tačnije u dve škole, angažovanje stručnih saradnika uključilo je samostalnu i bez podrške drugih aktera, izradu dokumenata koji služe u svrhu planiranja dodatne podrške u obrazovanju. Na osnovu dobijenih nalaza istraživanja može se zaključiti da su načini angažovanja stručnih saradnika u planiranju i obezbeđivanju dodatne podrške u obrazovanju tokom školske 2022/23. godine raznovrsni. U pomenutom cilju, angažovanje stručnih saradnika u najvećem broju škola je podrazumevalo realizaciju aktivnosti koje uključuju interakciju i uspostavljanje odnosa sa različitim akterima u školi — nastavnicima, učenicima, roditeljima učenika, kao i ustanovama, organizacijama i udruženjima iz lokalne sredine.

3.6. Struktura i sadržaj individualnih obrazovnih planova za školsku 2022/23. godinu

U cilju sticanja uvida u sadržaj i strukturu individualnih obrazovnih planova, analizirali smo sve planove pripremljene i realizovane tokom školske 2022/23. godine u školama obuhvaćenim uzorkom. Kako je već i istaknuto u opisu uzorka, analizom su obuhvaćeni dokumenti izrađeni za potrebe pružanja dodatne podrške grupi učenika koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu sa prilagođenim i/ili izmenjenim programom nastave i učenja. Prilikom analize sadržaja individualnih obrazovnih planova, pažnju smo prvenstveno usmerili na zastupljenost formalnih karakteristika propisanih aktuelnim zakonskim okvirom, kao i na osnovna obeležja izdvojenih elemenata individualnog obrazovnog plana.

Na osnovu uvida u školsku dokumentaciju i uzevši u obzir pretpostavku da individualni obrazovni plan čini dokument koji uključuje sve personalizovane programe nastave i učenja koji se izrađuju za jednog učenika, došli smo do saznanja da je u školama obuhvaćenim istraživanjem tokom školske 2022/23. godine izrađeno 65 individualnih obrazovnih planova sa odgovarajućim programima nastave i učenja. Broj izrađenih individualnih obrazovnih planova se, pritom, razlikuje od škole do škole, tako da u pojedinačnim školama koje su uključene u istraživanje varira u rasponu od 1 do 21. Na osnovu prethodno pomenutog, sledi da je u školama obuhvaćenim istraživanjem izrađena evidencija o dodatnoj podršci kroz primenu individualnog obrazovnog plana za ukupno 65 učenika. Izrađenim individualnim obrazovnim planovima obezbeđuje se prilagođavanje obrazovno-vaspitnog procesa potrebama učenika koji pohađaju različite razrede. U tabeli 28 dati su podaci o broju individualnih obrazovnih planova koji su u uzorkom obuhvaćenim školama izrađeni za učenike različitih razreda.

Tabela 28. Broj individualnih obrazovnih planova u različitim razredima

Razred koji učenik pohađa	Broj individualnih obrazovnih planova
prvi razred	7
drugi razred	6
treći razred	6
četvrti razred	3
peti razred	10
šesti razred	11
sedmi razred	9
osmi razred	13

Prema podacima koji su prikazani u tabeli 28, značajno je veći broj izrađenih individualnih obrazovnih planova za učenike koji pohađaju više razrede ($f=43$), nego broj izrađenih individualnih planova za učenike koji pohađaju niže razrede ($f=22$). Takođe, najveći broj individualnih obrazovnih planova je izrađen za učenike koji pohađaju osmi razred ($f=13$), a najmanji broj za učenike koji pohađaju četvrti razred ($f=3$).

Pravilnikom o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje (2018) propisani su neophodni elementi individualnog obrazovnog plana, kao i obrasci za vođenje evidencije o tim elementima. S tim u vezi, nastojali smo da registrujemo da li individualni obrazovni planovi izrađeni u školama tokom školske 2022/23. godine uključuju sve neophodne elemente i da li se evidencija o pomenutim elementima vodi na propisanim obrascima. Prema prikupljenim podacima, svi individualni obrazovni planovi, njih 65, sadrže neophodne elemente propisane aktuelnim zakonskim okvirom — lične podatke o učeniku i timu za pružanje dodatne podrške, pedagoški profil učenika, plan mera individualizacije, personalizovane programe nastave i učenja, podatke o praćenju i vrednovanju sprovođenja plana, kao i saglasnost roditelja. Takođe, prilikom vođenja evidencije o pomenutim elementima korišćeni su propisani obrasci.

Premda uključuju sve propisane elemente, individualni obrazovni planovi izrađeni u se u određenoj meri razlikuju s obzirom na pristup koji je primenjen u izradi pojedinih elemenata ovog dokumeta. Kako svi individualni obrazovni planovi izrađeni u okviru pojedinačnih škola imaju ista obeležja, razlike u pogledu načina na koji se pristupa njihovoj izradi detektovali smo na nivou škola koje su uključene u istraživanje. U 6 škola, plan mera individualizacije predstavlja element individualnog obrazovnog plana koji se prilaže kao dokaz da je za učenika u određenom periodu organizovana dodatna podrška u obrazovanju kroz primenu mera individualizacije. U dve škole, pristupa se ponovnoj razradi plana mera individualizacije paralelno sa razradom personalizovanih programa nastave i učenja, i to tako da pomenuti plan čini dodatni oslonac prilikom organizovanja dodatne podrške učenicima kroz primenu individualnog obrazovnog plana. Takođe, uočene su i razlike među školama u pogledu načina vođenja evidencije o vrednovanju dodatne podrške kroz primenu mera individualizacije. U 6 škola pomenuta dokumentacija vodi se na improvizovanom obrascu bez posebnog formata, dok se u dve škole koristi obrazac propisan za vrednovanje individualnog obrazovnog plana. Ovakvi nalazi ukazuju na to da u školskoj praksi postoji nekonzistentnost u pogledu načina tumačenja zakonskih osnova rada koje se tiču metodologije izrade individualnog obrazovnog plana. Slični nalazi dobijeni su i u istraživanju u okviru kojeg su analizirane ranije važeće zakonske smernice (Ilić-Stošević i sar., 2014), što ukazuje da sadašnje smernice, iako izmenjene u pojedinim segmentima, još uvek ne osiguravaju doslednu primenu u praksi.

Prilikom analize sadržaja individualnih obrazovnih planova, nastojali smo da registrujemo i osnovna obeležja izdvojenih elemenata ovih dokumenata. Pažnju smo, pritom, usmerili na elemente individualnog obrazovnog plana koji čine najznačajniji oslonac za organizovanje dodatne podrške kroz primenu individualnog obrazovnog plana. Konkretnije, analizom su obuhvaćeni podaci o članovima tima za pružanje dodatne podrške, pedagoški profili učenika i personalizovani programi nastave i učenja. U nastavku teksta dat je prikaz podataka do kojih se došlo na osnovu analize ovih elemenata.

Tim za pružanje dodatne podrške. Na osnovu uvida u individualne obrazovne planove izrađene tokom školske 2022/23. godine, registrovano je da svi planovi uključuju podatke o članovima tima za pružanje dodatne podrške, te da članove ovog tima čine akteri u školi koji su odredbama aktuelnog zakonskog okvira predviđeni kao obavezni članovi. Naime, članove tima za pružanje dodatne podrške čine: nastavnik razredne nastave ili odeljenjski starešina, nastavnici predmeta koje učenik pohađa prema prilagođenom i/ili izmenjenom programu, stručni saradnici — pedagog ili psiholog, i roditelji učenika. Članove pojedinih timova za pružanje dodatne podrške, takođe, čine i defektolog koji je angažovan u školi i lični pratilac učenika. U jednoj od škola obuhvaćenih uzorkom, u situacijama u kojima se za učenika, uz dodatnu podršku kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim i/ili izmenjenim programom nastave, istovremeno planira i dodatna podrška kroz primenu mera individualizacije, pridružene članove tima za pružanje dodatne podrške čine i nastavnik/ci predmeta koje učenik pohađa uz primenu mera individualizacije.

U okviru svih individualnih obrazovnih planova navedeni su podaci o licu koje je u ulozi koordinatora tima za pružanje dodatne podrške. Pomenuta uloga je poverena akterima školskog rada različitih stručnih profila. Kako je uočeno da koordinate timova za pružanje dodatne podrške u okviru pojedinačnih škola čine akteri školskog rada istog stručnog profila, razlike u pogledu stručnih profila aktera koji su u ulozi koordinatora tima za pružanje dodatne podrške detektovane su na nivou različitih škola. Naime, koordinate timova za pružanje dodatne podrške u 6 škola čine stručni saradnici, dok su u dve škole koordinatori pomenutih timova nastavnici razredne nastave, odnosno odeljenjske starešine učenika.

Pedagoški profil učenika. Na osnovu pregleda individualnih obrazovnih planova, ustanovljeno je da pedagoški profili učenika izrađeni u školama tokom školske 2022/23. godine sadrže opise jakih strana učenika, kao i opise identifikovanih potreba učenika za dodatnom podrškom u svim predviđenim oblastima. Naime, svi pedagoški profili uključuju narative o jakim stranama i potrebama učenika za dodatnom podrškom, raspoređene u sledeće oblasti: učenje i kako uči; socijalne veštine; komunikacijske veštine; samostalnost i briga o sebi; uticaj spoljašnjeg okruženja na razvoj i učenje. Kada je reč o sadržaju pomenutih narativa, pedagoški profili uključuju opise konkretnih ponašanja učenika koji ukazuju na prepoznata pozitivna svojstva i potencijale u različitim oblastima funkcionisanja. U svim pedagoškim profilima, najviše informacija o učeniku odnosi se na oblast funkcionisanja — učenje i kako uči. Odredbama zakona predviđeno je da pedagoški profil čini dokument koji se povremeno dopunjava novim saznanjima o učeniku, što je u slučaju pedagoških profila koji su izrađeni u dve škole eksplicitno dokumentovano. Naime, u ovim školama uz opise jakih strana učenika i potreba učenika za dodatnom podrškom u obrazovanju navedeni su i datumi unosa ovih opisa u pedagoški profil.

Takođe, u svim pedagoškim profilima navedene su prioritetne oblasti u kojima je učeniku potrebna dodatna podrška. Najčešće su to nastavni predmeti za koje je potrebno prilagoditi ili izmeniti program, dok su značajno ređe pomenute oblasti razvoja poput socijalizacije i komunikacije. Kako je prilikom uvida u sadržaj dokumentacije registrovano da su za svaku prioritetnu oblast za dodatnom podrškom navedenu u okviru pedagoškog profila izrađeni personalizovani programi nastave i učenja, detaljniji podaci o ovim oblastima dati su u delu teksta koji se odnosi na personalizovane programe nastave i učenja.

Personalizovani program nastave i učenja. Na osnovu pregleda individualnih obrazovnih planova, utvrđeno je da personalizovani programi nastave i učenja izrađeni u školama tokom školske 2022/23. godine uključuju navode o operacionalizaciji dodatne podrške u svim segmentima koji su predviđeni formatom propisanih obrazaca. Naime, pomenuti programi uključuju definisane dugoročne ciljeve, niz planiranih aktivnosti, realizatore svake aktivnosti, učestalost, trajanje i ishode svake aktivnosti, kao i način provere ostvarenosti ishoda.

Individualni obrazovni planovi uključuju od 1 do 12 personalizovanih programa nastave i učenja prilagođenog i/ili izmenjenog tipa. Najveći broj individualnih obrazovnih planova sadrži isključivo prilagođene programe ($f=39$), manji broj kombinaciju prilagođenih i izmenjenih programa ($f=15$), dok najmanji broj uključuje isključivo izmenjene programe nastave i učenja ($f=11$). Na osnovu uvida u individualne obrazovne planove, došli smo do podataka o vrstama, tipu i broju programa nastave i učenja koji su obuhvaćeni ovim planovima. Prikaz pomenutih podataka dat je u tabeli 29.

Tabela 29. Vrste, tip i broj programa nastave i učenja koji su obuhvaćeni individualnim obrazovnim planovima

Vrsta programa nastave i učenja	Tip i broj programa nastave i učenja		Ukupno
	prilagođen sadržaj	izmenjen sadržaj	
Srpski jezik i književnost	22	23	45
Engleski jezik	14	18	32
Ruski jezik	0	4	4
Francuski jezik	1	5	6
Nemački jezik	1	1	2
Italijanski jezik	0	2	2
Španski jezik	0	1	1
Matematika	27	24	51
Fizika	7	6	13
Hemija	1	4	5
Istorija	5	13	18
Biologija	3	14	17
Geografija	3	12	15
Svet oko nas	5	2	7
Priroda i društvo	1	5	6
Tehnika i tehnologija	5	4	9
Informatika i računarstvo	4	5	9
Digitalni svet	2	0	2
Fizičko vaspitanje	1	1	2
Muzičko obrazovanje	2	0	2
Likovna kultura	1	0	1
Komunikacija	4	2	6
Socijalizacija	4	1	5
Socijalne vestine	3	0	3
Ukupno	125	147	272

Prema podacima koji su prikazani u tabeli 29, u školama koje su obuhvaćene istraživanjem tokom školske 2022/23. godine izrađeni su individualni obrazovni planovi koji sadrže ukupno 272 personalizovana programa nastave i učenja, i to 125 programa sa prilagođenim sadržajem i 147 programa sa izmenjenim sadržajem. Značajno veći broj personalizovanih programa nastave i učenja odnosi se na nastavne predmete ($f=258$), u poređenju sa brojem programa koji se odnose na nenastavne oblasti ($f=14$). Najveći broj personalizovanih programa nastave i učenja razrađen je za sledeće nastavne predmete: matematika ($f=51$), srpski jezik i književnost ($f=45$), engleski jezik ($f=32$), istorija ($f=18$), biologija ($f=17$), geografija ($f=15$), fizika ($f=13$). Personalizovani programi nastave i učenja za nenastavne oblasti usmereni su na podsticanje socijalnog razvoja i razvoj komunikacijskih veština učenika.

Na osnovu nalaza istraživanja o strukturi i sadržaju individualnih obrazovnih planova, može se zaključiti da su u školama prilikom izrade individualnih obrazovnih planova za školsku 2022/23. godinu korišćeni propisani obrasci za vođenje evidencije o individualnom obrazovnom planu. Izdvojeni elementi individualnih obrazovnih planova — podaci o članovima tima za pružanje dodatne podrške, pedagoški profili učenika i personalizovani programi nastave i učenja, su, pritom, izrađeni tako da uključuju informacije o svim segmentima koji su predviđeni formatom propisanih obrazaca. Takođe, uočena je izvesna varijabilnost u pogledu načina na koje se pristupa izradi individualnih obrazovnih planova, a koja se odnosi na status koji plan mera individualizacije ima u okviru individualnog obrazovnog plana, način vođenja evidencije o vrednovanju plana mera individualizacije, odabir članova tima za pružanje dodatne podrške i pojedinaca koji su u ulozi koordinatora ovog tima. U ovom pogledu, svi individualni obrazovni planovi izrađeni u okviru pojedinačnih škola imaju ista obeležja.

3.7. Način na koji se ostvarivala saradnja škole sa institucijama, organizacijama i udruženjima u lokalnom i širem društvenom okruženju u ostvarivanju inkluzivne školske prakse tokom školske 2022/23. godine – prikaz i analiza podataka prikupljenih na osnovu odgovora stručnih saradnika

Na osnovu odgovora stručnih saradnika, prikupljeni su podaci o institucijama, organizacijama i udruženjima sa kojima su škole uspostavljale saradnju kako bi obezbedile pomoć i podršku u primeni inkluzivnog obrazovanja tokom školske 2022/23. godine. Podaci do kojih se istraživanjem došlo u vezi sa ovim pitanjem predstavljeni su u tabeli 30.

Tabela 30. Institucije, organizacije i udruženja sa kojima su škole sarađivale kako bi obezbedile pomoć i podršku u primeni inkluzivnog obrazovanja

Institucije, organizacije i udruženja	Broj škola (N=8)
interresorna komisija	7
dom zdravlja	6
škole za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju	6
školska uprava	5
centar za socijalni rad	4
gradska uprava	4
predškolska ustanova	4
druge redovne škole	3
udruženja osoba sa invaliditetom	3
nacionalna služba za zapošljavanje	3
ustanove iz oblasti kulture (pozorište, bioskop, galerija, muzej)	3
ministarstvo prosvete	1
ministarstvo unutrašnjih poslova (MUP)	1
organizacije koje se bave i humanitarnim radom (UNICEF, Crveni krst, privatne fondacije,...)	1
dom za smeštaj učenika	0
ustanove iz oblasti sporta	0
mediji	0
udruženja roditelja	0
udruženje Roma	0
stručna udruženja (Savez učitelja, Društvo psihologa Srbije,...)	0
drugo	0

Na osnovu podataka koji su predstavljeni u tabeli 30, može se zapaziti da su škole tokom školske 2022/23. godine sarađivale sa različitim akterima iz lokalnog i šireg školskog okruženja u nastojanju da pridobiju njihovu pomoć i podršku u primeni inkluzivnog obrazovanja. Uočava se, pritom, da su škole saradnju u pomenutom cilju pretežno ostvarivale sa relevantnim državnim institucijama koje deluju na lokalnom nivou. Ovi nalazi sugerišu da škole pomoć i podršku u primeni inkluzivnog obrazovanja najčešće traže putem zvaničnih kanala, od subjekata koji raspolažu resursima i nadležnostima ključnim za realizaciju inkluzivne prakse, dok ređe prepoznaju i koriste mogućnosti saradnje sa akterima van formalnih okvira.

Zanimalo nas je kakvu vrstu pomoći i podrške u primeni inkluzivnog obrazovanja škole potražuju od aktera iz lokalnog i šireg društvenog okruženja tokom školske 2022/23. godine. Stručni saradnici su odabrali vrste pomoći koje su škole potraživale tokom godine, a rezultati istraživanja prikazani su u tabeli 31.

Tabela 31. Vrste pomoći i podrške u primeni inkluzivnog obrazovanja koju su škole potraživale od aktera iz lokalnog i šireg društvenog okruženja

Vrsta podrške ustanova iz lokalnog i šireg društvenog okruženja	Broj škola (N=8)
obezbeđivanje stručne pomoći akterima u školi za kvalitetniji rad sa učenicima koji imaju potrebu za podrškom u obrazovanju (obuke, saveti, predlozi za rad sa učenicima, pomoć u izradi materijala,...)	3
obezbeđivanje adekvatnih tretmana van škole za učenike koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju (npr. savetovanište, logopetski tretmani, psihomotorne vežbe,...)	5
obezbeđivanje finansijske pomoći za školu radi unapređivanja uslova za rad sa učenicima koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju (npr. opremanje fizičkog prostora u školi, nabavka asistivne tehnologije, angažovanje pedagoškog asistenta,...)	3
obezbeđivanje finansijske pomoći za učenike koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju (npr. besplatan prevoz, užina, udžbenici, usluga ličnog pratioca)	4

Na osnovu dobijenih nalaza istraživanja može se zaključiti da su škole tokom školske 2022/23. godine pokazale inicijativu za uspostavljanje saradnje s akterima iz lokalnog i šireg društvenog okruženja, u cilju dobijanja različitih oblika pomoći i podrške u primeni inkluzivnog obrazovanja. Međutim, svaku od ponuđenih vrsta pomoći i podrške od strane navedenih aktera, potraživala je polovina ili manje od polovine škola obuhvaćenih uzorkom istraživanja.

Najzad, stručne saradnike smo zamolili da navedu aktere iz lokalne i šire društvene zajednice koji su školama tokom školske 2022/23. godine pružili najveću pomoć i podršku u primeni inkluzivnog obrazovanja, kao i da, eventualno, ukažu na aktere čija je pomoć bila neophodna, ali izostala ili nije pružena na adekvatan način.

Na osnovu odgovora stručnih saradnika, najveću pomoć školama u primeni inkluzivnog obrazovanja pružili su sledeći akteri iz lokalne i šire društvene zajednice: škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju (f=5), resursni centar za usluge socijalne zaštite (f=2), dom zdravlja (f=1), interresorna komisija (f=1), crveni krst (f=1). S druge strane, stručni saradnici manjeg broja škola navode da podršku koja je školi bila neophodna u primeni inkluzivnog obrazovanja na adekvatan način ili uopšte nisu pružili sledeći akteri: centar za socijalni rad (f=1), gradska uprava (f=1), školska uprava (f=1), interresorna komisija (f=1), dom zdravlja (f=1). Prema dobijenim nalazima istraživanja, pojedine škole imaju po kvalitetu i efektivnosti sasvim različita iskustva saradnje sa istim akterima iz lokalnog i šireg školskog okruženja.

4. Odlike postojeće inkluzivne školske prakse u kontekstu saznanja o odlikama odabranih elemenata politike školskog rada i školske kulture

U ovom delu rada razmotrićemo dobijene nalaze istraživanja o odlikama inkluzivne školske prakse u kontekstu nalaza o odlikama politike školskog rada, kao i nalaza o odlikama školske kulture, tj. pogleda nastavnika na inkluzivno obrazovanje. Prikaz integrisanih nalaza strukturiran je prema tematskim oblastima istraživanja i pitanjima vezanim za inkluzivnu školsku praksu, pri čemu su prvo prikazani nalazi o odlikama inkluzivne prakse, a zatim nalazi o elementima politike školskog rada i školske kulture. Povezivanjem dobijenih nalaza o odlikama inkluzivne školske prakse sa nalazima o odlikama elemenata politike školskog rada, kao i povezivanjem nalaza o odlikama inkluzivne školske prakse sa nalazima o odlikama elemenata školske kulture, tj. pogleda nastavnika na inkluzivno obrazovanje, izvedeni su zaključci, koji su praćeni odgovarajućim implikacijama za unapređenje primene inkluzivnog obrazovanja. U skladu s tim, tekst prikaza i analize rezultata istraživanja sadrži dve celine: dobijena saznanja o odlikama postojeće politike školskog rada kao osnova sveobuhvatnijeg i potpunijeg razumevanja odlika inkluzivne školske prakse i dobijena saznanja o odlikama školske kulture kao osnova sveobuhvatnijeg i potpunijeg razumevanja odlika inkluzivne školske prakse.

4.1. Dobijena saznanja o odlikama elemenata politike školskog rada kao osnova sveobuhvatnijeg i potpunijeg razumevanja odlika inkluzivne školske prakse

Načini na koje se ostvaruje dodatna podrška u obrazovanju tokom nastave. Prema nalazima istraživanja koji se odnose na načine ostvarivanja dodatne podrške u obrazovanju tokom nastavnog procesa u školskoj 2022/23. godini, u praksi nastavnika su zastupljeni postupci prilagođavanja rada u nastavi potrebama učenika koji se tiču metoda, oblika rada i nastavnih sredstava, načina postavljanja zadataka tokom nastave i domaćih zadataka, načina provere i ocenjivanja znanja učenika, načina održavanja discipline, prostornih uslova, kao i sadržaja rada i standarda postignuća. Ovakvi nalazi o odlikama inkluzivne prakse su i očekivani s obzirom na nalaze do kojih se došlo na osnovu analize sadržaja obrazovne politike. Naime, prilagođavanja pomenutih elemenata nastavnog konteksta potrebama učenika su podržana sadržajima podzakonskih dokumenata kroz koje su opisana obeležja različitih vidova dodatne podrške u obrazovanju. Osim toga, izostanak jednoobraznosti prakse pružanja dodatne podrške u obrazovanju sugerise da nastavnici prihvataju fleksibilan pristup u radu sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju koji je promovisan sadržajima obrazovne politike.

Nalazi istraživanja koji se odnose na načine ostvarivanja dodatne podrške u obrazovanju tokom nastavnog procesa u školskoj 2022/23. godini pokazuju da su postupci prilagođavanja nastavnog procesa potrebama učenika najmanje zastupljeni u okviru podrške kroz primenu mera individualizacije, dok prema zastupljenosti slede dodatna podrška kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim, pa izmenjenim programom nastave i učenja. Ovakvi nalazi o odlikama školske prakse su u skladu sa nalazima o redosledu vidova dodatne podrške u obrazovanju prema složenosti, a koji su predstavljeni kroz sadržaje obrazovne politike. Naime, hijerarhija vidova dodatne podrške u obrazovanju prema složenosti je najeksplicitnije data kroz sadržaje obrazovne politike kojima se predviđa postupnost i jasan redosled u uvođenju vidova dodatne podrške u obrazovanju, kao i prelazak na sledeći vid dodatne podrške u obrazovanju u nizu ukoliko vid dodatne podrške u obrazovanju koji se organizuje u radu sa učenicom ne daje rezultate. Redosled vidova dodatne podrške u obrazovanju koji proizlazi iz dobijenih nalaza o zastupljenosti praksi prilagođavanja potrebama učenika tokom nastave u školskoj 2022/23. godini je istovetan redosledu uvođenja vidova dodatne podrške u obrazovanju koji je definisan sadržajima obrazovne politike. Ovakva usklađenost sugerise da nastavnici pružaju dodatnu podršku u obrazovanju na način koji generalno odražava višesloženost podrške predviđene sadržajem obrazovne politike.

Prema nalazima istraživanja koji se odnose na načine ostvarivanja dodatne podrške u obrazovanju tokom nastavnog procesa u školskoj 2022/23. godini, u praksi pružanja dodatne podrške kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim i izmenjenim programom nastave i učenja su zastupljena različita rešenja koja se tiču prilagođavanja sadržaja nastavnog programa, kao i standarda postignuća potrebama učenika. Uprkos različitim rešenjima u praksi pružanja dodatne podrške, nalazi istraživanja pokazuju da nastavnici, pa i škole budući da nastavnici odluke o načinu pružanja dodatne podrške u obrazovanju ne donose sami, imaju određene pretenzije prilikom odabira sadržaja i standarda postignuća koji čine deo prilagođenih i izmenjenih programa nastave i učenja. Naime, odstupanja od redovnog programa u pogledu sadržaja i standarda postignuća manje su izražena u praksi pružanja dodatne podrške kroz primenu individualnog plana sa prilagođenim programom nastave i učenja, u poređenju sa praksom primene individualnog obrazovnog plana sa izmenjenim programom nastave i učenja.

Nalazi istraživanja o zastupljenosti praksi prilagođavanja sadržaja programa i standarda postignuća potrebama učenika u okviru dodatne podrške kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim i izmenjenim programom nastave i učenja mogu se dovesti u vezu sa nalazima istraživanja o sadržajima obrazovne politike koji regulišu sadržaj programa, standarde postignuća i ishode učenja u okviru ovih vidova podrške. Naime, kroz sadržaje obrazovne politike nisu data precizna određenja o tome kakve su promene sadržaja i ishoda učenja dozvoljene u okviru svakog od ovih vidova podrške, niti njihov odnos prema propisanim sadržajima i ishodima učenja. Pritom, stiče se utisak da termini koje zakonodavac koristi za imenovanje programa nastave i učenja – prilagođeni i izmenjeni, kriju važna značenja koja se tiču sadržaja programa rada, standarda postignuća i ishoda učenja koje svaki od ovih programa može uključiti. Međutim, pomenuti termini nisu dovoljno informativni da bi mogli služiti kao jasne smernice u praksi jer ne nude dovoljno konkretnih informacija o specifičnostima tih programa.

Prema tome, nalazi istraživanja ukazuju na to da se nastavnici prilikom odabira sadržaja i standarda postignuća koji čine deo prilagođenih i izmenjenih programa nastave i učenja vode orijentacijom koja kroz sadržaje obrazovne politike nije precizno predstavljena. Moglo bi se pretpostaviti da su nastavnici, ali i drugi akteri školskog rada koji učestvuju u kreiranju programa dodatne podrške u obrazovanju, suočeni sa zahtevima prakse i manje formalnim diskursom nastalim tumačenjem obrazovne politike, razvili strategije koje osmišljavaju i prevazilaze praznine u normativnom okviru koji je dat kroz sadržaje obrazovne politike. Međutim, ovakav pristup ne isključuje potrebu za jasnijim normativnim okvirom koji bi služio praktičarima kao oslonac u radu, budući da normativna nepreciznost otvara prostor za proizvoljnost u tumačenju i neujednačene standarde u primeni individualnog obrazovnog plana. U tom pogledu, od posebne je važnosti da sadržaji obrazovne politike kojima se reguliše praksa pružanja dodatne podrške u obrazovanju istovremeno budu fleksibilni, ali i operativno artikulirani tako da omoguće razumevanje spektra potencijalnih prilagođavanja potrebama učenika koja mogu biti obezbeđena u okviru dodatne podrške kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim i izmenjenim programom nastave i učenja. Konkretnije, sadržaje obrazovne politike je moguće unaprediti izradom odredaba koje bi pozicionirale prilagođeni i izmenjeni program rada u odnosu na redovni program rada i jasno uputile na raspon potencijalnih rešenja pri kreiranju i primeni ovih tipova programa.

Načini na koje se ostvaruje dodatna podrška u obrazovanju van nastave. Prema nalazima istraživanja koji se odnose na načine i vidove dodatne obrazovne podrške u obrazovanju van nastavnog procesa tokom školske 2022/23. godine, nastavnici su organizovali raznovrsne vannastavne aktivnostima u koje su uključeni učenici kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju. Ipak, ovakve vannastavne aktivnosti je organizovao mali udeo nastavnika uključenih u istraživanje, među kojima je neznatan broj onih koji su obrazovo-vaspitni rad tokom vannastavnih aktivnosti prilagođavali potrebama učenika. Slično tome, prema nalazima istraživanja o sadržaju i strukturi individualnih obrazovnih planova koji su razrađeni u školama za potrebe pružanja dodatne podrške u obrazovanju tokom školske 2022/23. godine, značajno je veći broj personalizovanih programa nastave i učenja koji se odnose na nastavne predmete, nego onih koji se odnose na nenastavne oblasti. Štaviše, personalizovani programi za nenastavne oblasti ne ostvaruju se nužno

tokom vannastavnih aktivnosti. Ovakvo stanje u praksi se može dovesti u vezu sa potrebama učenika za dodatnom podrškom u obrazovanju tokom vannastavnih aktivnosti, ali i sa načinom na koje je kroz sadržaje obrazovne politike regulisano pitanje pružanja dodatne podrške u obrazovanju tokom vannastavnih aktivnosti. U vezi sa drugopomenutim, kroz sadržaje obrazovne politike je jasno istaknuto da se dodatna podrška u obrazovanju može ostvarivati tokom vannastavnih aktivnosti. Takođe, kroz sadržaje obrazovne politike kojima se reguliše sadržaj individualnog obrazovnog plana istaknuto je da ovaj plan, između ostalog, može uključiti personalizovani program koji se odnosi na dodatnu podršku u obrazovanju tokom vannastavnih aktivnosti. Međutim, analizom sadržaja obrazovne politike došlo se do zaključka da je zakonodavac prilikom opisivanja različitih vidova dodatne podrške u obrazovanju pažnju naročito usmerio na obeležja podrške u nastavnom kontekstu, te da je time poslao implicitnu poruku da dodatna podrška u obrazovanju tokom nastavnog procesa ima prioritet u odnosu na onu koja se pruža tokom vannastavnih aktivnosti. Otuda, nalazi istraživanja o odlikama školske prakse ukazuju na to da se dodatna podrška u obrazovanju retko ostvaruje tokom vannastavnih aktivnosti, a ovaj obrazac je u skladu sa nalazima istraživanja o naglašenoj važnosti pružanja dodatne podrške tokom nastavnog procesa, nasuprot pružanju dodatne podrške tokom vannastavnih aktivnosti u okviru sadržaja obrazovne politike. Mala zastupljenost praksi prilagođavanja rada potrebama učenika tokom vannastavnih aktivnosti može ukazati na to da se nastavnici, ali i škole, pridržavaju smernica koje su date kroz sadržaje obrazovne politike, te da svoje resurse prvenstveno usmeravaju na pružanje dodatne podrške tokom nastavnog procesa. Budući da su vannastavne aktivnosti kroz sadržaje obrazovne politike prepoznate kao kontekst u kojem je moguće pružati dodatnu podršku učenicima, ali su smernice za način pružanja te podrške nedovoljno razrađene, može se pretpostaviti da se praksa uglavnom oslanja na inovativnost i inicijativu nastavnika. Iako su obeležja prakse u ovom pogledu usaglašena sa pretenzijama koje su uočene u okviru sadržaja obrazovne politike, dobijeni nalazi ukazuju na to da je potencijal vannastavnog konteksta za obezbeđivanje individualizovane podrške u razvoju učenika zanemaren. Otuda, radi unapređenja inkluzivne prakse, važno je osnažiti nastavnike da prepoznaju i koriste potencijal vannastavnih aktivnosti u funkciji ostvarivanja ciljeva inkluzivnog obrazovanja. Takođe, kreatori obrazovne politike bi, zarad podsticanja odgovarajućih promena u praksi, mogli da razmotre potrebu za detaljnijom razradom sadržaja obrazovne politike kojima se reguliše praksa pružanja dodatne podrške u obrazovanju tokom vannastavnih aktivnosti.

Način na koji se ostvaruje saradnja između svih aktera školskog rada u primeni inkluzivnog obrazovanja. Prema nalazima istraživanja o načinima na koje se ostvaruje saradnja između svih aktera školskog rada u primeni inkluzivnog obrazovanja tokom školske 2022/23. godine, svi nastavnici su uspostavljali saradnju sa članovima kolektiva radi obezbeđivanja adekvatne podrške za učenike koji se obrazuju uz primenu mera individualizacije, individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim i izmenjenim programom nastave i učenja. Nastavnici su saradnju, u pomenutom cilju, češće uspostavljali sa stručnim saradnicima, nego sa drugim nastavnicima i direktorom škole. Sadržaji saradnje nastavnika sa članovima kolektiva tokom školske 2022/23. godine u oblasti primene inkluzivnog obrazovanja su raznovrsni, pri čemu je saradnja kod većine nastavnika obuhvatala razgovore o praksi inkluzivnog obrazovanja, dok je kod manjeg broja nastavnika uključivala međusobnu podršku u njenoj primeni, učešće u stručnom usavršavanju i zajedničku realizaciju nastavnih i vannastavnih aktivnosti sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška. Ovi nalazi mogu se dovesti u vezu sa nalazima istraživanja dobijenim analizom sadržaja obrazovne politike i relevantnih školskih dokumenata koji se odnose na načine ostvarivanja saradnje između aktera u primeni inkluzivnog obrazovanja. Najpre, analizom sadržaja obrazovne politike došlo se do zapažanja da se kroz ove sadržaje podržava saradnja između članova kolektiva u procesu obezbeđivanja dodatne podrške u obrazovanju, pri čemu se poseban akcenat stavlja na identifikaciju učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, izradu, donošenje i vrednovanje individualnog obrazovnog plana. Pored ovih, zakonskim okvirom propisanih sadržaja saradnje, školskim programskim dokumentima planirana je i saradnja šireg kruga članova kolektiva koja uključuje razgovore o praksi inkluzivnog obrazovanja, međusobnu podršku u primeni inkluzivnog obrazovanja, kao i učešće u stručnom usavršavanju usmerenom na oblast inkluzivnog obrazovanja.

Prema tome, može se zaključiti da praksa saradnje između aktera školskog rada u primeni inkluzivnog obrazovanja obuhvata i sadržaje koji prevazilaze zakonski minimum, što je u skladu sa sadržajem školskih programskih dokumenata. Ovakva usaglašenost ukazuje na to da je na institucionalnom nivou razvijena svest o složenosti inkluzivnog obrazovanja, kao i da je prepoznata potreba za saradnjom aktera školskog rada kroz učešće u aktivnostima koje prevazilaze zakonske normative. Time se otvara prostor za ostvarivanje aktivnosti koje su usklađene sa specifičnostima institucionalnog konteksta. Osim toga, ovakav pristup omogućava angažovanje šireg kruga praktičara u aktivnostima koje se tiču primene inkluzivnog obrazovanja, kao i prilika za njihovo stručno usavršavanje u oblasti inkluzivnog obrazovanja i razvijanje inkluzivne prakse zasnovane na razmeni iskustava između članova kolektiva i zajedničkom učenju.

Nalazi istraživanja o odlikama inkluzivne prakse tokom školske 2022/23. godine ukazuju na ograničen obim saradnje između nastavnika i direktora u cilju obezbeđivanja uslova za primenu inkluzivnog obrazovanja, budući da svega nešto više od jedne trećine nastavnika navodi da je učestvovalo u takvoj saradnji. Ovi nalazi su u skladu sa rezultatima analize sadržaja obrazovne politike i školskih programskih dokumenata prema kojima saradnja između nastavnika i direktora u pomenutom cilju nije podržana niti predviđena. Dobijeni nalazi ukazuju na potrebu za uspostavljanjem sistematičnijeg pristupa organizovanju i razvoju saradnje između nastavnika i direktora radi obezbeđivanja uslova za primenu inkluzivnog obrazovanja. Osim toga, prema nalazima istraživanja o odlikama inkluzivne prakse, saradnja između nastavnika i direktora škole najčešće se odnosila na predloge za unapređenje materijalno-tehničkih uslova rada, ređe na razvoj stručnih kompetencija nastavnika, a najređe na inicijativu za unapređivanje saradničkih odnosa u školi. Ovi nalazi mogu se dovesti u vezu sa rezultatima dobijenim analizom odgovora direktora škola o načinima obezbeđivanja uslova za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja. Naime, direktori škola se vode principom racionalnog upravljanja resursima, što podrazumeva nabavku opreme i sredstava isključivo na osnovu stvarnih potreba, kao i obezbeđivanje stručnog usavršavanja u skladu sa prioritetima ustanove i identifikovanim potrebama zaposlenih. Takođe, podrška koju direktori škola pružaju radu timova koji su usmereni na inkluzivno obrazovanje sastoji se u praćenju aktivnosti koje timovi realizuju i povremenom uključivanju u njihov rad. U tom kontekstu, ograničena zastupljenost saradnje nastavnika sa direktorima škola u cilju obezbeđivanja uslova za primenu inkluzivnog obrazovanja, kao i njena pretežna usmerenost na materijalno-tehnički aspekt školskog rada, može ukazivati na to da nastavnici iniciraju saradnju sa direktorima pretežno u situacijama kada prepoznaju konkretnu potrebu za unapređenjem uslova rada koji su neophodni za primenu inkluzivnog obrazovanja.

Sadržaj rada tima za inkluzivno obrazovanje i tima za dodatnu podršku. Prema nalazima istraživanja o sadržaju rada timova za inkluzivno obrazovanje i timova za dodatnu podršku tokom školske 2022/23. godine u školama obuhvaćenim istraživanjem, ovi timovi su realizovali raznovrsne aktivnosti, pri čemu su u svim školama učestvovali u prikupljanju podataka o učenicima, kao i u izradi, donošenju, primeni i vrednovanju individualnog obrazovnog plana. Prema tome, u svim školama timovi usmereni na primenu inkluzivnog obrazovanja učestvuju u aktivnostima koje odražavaju uloge i odgovornosti ovih timova predstavljene kroz sadržaje obrazovne politike i sadržaje programskih dokumenata škola, i koje se čine nužnim sa stanovišta primene inkluzivnog obrazovanja. Ovakvi nalazi ukazuju na to da škole prepoznaju neophodne aktivnosti timova usmerenih na primenu inkluzivnog obrazovanja i da ih dosledno ostvaruju.

Osim aktivnosti koje se mogu smatrati neophodnim za primenu inkluzivnog obrazovanja, timovi usmereni na njegovo sprovođenje realizuju i niz drugih aktivnosti. Iako timovi realizuju ove aktivnosti, one nisu podjednako zastupljene u praksi timova i ne realizuju se u svim školama. Ovakve aktivnosti uključuju saradnju na institucionalnom nivou u svrhu obezbeđivanja uslova za primenu inkluzivnog obrazovanja — obezbeđivanje nastavnih sredstava i opreme, razvoj kompetencija za primenu inkluzivnog obrazovanja, građenje inkluzivne kulture, kao i saradnju sa ustanovama, organizacijama i udruženjima iz lokalne sredine u svrhu obezbeđivanja uslova za primenu inkluzivnog obrazovanja. Navedene aktivnosti su delimično podržane sadržajem obrazovne politike, a primarno odražavaju planirane aktivnosti timova koje su definisane u

programskim dokumentima škola. Naime, analizom sadržaja obrazovne politike došlo se do zapažanja da se sadržaji obrazovne politike pretežno odnose na ulogu tima za inkluzivno obrazovanje i tima za dodatnu podršku u procesu izrade, donošenja i vrednovanja individualnog obrazovnog plana. Prema tome, nalazi ukazuju na to da se praksa timova za inkluzivno obrazovanje u velikoj meri oslanja na profesionalnu odgovornost članova, jer se u okviru usko definisanog normativnog okvira, osim neophodnih, planiraju i sprovode dodatne aktivnosti koje prevazilaze normativne zahteve. Raznolikost i nejednaka zastupljenost ovih aktivnosti u praksi timova koji deluju u različitim školama mogu se razumeti kao odraz specifičnih potreba škola i karakteristika školskog konteksta.

Osim toga, prema nalazima istraživanja o sadržaju rada timova usmerenih na primenu inkluzivnog obrazovanja tokom školske 2022/23. godine, težište delovanja timova za pružanje dodatne podrške čini prikupljanje podataka o učenicima, izrada, primena i vrednovanje individualnog obrazovnog plana, kao i saradnja sa roditeljima onih učenika koji imaju potrebu za dodatnom podrškom, dok je težište delovanja timova za inkluzivno obrazovanje u stvaranju preostalih uslova za primenu inkluzivnog obrazovanja. Uočena su pritom i određena preklapanja aktivnosti koje u školama realizuju tim za inkluzivno obrazovanje i timovi za pružanje dodatne podrške, pri čemu su ta preklapanja najizraženija u oblastima saradnje sa roditeljima učenika kojima je potrebna dodatna podrška, vrednovanja individualnog obrazovnog plana, kao i u oblasti saradnje sa ustanovama, organizacijama i udruženjima iz lokalne sredine u cilju obezbeđivanja dodatne podrške učenicima. Ovi nalazi istraživanja mogu se tumačiti u kontekstu rezultata analize sadržaja obrazovne politike kojima se regulišu uloge tima za inkluzivno obrazovanje i tima za dodatnu podršku. Prema tim nalazima, izrada, donošenje i vrednovanje individualnog obrazovnog plana predstavljaju aktivnosti u kojima učestvuju članovi oba tima. Iako bi se moglo očekivati da će se njihovo angažovanje preklapati upravo u tim aktivnostima, u praksi to nije slučaj. Prema tome, dobijeni nalazi ukazuju na to da u školama postoji tendencija ka jasnoj podeli uloga ovih timova u aktivnostima koje se tiču izrade individualnog obrazovnog plana i prebacivanju težišta rada na jedan tim, i to tim za pružanje dodatne podrške. Ipak, ovi nalazi mogu ukazivati i na potrebu za razmatranjem prirode odnosa koji se uspostavlja između ova dva tima.

Način na koji se ostvaruje saradnja u okviru tima za inkluzivno obrazovanje i tima za pružanje dodatne podrške. Prema nalazima istraživanja o načinima ostvarivanja saradnje u okviru timova usmerenih na primenu inkluzivnog obrazovanja tokom školske 2022/23. godine do kojih se došlo na osnovu odgovora nastavnika, svi nastavnici članovi timova za pružanje dodatne podrške učestvovali su u svim ili pojedinim aktivnostima koje se tiču izrade individualnog obrazovnog plana. Svi nastavnici članovi timova za pružanje dodatne podrške učestvovali su u definisanju načina pružanja podrške tokom nastave svog predmeta, kao i u vrednovanju postavljenih ciljeva učenja i razvoja. Manji broj nastavnika učestvovao je u prikupljanju informacija o učeniku i opisivanju njegovog načina funkcionisanja, dok je najmanji broj pomagao kolegama u razvijanju strategije pružanja dodatne podrške u obrazovanju. Takođe, prema proceni ovih nastavnika u procesu izrade i vrednovanja individualnog obrazovnog plana značajno češće učestvuju stručni saradnici, nego roditelji učenika koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu. Pritom, više od polovine nastavnika pronalazi da roditelji onih učenika koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu u procesu izrade i vrednovanja individualnog obrazovnog plana učestvuju retko ili pak uopšte ne učestvuju. S druge strane, prema podacima do kojih se došlo na osnovu odgovora stručnih saradnika, stručni saradnici svih škola koje su obuhvaćene istraživanjem su uključeni u sve faze procesa izrade individualnog obrazovnog plana, a njihovo angažovanje više je bilo izraženo u fazama identifikacije učenika kojima je potrebna dodatna podrška i planiranja načina pružanja dodatne podrške u obrazovanju, nego u fazi praćenja i vrednovanja ostvarenih mera podrške u učenju i razvoju učenika. Ovi nalazi istraživanja se mogu tumačiti u kontekstu nalaza istraživanja do kojih se došlo na osnovu analize sadržaja obrazovne politike kojima se regulišu pitanje uloge članova tima za pružanje dodatne podrške. Naime, uočeno je da kroz sadržaje obrazovne politike nisu data bliža određena o odgovornostima pojedinačnih članova tima za pružanje podrške u procesu izrade, donošenja i vrednovanja individualnog obrazovnog plana,

izuzev odgovornosti roditelja učenika koja se sastoji davanju saglasnosti na izradu i primenu individualnog obrazovnog plana. Ovakav normativni okvir može doprineti neujednačenoj praksi uključivanja nastavnika i stručnih saradnika, kao i ograničenom uključivanju roditelja u proces izrade individualnog obrazovnog plana. S tim u vezi, dobijeni nalazi o opštem učešću nastavnika i stručnih saradnika u procesu izrade individualnog obrazovnog plana, uz istovremeno selektivno angažovanje nastavnika u pojedinim aktivnostima i izraženijem uključivanju stručnih saradnika u pojedinim aktivnostima, mogli bi se dovesti u vezu sa normativnom nedorečenošću. Istovremeno, ovakav obrazac angažovanja može ukazivati na tendenciju praktičara da se, u uslovima normativne nedorečenosti, naročito fokusiraju na one segmente procesa izrade individualnog obrazovnog plana koji su najbliži njihovim profesionalnim ulogama i domenima stručnosti. Na sličan način, može se tumačiti i nalaz koji ukazuje na izrazito ograničeno učešće roditelja učenika u ovom procesu. Izostanak smernica koje bi podstakle aktivno uključivanje roditelja u proces izrade i vrednovanja individualnog obrazovnog plana, u kombinaciji sa normativno definisanom odgovornošću roditelja koja se svodi na davanje saglasnosti za izradu i primenu individualnog obrazovnog plana, može doprineti suženom tumačenju uloge roditelja u ovom procesu, te njihovom angažovanju u onim segmentima procesa za koje su formalno kompetentni ili u kojima im je propisana jasna odgovornost. Prema tome, dobijeni nalazi upućuju na potrebu za unapređenjem školske prakse kroz jasnije definisanje uloga, usmeravanje i koordinaciju rada članova tima za pružanje dodatne podrške u izradi i vrednovanju individualnog obrazovnog plana. Ovi nalazi ukazuju na potrebu da se kroz sadržaje obrazovne politike preciznije definišu uloge i odgovornosti svih aktera u procesu izrade i vrednovanja individualnih obrazovnih planova, uključujući konkretne smernice i strategije za aktivno uključivanje roditelja kao ravnopravnih članova tima za pružanje dodatne podrške u svim fazama ovog procesa.

Struktura i sadržaj individualnih obrazovnih planova. Prema nalazima istraživanja o strukturi i sadržaju individualnih obrazovnih planova izrađenih tokom školske 2022/23. godine u školama obuhvaćenim istraživanjem, svi planovi obuhvataju neophodne elemente propisane odredbama obrazovne politike koje regulišu njihovu strukturu, a evidencija o tim elementima se vodi na propisanim obrascima. Osim toga, na osnovu uvida u izdvojene elemente individualnih obrazovnih planova — podaci o članovima tima za pružanje dodatne podrške, pedagoški profili učenika i personalizovani programi nastave i učenja, registrovano je da ovi elementi uključuju informacije koje su predviđene formatom obrazaca koji su propisani sadržajem obrazovne politike. Dodatno, registrovano je i da članove tima za pružanje podrške u svim školama čine oni praktičari čije je učešće u radu ovog tima predviđeno sadržajima obrazovne politike. Usaglašenost između strukture i sadržaja izvojenih elemenata individualnih obrazovnih planova koji su izrađeni u školama i sadržaja obrazovne politike, ukazuje na to da su smernice u izradi individualnog obrazovnog plana date kroz sadržaje obrazovne politike prihvaćene u praksi. Takođe, dobijeni nalazi ukazuju na to da su propisani obrasci za vođenje evidencije o individualnom obrazovnom planu posredovali u ujednačavanju strukture i sadržaja individualnih obrazovnih planova koji su izrađeni u školama.

Međutim, prema nalazima istraživanja o strukturi i sadržaju individualnih obrazovnih planova koji su izrađeni tokom školske 2022/23. godine, uočena je izvesna varijabilnost u pogledu načina na koje se pristupa izradi individualnih obrazovnih planova, pri čemu ta varijabilnost nije izražena unutar pojedinačnih ustanova. Pomenuta varijabilnost se, između ostalog, odnosi na status koji plan mera individualizacije ima u okviru individualnog obrazovnog plana, način vođenja evidencije o vrednovanju plana mera individualizacije. Naime, u većini škola plan mera individualizacije je deo individualnog obrazovnog plana i služi kao dokaz da je učeniku u određenom periodu organizovan ovaj vid podrške, dok se u manjem broju škola plan mera individualizacije razrađuje paralelno sa personalizovanim programima nastave i učenja, čineći dodatni oslonac u organizovanju podrške kroz primenu individualnog obrazovnog plana. Takođe, na osnovu uvida u sadržaj individualnih obrazovnih planova, uočeno je da se evidencija o vrednovanju mera individualizacije u većini škola vodi na improvizovanom obrascu bez posebnog formata, a u manjem broju škola na obrascu koji je propisan za vrednovanje individualnog obrazovnog plana.

Nalazi o različitim pristupima škola u izradi individualnog obrazovnog plana su u skladu sa nalazima do kojih se došlo prilikom analize sadržaja obrazovne politike. Naime, na osnovu analize sadržaja obrazovne politike, uočeno je da dokumentacija o individualnom obrazovnom planu uključuje i dokumentaciju koja se izrađuje u svrhu planiranja dodatne podrške kroz primenu mera individualizacije, te da kroz sadržaje obrazovne politike nije sasvim jasno istaknuto kakva je priroda i status plana mera individualizacije kao elementa ovog plana. Takođe, na osnovu analize sadržaja obrazovne politike zapaženo je da u nizu obrazaca koji su propisani izostaje onaj na kome bi se vodila evidencija o vrednovanju mera individualizacije. Prema tome, u praksi su uočene varijacije pristupa u izradi individualnog obrazovnog plana, dok u relevantnim segmentima obrazovne politike koji regulišu to područje izostaju precizne smernice, što upućuje na to da su varijacije u praksi posredovane nejasnoćama u formalnim zahtevima koje ostavljaju prostor za različita tumačenja. S obzirom na to da varijabilnost pristupa u izradi individualnog obrazovnog plana nije izražena unutar pojedinačnih ustanova, može se zaključiti da škole razvijaju interne pristupe u izradi ovog plana i primenjuju ih na dosledan način. Prema tome, može se zaključiti da sadržaji obrazovne politike predstavljaju značajan oslonac u ujednačavanju strukture i sadržaja individualnih obrazovnih planova, ali se takođe ukazuje na potrebu za njihovim unapređenjem kroz razradu preciznijih smernica koje bi osigurale doslednost u načinu izrade i primene ovih planova.

Osim toga, značajan i posebno zanimljiv nalaz proistekao na osnovu uvida u sadržaj individualnih obrazovnih planova jeste da u jednoj od uzorkom obuhvaćenih škola članove tima za pružanje dodatne podrške čine i nastavnici predmeta koje učenik pohađa uz primenu mera individualizacije, i to onda kada se za učenika paralelno sa dodatnom podrškom kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim i/ili izmenjenim programom nastave i učenja planira i dodatna podrška kroz primenu mera individualizacije. Ovaj nalaz nije u skladu sa sadržajima obrazovne politike, budući da je kroz pomenute sadržaje pitanje članstva u timu za pružanje dodatne podrške precizno regulisano, i to tako da nastavnici koji učenicima pružaju podršku kroz primenu mera individualizacije nisu predviđeni kao članovi ovog tima. Prema tome, u praksi izdvojene škole okvir za formiranje tima za pružanje dodatne podrške, definisan kroz sadržaje obrazovne politike, prilagođen je specifičnim okolnostima rada na način koji omogućava proširivanje kapaciteta ovog tima izvan formalno datih smernica. Naime, pridružene članove tima za pružanje dodatne podrške u ovoj školi čine nastavnici čije članstvo može doprineti obezbeđivanju kvalitetnije podrške učenicima. Ovakvi nalazi ukazuju na to da se škola vodi funkcionalnom logikom prilikom formiranja tima za pružanje dodatne podrške prema kojoj se članovi biraju ne samo na osnovu smernica koje su date kroz sadržaje obrazovne politike, već i na osnovu realne potrebe za učešćem u radu ovog tima. S druge strane, nalazi ukazuju na potrebu za preispitivanjem sadržaja obrazovne politike koji regulišu sastav tima za pružanje dodatne podrške, kao i razmatranje mogućnosti da se nastavnicima koji učenicima pružaju dodatnu podršku kroz primenu mera individualizacije dodeli status obaveznih ili potencijalnih članova ovog tima, kako bi se sistemski priznala i podstakla fleksibilna i funkcionalna rešenja.

Način na koji se ostvaruje saradnja škole sa institucijama, organizacijama i udruženjima u lokalnom i širem društvenom okruženju. Prema nalazima istraživanja koji se odnose na načine ostvarivanja saradnje škola sa institucijama, organizacijama i udruženjima iz lokalnog i šireg društvenog okruženja u cilju obezbeđivanja inkluzivne prakse tokom školske 2022/23. godine, škole su pokazale inicijativu za uspostavljanje saradnje sa različitim akterima. Pomenuta saradnja je pretežno usmerena ka relevantnim državnim institucijama koje deluju na lokalnom nivou i koje zvanično raspolažu resursima i nadležnostima važnim za realizaciju inkluzivnog obrazovanja. Naime, najveći broj škola je saradnju uspostavljao sa interesornom komisijom, domom zdravlja, školom za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju, školskom upravom, gradskom upravom, centrom za socijalni rad i predškolskom ustanovom. Nalazi dobijeni na osnovu izjava direktora škola, kao i nalazi dobijeni na osnovu analize sadržaja obrazovne politike pružaju relevantne uvide za razumevanje ove prakse. Direktori objašnjavaju da se resursi od aktera iz školskog okruženja traže kada su neophodni za primenu inkluzivnog obrazovanja, te kada ih nije moguće obezbediti unutar same ustanove. U tom kontekstu, oni najpre identifikuju konkretne potrebe škole za

podrškom u primeni inkluzivnog obrazovanja, a zatim uspostavljaju kontakt sa akterima iz školskog okruženja za koje procenjuju da mogu odgovoriti na te potrebe. Prema tome, škole racionalno koriste sopstvene resurse i selektivno uključuju aktere iz školskog okruženja upućujući im one zahteve koje smatraju opravdanim, nužnim i usklađenim sa njihovom ulogom i kapacitetima. Premda ovakav pristup škola saradnji sa akterima iz školskog okruženja odražava racionalno upravljanje resursima, istovremeno može doprineti ograničenom korišćenju resursa koji su dostupni u zajednici. S druge strane, čini se da je ovakav pristup podržan načinom na koji obrazovna politika reguliše saradnju škole sa akterima iz školskog okruženja. Naime, prema nalazima analize sadržaja obrazovne politike, predviđena je saradnja škole sa relevantnim institucijama i organizacijama iz lokalnog i šireg društvenog okruženja u cilju obezbeđivanja dodatne podrške u obrazovanju, ali pritom nisu date konkretni smernice za ostvarivanje ove saradnje, osim u slučaju saradnje sa interesornom komisijom. Na ovakav način regulisano pitanje saradnje škole sa akterima iz školskog okruženja u cilju obezbeđivanja dodatne podrške u obrazovanju može doprineti njenoj nejednakoj ili maloj zastupljenosti u praksi.

Dobijeni nalazi ukazuju na potrebu za osnaživanjem škola da, oslanjajući se na sopstvenu kreativnost i inovativnost, prepoznaju mogućnosti pridobijanja podrške od strane institucija koje primarno ne nude resurse ključne za primenu inkluzivnog obrazovanja, kao i da uspostave saradnju sa tim institucijama. Takođe, otvara se prostor za razradu jasnijih smernica na nivou obrazovne politike koje se tiču saradnje škole sa akterima iz školskog okruženja radi obezbeđivanja uslova za primenu inkluzivnog obrazovanja, a koje bi mogle doprineti efikasnijem povezivanju škola sa ovim akterima i olakšanom pristupu resursima kojima oni raspolažu.

4.2. Dobijena saznanja o odlikama elemenata školske kulture kao osnova sveobuhvatnijeg i potpunijeg razumevanja odlika inkluzivne školske prakse

Načini na koje se ostvaruje dodatna podrška u obrazovanju tokom nastave. Prema nalazima istraživanja koji se odnose na načine ostvarivanja dodatne podrške u obrazovanju tokom nastavnog procesa u školskoj 2022/23. godini, u praksi nastavnika su zastupljeni raznovrsni postupci koji se tiču prilagođavanja nastavnog procesa potrebama učenika. Pomenuta prilagođavanja se odnose na proces podučavanja i proces ocenjivanja učenika, prostor u kome se nastava odvija, kao i na zahteve koji se kroz sadržaje učenja i standarde postignuća stavljaju pred učenike koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju. Nalazi istraživanja ukazuju na to da postoji razlika u zastupljenosti postupaka prilagođavanja potrebama učenika u nastavi kod nastavnika koji pružaju različite vidove dodatne podrške. Postupci prilagođavanja nastavnog procesa potrebama učenika najmanje su zastupljeni u okviru podrške kroz primenu mera individualizacije, dok je prema zastupljenosti slede dodatna podrška kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim, pa izmenjenim programom nastave i učenja.

Dobijeni nalazi o zastupljenosti raznovrsnih postupaka prilagođavanja nastavnog procesa potrebama učenika mogu se dovesti u vezu sa rezultatima istraživanja o pogledu nastavnika na inkluzivno obrazovanje koji pružaju relevantne uvide u to kako nastavnici pristupaju praksi pružanja dodatne podrške u obrazovanju. S tim u vezi, čini se naročito značajnim to što praktičari prilagođavanje nastavnog procesa potrebama učenika smatraju važnom odrednicom uloge nastavnika u primeni inkluzivnog obrazovanja. Pored toga, nalazi do kojih se došlo tokom razgovora sa nastavnicima u fokus grupama ukazuju na to da nastavnici podržavaju koncept individualizacije rada u nastavi. Prema viđenju nastavnika u fokus grupama, dodatna podrška u obrazovanju treba da bude jedinstvena za svakog učenika, bilo da se organizuje kroz primenu mera individualizacije, individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim ili izmenjenim programom nastave i učenja. Nastavnici, pritom, prepoznaju različite elemente nastavnog procesa koje je potrebno prilagoditi individualnim karakteristikama učenika. Ovi nalazi ukazuju na postojanje profesionalne osnove kod nastavnika koja čini značajan resurs za razvoj inkluzivne prakse, što upućuje na to da pristupi prilagođavanja nastave potrebama učenika zastupljeni u praksi ne predstavljaju tehničku primenu različitih postupaka u nastavi, već reflektuju autentičnu posvećenost

nastavnika principima inkluzivnog obrazovanja i njihovu spremnost da prilagođavaju rad specifičnim potrebama učenika. Štaviše, na ovaj zaključak dodatno navode i nalazi dobijeni u okviru fokus grupa prema kojima nastavnici izražavaju rezervisanost prema uključivanju svih učenika u redovnu školu. Nastavnici smatraju da smisao primene inkluzivnog obrazovanja izostaje jer uključivanje u redovnu školu ne donosi dobrobit svim učenicima, posebno onim učenicima koji imaju složenije potrebe za dodatnom podrškom u obrazovanju. U tom kontekstu, nastavnici ističu moguće negativne posledice uključivanja učenika u redovnu školu, poput stresa kod učenika, nemogućnosti zadovoljavanja individualnih potreba učenika, što sugerise na to da nastavnici promišljaju i o kvalitetu i efektivnosti inkluzivne prakse i da prepoznaju konkretne prepreke u njenom razvijanju.

S druge strane, dobijeni nalazi o različitoj zastupljenosti postupaka prilagođavanja nastavnog rada potrebama učenika u okviru dodatne podrške u obrazovanju kroz primenu mera individualizacije, individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim i izmenjenim programom nastave i učenja su veoma slični sa nalazima o razlikama koje prema viđenju nastavnika postoje između različitih vidova dodatne podrške u obrazovanju. Naime, nastavnici koji su učestvovali u svim fokus grupama smatraju da se vidovi dodatne podrške u obrazovanju međusobno razlikuju prema složenosti prilagođavanja koja uključuju i različite vidove dodatne podrške u obrazovanju posmatraju kao stepene ili nivoe prilagođavanja obrazovno-vaspitnog rada potrebama učenika. Nastavnici su tokom razgovora u fokus grupama vidove dodatne podrške u obrazovanju prema složenosti prilagođavanja koja uključuju poređali od najjednostavnijeg do najsloženijeg na sledeći način: podrška kroz primenu mera individualizacije, podrška kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim programom nastave i učenja, podrška kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa izmenjenim programom nastave i učenja. Ovakav poredak vidova dodatne podrške u obrazovanju istovetan je poretku vidova dodatne podrške u obrazovanju koji proizlazi iz dobijenih nalaza o zastupljenosti praksi prilagođavanja potrebama učenika tokom nastave u školskoj 2022/23. godini. Usaglašenost dobijenih nalaza ukazuje na to da nastavnici prepoznaju osnovne razlike u složenosti različitih vidova dodatne podrške u obrazovanju, te da se u praksi uglavnom orijentišu prema tim razlikama, tako da njihova angažovanost u primeni konkretnih postupaka prilagođavanja tokom nastave varira u zavisnosti od vida dodatne podrške u obrazovanju koja se obezbeđuje učeniku.

Prema nalazima istraživanja koji se odnose na načine ostvarivanja dodatne podrške u obrazovanju tokom nastavnog procesa u školskoj 2022/23. godini, u praksi uzorkom obuhvaćenih nastavnika su svi oblici rada u nastavi — individualni rad, rad u paru, rad u grupi i frontalni rad, zastupljeni kao dominantna forma organizacije nastave u kojoj učestvuju učenici koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu sa prilagođenim i izmenjenim programom nastave i učenja. Međutim, kod najvećeg broja nastavnika dominantan oblik organizacije nastave u kome učestvuju učenici koji se obrazuju prema individualnom planu sa prilagođenim i izmenjenim programom nastave i učenja čini individualni oblik rada u nastavi, dok kod značajno manjeg broja nastavnika status dominantnog oblika nastavnog rada u kome pomenuti učenici učestvuju čine rad u paru sa vršnjakom, frontalni rad i grupni rad. Prema tome, individualni rad čini preovlađujući oblik organizacije nastave u kome učestvuju učenici koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu sa prilagođenim i izmenjenim programom nastave i učenja. Slično tome, prema nalazima istraživanja koji se odnose na načine ostvarivanja dodatne podrške u obrazovanju tokom nastavnog procesa u školskoj 2022/23. godini, nastavnici prilikom izrade zadataka/aktivnosti za učenike kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju u nizu kriterijuma najmanju važnost pridaju tome da zadatak/aktivnost podržava interakciju učenika sa vršnjacima. Ovakvo stanje u praksi nije očekivano, imajući na umu nalaze istraživanja o pogledu nastavnika na inkluzivno obrazovanje. Naime, prema njihovom viđenju kreiranje uslova za socijalnu interakciju između učenika čini jednu od ključnih uloga nastavnika u primeni inkluzivnog obrazovanja. Shodno tome, moglo bi se očekivati da nastavnici u velikoj meri koriste oblike rada u nastavi koji podstiču učenike da rade zajedno na zajedničkim zadacima ili aktivnostima. S tim u vezi, otvara se pitanje usled čega se javlja diskrepancija između preovlađućeg oblika organizacije nastavne prakse u kome učestvuju

učenici koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu sa prilagođenim i izmenjenim programom nastave i učenja i prakse kakva bi se mogla očekivati na osnovu pogleda nastavnika na značaj socijalne interakcije između učenika. Nalazi ovog istraživanja koji se odnose na kriterijume za izbor vršnjaka koji će učestvovati u grupnom radu i radu u paru sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju pružaju uvide koji mogu biti važni za razumevanje navedene diskrepancije, a njihova detaljna analiza predstavljena je u tekstu koji sledi.

Prema nalazima istraživanja koji se odnose na načine ostvarivanja dodatne podrške u obrazovanju tokom nastavnog procesa u školskoj 2022/23. godini, nastavnici se rukovode različitim kriterijumima prilikom odabira vršnjaka koji će tokom nastave koja se zasniva na primeni grupnog oblika rada i rada u paru biti udruženi sa učenicima koji se obrazuju kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim i izmenjenim programom nastave i učenja. Najveći broj nastavnika se vodi kriterijumima koji primarno odražavaju tendenciju nastavnika da obezbede pozitivne i podsticajne međuvršnjačke interakcije, dok se neznatan broj nastavnika vodi kriterijumima koji primarno odražavaju tendenciju nastavnika da između učenika koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu sa prilagođenim i izmenjenim programom nastave i učenja i njihovih vršnjaka podstiču razvoj pozitivnih i podsticajnih međuvršnjačkih odnosa. Ovakvi nalazi o odlikama inkluzivne školske prakse su očekivani, imajući u vidu rezultate do kojih se došlo u delu istraživanja o pogledu nastavnika na inkluzivno obrazovanje. Naime, nastavnici naročito naglašavaju važnost kreiranja uslova za pozitivnu socijalnu interakciju između učenika koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju i njihovih vršnjaka predstavlja jednu od ključnih uloga nastavnika u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja. Pritom, nastavnici koji su učestvovali u svim fokus grupama smatraju da predikcija pozitivne socijalne interakcije treba da čini osnovni kriterijum za odabir vršnjaka koji će uspostavljati interakciju sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju. Prema tome, nalazi upućuju na to da nastavnici ističu važnost promišljenog usmeravanja međuvršnjačkih interakcija sa ciljem obezbeđivanja pozitivnih odnosa između učenika kojima je potrebna dodatna podrška i njihovih vršnjaka. Ovakva percepcija je usklađena sa nalazima istraživanja o odlikama prakse inkluzivnog obrazovanja prema kojima nastavnici prvenstveno biraju vršnjake sa kojima učenici kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju najverovatnije uspostavljaju pozitivne interakcije. Iako je ovaj pristup usmeren na obezbeđivanje maksimalno podsticajnog okruženja za učenje i zaštitu učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju od potencijalno negativnih iskustava u interakciji sa vršnjacima, postoji rizik da se time ograniče prilike za spontani razvoj socijalnih odnosa između učenika. Osim toga, veća usmerenost nastavnika na to da između učenika koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu sa prilagođenim i izmenjenim programom nastave i učenja i njihovih vršnjaka obezbede pozitivne interakcije, nego na podsticanje razvoja pozitivnih međuvršnjačkih interakcija između pomenutih učenika mogla bi uticati na preferencije nastavnika u odabiru oblika nastavnog rada. Konkretnije, ovakva orijentacija nastavnika mogla bi doprineti redjoj primeni grupnog oblika rada i rada u paru u odnosu na druge oblike nastave, naročito imajući u vidu i njihova zapažanja da se odnosi između učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju i njihovih vršnjaka tokom školovanja postepeno pogoršavaju, kao i ocene da je kvalitet međusobnih odnosa između ove dve grupe učenika upitan. Ovi nalazi ukazuju na potrebu za razvojem kompetencija nastavnika koje se odnose na facilitaciju socijalnih interakcija između učenika kojima je potrebna dodatna podrška i njihovih vršnjaka. U tom kontekstu, programi stručnog usavršavanja mogli bi da obuhvate teme koje se tiču razumevanja socijalne dinamike u razredu, prepoznavanja i prevazilaženja barijera u socijalnoj interakciji između učenika koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju i njihovih vršnjaka, kao i osmišljavanja i primene strategija koje podstiču aktivno učešće pomenute dve grupe učenika u zajedničkim aktivnostima.

Prema nalazima istraživanja koji se odnose na načine ostvarivanja dodatne podrške u obrazovanju tokom nastavnog procesa u školskoj 2022/23. godini, u praksi nastavnika su zastupljeni različiti postupci usmereni na razvoj motivacije za učenje kod učenika koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu sa prilagođenim i izmenjenim programom nastave i učenja. Većina nastavnika, u nastojanju da podstakne motivaciju za učenje kod pomenutih učenika

najčešće primenjuje postupke koji uključuju pohvalu i nagradu, kao i prilagođavanje obeležja nastave iskustvima, interesovanjima i sposobnostima učenika, dok neznatan broj nastavnika najčešće pribegava tome da sa učenikom izgradi blizak odnos. Nalazi o odlikama inkluzivne školske prakse se delimično poklapaju sa nalazima istraživanja o postupcima koji prema viđenju nastavnika podstiču motivaciju za učenje kod učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju. Naime, nastavnici u fokus grupama smatraju da način rada tokom nastave predstavlja faktor koji utiče na motivaciju učenika za učenje, te da se različitim postupcima tokom nastave motivacija za učenje kod učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju može podsticati i razvijati. Nastavnici, pritom, ističu značaj pohvale i nagrade, individualizacije nastavnog procesa, metoda aktivne nastave i pozitivne socio-emocionalne klime za razvoj motivacije za učenje kod učenika koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju. Međutim, nastavnici u pojedinim fokus grupama smatraju i da prekor ili kazna, takođe, pozitivno utiču na motivaciju za učenje kod ovih učenika. Prema tome, može se zaključiti da nastavnici smatraju da su za razvoj motivacije učenika za učenje značajne i metode podsticanja i metode sprečavanja određenih ponašanja učenika, ali da u praksi ipak najčešće pribegavaju prvopomenutim metodama, što se čini sasvim opravdanim sa stanovišta savremenih teorija motivacije. S obzirom na to da su nastavnici izveštavali isključivo o postupcima koje najčešće primenjuju u cilju podsticanja motivacije za učenje kod učenika koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu sa prilagođenim i izmenjenim programom, nedostaju precizni podaci o zastupljenosti primene strategija usmerenih na sprečavanje neželjenih ponašanja učenika. Ipak, dobijeni nalazi mogu ukazati na značaj razvijanja kapaciteta nastavnika za promišljenu i uravnoteženu primenu različitih pristupa motivaciji, pri čemu je važno obezbediti da ni metode podsticanja ni metode sprečavanja ne dovedu do diskriminacije učenika.

Načini na koje se ostvaruje dodatna podrška u obrazovanju van nastave. Prema nalazima istraživanja koji se odnose na načine i vidove dodatne podrške u obrazovanju van nastavnog procesa tokom školske 2022/23. godine, nastavnici su organizovali raznovrsne vannastavne aktivnosti u koje su uključeni učenici kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju. Ipak, ovakve vannastavne aktivnosti je organizovao mali udeo nastavnika uključenih u istraživanje, među kojima je neznatan broj onih koji su obrazovno-vaspitni rad tokom vannastavnih aktivnosti prilagođavali potrebama učenika. Ovakvo stanje u školskoj praksi može se povezati sa potrebama učenika za dodatnom podrškom tokom vannastavnih aktivnosti, kao i sa orijentacijom nastavnika da prepoznaju ove potrebe i prilagode obrazovno-vaspitni rad tim potrebama. S tim u vezi, posebno su značajni nalazi o pogledu nastavnika na inkluzivno obrazovanje do kojih se ovim istraživanjem došlo. Naime, praktičari su prilikom opisivanja uloge nastavnika u neposrednom radu sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju orijentisani na aktivnosti koje se ostvaruju tokom nastavnog procesa. Prema tome, niska zastupljenost postupaka prilagođavanja tokom vannastavnih aktivnosti, može biti odraz ograničenog konceptualnog razumevanja inkluzivnog obrazovanja od strane nastavnika. Važno je, međutim, imati na umu da nastavnici nisu jedini koji odlučuju o tome da li će se učeniku pružiti dodatna podrška tokom vannastavnih aktivnosti i na koji način, već da to zavisi i od drugih aktera koji učestvuju u planiranju i obezbeđivanju dodatne podrške u obrazovanju. Ipak, dobijeni nalazi ukazuju na važnost razvijanja svesti nastavnika o značaju pružanja dodatne podrške u obrazovanju tokom vannastavnih aktivnosti, kao i na potrebu za osnaživanjem njihovih kapaciteta za planiranje i pružanje dodatne podrške u obrazovanju u vannastavnom kontekstu, kako bi se obezbedila kontinuirana i sveobuhvatna podrška učenicima u svim segmentima školskog života.

Način na koji se ostvaruje saradnja između svih aktera školskog rada u primeni inkluzivnog obrazovanja. Prema nalazima istraživanja koji se odnose na načine ostvarivanja saradnje između svih aktera uključenih u školski rad u kontekstu primene inkluzivnog obrazovanja tokom školske 2022/23. godine, nastavnici su u cilju obezbeđivanja adekvatne podrške za učenike koji se obrazuju uz primenu mera individualizacije, individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim i izmenjenim programom nastave i učenja češće uspostavljali saradnju sa stručnim saradnicima, nego sa drugim nastavnicima i direktorom škole. Slično tome, uočeno je da se najveći broj nastavnika najčešće

obraćao stručnim saradnicima za pomoć u radu sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim ili izmenjenim programom nastave i učenja, dok je znatno manji broj nastavnika tu vrstu podrške najčešće tražio od drugih nastavnika. Važno je napomenuti da nijedan nastavnik u ovom kontekstu nije naveo da se najčešće obraćanja direktoru škole za pomoć.

Ovako uspostavljena praksa može se smatrati očekivanom, s obzirom na nalaze ovog istraživanja o pogledu nastavnika na inkluzivno obrazovanje. Nastavnici jasno prepoznaju saradnju kao jedan od ključnih uslova za razvoj inkluzivne prakse. Tokom razgovora u fokus grupama, posebno su istaknuti stručni saradnici, nastavnici, kao i roditelji onih učenika koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju kao akteri čija je međusobna saradnja i podrška od posebnog značaja u primeni inkluzivnog obrazovanja. Direktori škola, međutim, nisu identifikovani kao deo pomenutog saradničkog okvira, što može ukazivati na to da nastavnici ulogu direktora škole ne percipiraju kao centralnu ili neposredno povezanu sa primenom inkluzivnog obrazovanja. Usklađenost dobijenih nalaza ukazuje na potrebu za dubljim razmatranjem uloge direktora škole u primeni inkluzivnog obrazovanja. Takođe, dobijeni nalazi ukazuju na potrebu za jačanjem svesti nastavnika o značaju uloge rukovodećih organa u obezbeđivanju organizacione podrške i adekvatnih resursa za primenu inkluzivnog obrazovanja. Istovremeno, ukazuje se na važnost osnaživanja nastavnika da zauzmu proaktivniji i inicijativniji stav u uspostavljanju saradnje sa direktorima škola u cilju jačanja zajedničke odgovornosti u primeni inkluzivnog obrazovanja i obezbeđivanja uslova za primenu inkluzivnog obrazovanja.

Nadalje, prema nalazima istraživanja o obezbeđenosti uslova za organizaciju nastave koja uključuje dodatnu podršku kroz primenu individualnog obrazovnog plana tokom školske 2022/23. godine, uočeno je da nastavnici niže ocenjuju obezbeđenost uslova za rad sa učenicima koji se obrazuju prema individualnim obrazovnim planovima sa izmenjenim programom nastave i učenja, u odnosu na rad sa učenicima koji se obrazuju prema individualnim obrazovnim planovima sa prilagođenim programom nastave i učenja, iako je, prema prosečnim ocenama, poredak obezbeđenosti uslova isti za obe grupe učenika. Nastavnici su najvišu prosečnu ocenu dali pristupačnosti i prilagođenosti školskog prostora potrebama učenika koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu, slede prihvaćenost ovih učenika od strane vršnjaka, opremljenost škole nastavnim resursima za rad sa njima, kao i osposobljenost nastavnika za rad sa ovim učenicima.

Pomenute nalaze dodatno osvetljavaju rezultati istraživanja o pogledu nastavnika na uslove za primenu inkluzivnog obrazovanja. Premda je prihvaćenost učenika koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu od strane vršnjaka među uslovima koji je od strane nastavnika više ocenjen u odnosu na opremljenost škole nastavnim resursima za rad sa njima, kao i osposobljenost nastavnika za rad sa ovim grupama učenika, nalazi dobijeni tokom razgovora sa nastavnicima u okviru fokus grupa ukazuju na kompleksnost ove slike. Naime, prema viđenju nastavnika, kvalitet odnosa između učenika koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu i njihovih vršnjaka je upitan, ali i u vezi sa uzrastom učenika, tako da tokom godina školovanja opada. Dobijeni nalazi ukazuju na to da je nastavnicima potrebna podrška u osmišljavanju strategija i aktivnosti usmerenih na razvoj pozitivnih odnosa između učenika koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu sa prilagođenim i izmenjenim programom nastave i učenja i njihovih vršnjaka. Posebno je važno osnažiti nastavnike veštinama koje im omogućavaju da aktivnosti usmerene na razvoj pozitivnih odnosa između učenika prilagode razvojnim karakteristikama učenika, umesto da se oslanjaju na jedinstveni pristup u svim razredima.

Osim toga, prema nalazima istraživanja, nastavnici su najvišu prosečnu ocenu dali prilagođenosti školskog prostora potrebama učenika koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu, dok opremljenost škole nastavnim resursima za rad sa ovom grupom učenika ocenjuju nešto niže. Nalazi istraživanja dobijeni tokom razgovora sa nastavnicima u fokus grupama dodatno osvetljavaju ovu sliku, ukazujući da nastavnici, posebno ističu važnost materijalno-tehničkih uslova koji neposredno podržavaju proces podučavanja učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju. Prema tome, nastavnici pomenute uslove identifikuju kao

komponente školskog okruženja koje su ključne za primenu inkluzivnog obrazovanja. Pritom, uvidi nastavnika o materijalno-tehničkim sredstvima koja smatraju korisnim u praksi, sagledani u svetlu nalaza o niskoj oceni obezbeđenosti nastavnih resursa za rad sa učenicima koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu, mogu poslužiti kao relevantna osnova za unapređenje uslova za razvoj inkluzivne nastave. Naime, ovi uvidi sugerišu da bi unapređenje uslova za realizaciju inkluzivne nastave bilo moguće kroz obezbeđivanje širokog spektra nastavnih materijala, digitalne infrastrukture i pristupa edukativnim platformama, promovisanje upotrebe alternativnih izvora nastavnih sadržaja, podsticanje profesionalne razmene i saradnje među nastavnicima, razvijanjem kapaciteta nastavnika za kreativnu adaptaciju dostupnih materijala i sl.

Najzad, prema dobijenim nalazima, osposobljenost nastavnika za rad sa učenicima koji se obrazuju prema individualnom obrazovnom planu predstavlja uslov koji je od strane nastavnika najniže ocenjen, a ovaj nalaz dodatno potvrđuju i nalazi dobijeni tokom razgovora sa nastavnicima u fokus grupama. Naime, nastavnici dosledno ističu nedovoljnu osposobljenost kao jednu od glavnih prepreka u primeni inkluzivnog obrazovanja. Ova usklađenost nalaza ukazuje na jasno izraženu potrebu za sistemskim promenama u profesionalnom razvoju nastavnika usmerenom na osposobljavanje za rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju. U tom pogledu, relevantnu osnovu za sistemske promene u domenu profesionalnog razvoja nastavnika mogu predstavljati uvidi nastavnika o ograničenjima programa inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja, kao i njihova zapažanja o karakteristikama programa i obuka koje prepoznaju kao posebno korisne za osposobljavanje za rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju. Prema pomenutim uvidima nastavnika, poseban akcenat u profesionalnom razvoju treba staviti na usavršavanje koje je iskustveno, kontekstualizovano i direktno primenljivo u praksi. Takođe, neophodno je razvijati sistemski uređene mehanizme stručne podrške koji bi omogućili kontinuiranu saradnju sa stručnjacima koji se neposredno suočavaju sa izazovima praktične primene inkluzivnog obrazovanja, radi razmene iskustava, deljenja primera dobre prakse i dobijanja konkretnih smernica za rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju.

Način na koji se ostvaruje saradnja u okviru tima za inkluzivno obrazovanje i tima za pružanje dodatne podrške. Prema nalazima istraživanja o strukturi i sadržaju individualnih obrazovnih planova izrađenih tokom školske 2022/23. godine u školama obuhvaćenim istraživanjem, svi planovi uključuju elemente propisane obrazovnom politikom, a evidencija o njima vodi se na propisanim obrascima. Takođe, prema dobijenim nalazima o načinima na koje nastavnici učestvuju u izradi individualnog obrazovnog plana tokom školske 2022/23. godine, svi nastavnici članovi timova za pružanje dodatne podrške su učestvovali u definisanju načina pružanja dodatne podrške tokom nastave svog predmeta, kao i u procesu vrednovanja ostvarenosti postavljenih ciljeva učenja i razvoja kod učenika u okviru predmeta koji predaju, a značajno manji broj nastavnika je učestvovao u procesu prikupljanja informacija o učeniku i opisivanju aktuelnog načina funkcionisanja učenika i pomagao drugim nastavnicima prilikom razvijanja strategije pružanja dodatne podrške u obrazovanju.

Ovakvo stanje u praksi može se smatrati očekivanim, imajući u vidu nalaze o pogledu nastavnika na inkluzivno obrazovanje do kojih se ovim istraživanjem došlo. Naime, nastavnici plan i program rada prilagođen potrebama učenika smatraju važnim uslovom za primenu inkluzivnog obrazovanja. Takođe, tokom razgovora u fokus grupama, nastavnici su, pažnju posebno usmerili na personalizovani program nastave i učenja koji čini deo individualnog obrazovnog plana i istakli da je proces izrade personalizovanog programa nastave i učenja koristan jer podstiče razmišljanje o organizaciji obrazovno-vaspitnog rada sa učenicima i usmerava delovanje nastavnika. Međutim, kompleksniju sliku o prirodi samog sadržaja individualnih obrazovnih planova izrađenih u školama pružaju drugi nalazi dobijeni tokom razgovora sa nastavnicima u okviru fokus grupa. Naime, prema ovim nalazima, nastavnici smatraju da personalizovani program nastave i učenja čini pisani dokument koji ima ograničenu praktičnu vrednost. Ovakvi nalazi ukazuju na to da je nastavnicima, ali i drugim akterima školskog rada uključenim u izradu individualnih obrazovnih planova, potrebna podrška u izradi planova koji će služiti kao funkcionalni instrument za individualizaciju nastave, a ne samo kao dokaz da je ispunjen zahtev predviđen sadržajima obrazovne politike. U tom

pogledu, poželjnim se čini uvođenje dodatnih mehanizama stručne podrške nastavnicima i drugim akterima školskog rada u osmišljavanju sadržaja individualnih obrazovnih planova, kako bi se osigurao njihov kvalitet i praktična primenljivost. Istovremeno, ističe se potreba za dodatnim osnaživanjem nastavnika da prihvate i dosledno primenjuju individualne obrazovne planove kroz prilagođavanje njihovog sadržaja stvarnim potrebama kako nastavnog procesa, tako i vannastavnih aktivnosti. U tom pogledu, moguće je preispitivanje i eventualna reorganizacija propisanje strukture i sadržaja individualnog obrazovnog plana, kako bi se povećala njegova funkcionalnost u praksi i omogućilo efikasnije prilagođavanje obrazovno-vaspitnog rada potrebama učenika.

Način na koji se ostvaruje saradnja škole sa institucijama, organizacijama i udruženjima u lokalnom i širem društvenom okruženju. Prema nalazima istraživanja koji se odnose na načine ostvarivanja saradnje škola sa institucijama, organizacijama i udruženjima iz lokalnog i šireg društvenog okruženja u cilju obezbeđivanja inkluzivne prakse tokom školske 2022/23. godine, škole su pokazale inicijativu za uspostavljanje takve saradnje, i to pre svega sa relevantnim državnim institucijama koje deluju na lokalnom nivou i koje zvanično raspolazu resursima i nadležnostima važnim za realizaciju inkluzivne prakse. S druge strane, prema nalazima istraživanja o pogledu nastavnika na inkluzivno obrazovanje, nastavnici ističu značaj saradnje unutar škole, dok retko naglašavaju važnost saradnje sa akterima iz školskog okruženja. Tek u pojedinim fokus grupama prepoznata je važnost saradnje sa školom za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Ovakav raskorak između nalaza o odlikama inkluzivne školske prakse i nalaza o pogledu nastavnika na značaj aktera iz školskog okruženja u primeni inkluzivnog obrazovanja može ukazivati na to da saradnja sa akterima iz školskog okruženja, iako prisutna, nije uvek percipirana kao neposredno značajna u praksi. Budući da je u praksi uočena orijentacija ka pojedinim akterima iz školskog okruženja i da nastavnici retko prepoznaju značaj saradnje sa institucijama, organizacijama i udruženjima iz lokalnog i šireg društvenog okruženja u primeni inkluzivnog obrazovanja, neophodno je podsticati razvoj njihove svesti o potencijalima koje saradnja sa pomenutim akterima može imati za razvoj i unapređivanje inkluzivne prakse. Na taj način bi se stvorila osnova za uspostavljanje saradnje sa većim brojem aktera iz školskog okruženja i obezbeđivanje raznovrsnijih resursa značajnih za razvoj inkluzivne prakse, a kojima akteri iz školskog okruženja raspolazu.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

U ovom radu polazi se od shvatanja da je inkluzivno obrazovanje složen fenomen i da je praksu inkluzivnog obrazovanja u najpotpunijem smislu moguće proučavati samo uz uvažavanje konteksta u kojem se ona razvija i ostvaruje. Teorijski okvir istraživanja usmeren je na razmatranje pitanja koja se odnose na širi kontekst razvoja i ostvarivanja inkluzivne školske prakse, obuhvatajući teorijska polazišta koncepta inkluzivnog obrazovanja, kao i globalni, nacionalni i institucionalni kontekst njegovog razvoja. Time se postavlja temelj za dublje razumevanje i empirijsko proučavanje inkluzivne školske prakse. Kao značajno teorijsko uporište u razradi koncepta empirijskog istraživanja korišćena je publikacija *Indeks za inkluziju* koja na sistematičan način operacionalizuje složenost koncepta inkluzivne škole, definišući tri njene dimenzije — inkluzivnu politiku, inkluzivnu kulturu i inkluzivnu praksu. U skladu s tim, empirijsko istraživanje bilo je usmereno na proučavanje inkluzivne školske prakse u kontekstu politike školskog rada i školske kulture. Nastojali smo da realizacijom empirijskog istraživanja utvrdimo odlike inkluzivne školske prakse i razumemo njihovu prirodu, oslanjajući se na: (1) analizu sadržaja zakonskih, podzakonskih i školskih dokumenata, kao i modela upravljanja i rukovođenja školom, odnosno načina na koji direktori škola obezbeđuju uslove za uspešnu primenu inkluzivnog obrazovanja kao dela inkluzivne politike školskog rada; (2) sagledavanje pogleda nastavnika na inkluzivno obrazovanje kao dela inkluzivne školske kulture. U te svrhe, sprovedeno je kombinovano istraživanje zasnovano na konvergentno-paralelnom modelu, koje obuhvata jednu kvantitativnu i dve kvalitativne komponente istraživanja realizovane paralelno, sa naknadnom integracijom dobijenih rezultata. Kvantitativni pristup korišćen je radi ispitivanja odlika postojeće inkluzivne prakse, dok je kvalitativna metodologija omogućila dublji uvid u pojedine aspekte inkluzivne politike školskog rada i inkluzivne školske kulture.

U tekstu koji sledi dat je kratak osvrt na nalaze istraživanja, odnosno saznanja do kojih se došlo proučavanjem stručne literature, kao i realizacijom empirijskog istraživanja. Izdvojeni su, pritom, ključni elementi teorijskog okvira, uz isticanje značajnih zapažanja do kojih je došlo tokom istraživačkog procesa. Takođe, dat je kratak komentar na rezultate empirijskog istraživanja. Nakon toga, u cilju naglašavanja značaja istraživanja, predstavljeni su njegovi ključni teorijski i empirijski doprinosi. Na kraju, dat je osvrt na ograničenja istraživanja i predloženi su potencijalni pravci budućih istraživanja koja bi mogla doprineti razumevanju i unapređivanju inkluzivne školske prakse.

Kratak osvrt na nalaze istraživanja. Teorijski okvir rada obuhvatio je razmatranje koncepta inkluzivnog obrazovanja sa stanovišta relevantnih teorija i učenja u oblasti pedagoške i psihološke nauke, kao i sa stanovišta globalne obrazovne politike. Uz napomenu da ne postoji jedinstvena i koherentna teorija koja u potpunosti objašnjava koncept inkluzivnog obrazovanja, rad obuhvata teorijska polazišta koja se mogu povezati sa pomenutim konceptom. Razmatrane su različite teorije učenja i razvoja koje mogu doprineti razumevanju koncepta inkluzivnog obrazovanja, a to su: konstruktivistička teorija Žana Pijažea i Lava Vigotskog, teorija višestrukih inteligencija Hauarda Gardnera, humanistička teorija Abrahama Maslova i Karla Rodžersa, kao i stavovi zagovornika individualne pedagogije, poput Marije Montesori i Eduarda Klapareda. Takođe, u radu se razmatraju ključni međunarodni dokumenti koji doprinose razumevanju koncepta inkluzivnog obrazovanja. Uz napomenu da postoje i drugi relevantni međunarodni dokumenti koji dodatno rasvetljavaju koncept inkluzivnog obrazovanja, ukratko su prikazane ključne ideje sadržane u odabranim dokumentima, a koje promovišu važne aspekte koncepta inkluzivnog obrazovanja. Reč je o međunarodnim dokumentima koji čine relevantan okvir za razumevanje koncepta inkluzivnog obrazovanja, a to su: *Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima* (1948); *Konvencija Ujedinjenih nacija o pravima deteta* (1989); *Svetska deklaracija o obrazovanju za sve i okvir za akciju* (1990); *Standardna pravila Ujedinjenih nacija o ujednačavanju mogućnosti za osobe sa invaliditetom* (1993); *Saopštenje iz Salamanke i okvirni plan akcije u obrazovanju osoba sa posebnim potrebama* (1994); *Dakarski okvir za akciju – Obrazovanje za sve i Milenijumska deklaracija Ujedinjenih*

nacija (2000); *EFA vodič za pravo na obrazovanje osoba sa invaliditetom – u susret inkluziji* (2004); *Konvencija Ujedinjenih nacija o pravima osoba sa invaliditetom* (2006). Zapaženo je, pritom, da ideje predstavljene u međunarodnim dokumentima, a koje čine značajan oslonac za razvoj koncepta inkluzivnog obrazovanja, za razliku od ideja zasnovanih na teorijama učenja i razvoja u okviru pedagoške i psihološke nauke, primarno potiču iz šire perspektive u tumačenju društvenih problema. Koncept inkluzivnog obrazovanja u okviru međunarodnih dokumenata pretežno se poima kao aspekt socijalne inkluzije, ali i kao deo šireg procesa demokratizacije društva.

Pored toga, u radu se razmatra složenost proučavanja reformskih procesa usmerenih ka ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja u različitim nacionalnim kontekstima. Rad je obuhvatio i proučavanje odlika reformskih procesa usmerenih ka ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja u školskim sistemima različitih zemalja, uključujući i Srbiju. Dat je kratak osvrt na obeležja reformskih tokova u odabranim zemljama, uz napomenu da je pomenuti prikaz razrađen sa ciljem sticanja uvida u iskustva tih zemalja u procesu reformisanja školskog sistema prema inkluzivnoj ideologiji, kao i u složenost implementacije inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu. Pritom je zapaženo da svaka od zemalja razvija specifičan pristup u primeni inkluzivnog obrazovanja, ali da među njima postoje određene sličnosti, te da se sve zemlje suočavaju sa izazovima u procesu implementacije inkluzivnog obrazovanja u školsku praksu.

Takođe, u radu su razmatrane dimenzije inkluzivne škole, sa posebnim osvrtom na inkluzivnu politiku školskog rada, inkluzivnu školsku kulturu i inkluzivnu školsku praksu, kao i na njihov međusobni odnos. U tom pogledu, istaknuta je važnost razumevanja škole kao složenog sistema, kao i činjenica da obeležja inkluzivne prakse zavise od brojnih faktora koji potiču iz obeležja i načina delovanja i funkcionisanja same škole. Naglašeno je da se koncept inkluzivne škole ne može svoditi isključivo na praksu, već da obuhvata više dimenzija. Na osnovu osnovnih ideja predstavljenih u publikaciji *Indeks za inkluziju*, koja je korišćena kao polazište u empirijskom istraživanju, definisano je da inkluzivna škola počiva na tri ključne i međusobno povezane dimenzije, a to su: inkluzivna politika školskog rada, inkluzivna školska kultura i inkluzivna školska praksa. Dalje razmatranje svake od ovih dimenzija obuhvatilo je analizu njihovih obeležja i izdvajanje ključnih karakteristika.

Empirijsko istraživanje polazi od shvatanja škole kao složenog sistema, a fokusirano je na ispitivanje inkluzivne školske prakse u kontekstu politike školskog rada i inkluzivne školske kulture. S obzirom na to da su rezultati u okviru prikaza i analize najpre predstavljeni odvojeno za svaku komponentu istraživanja, a zatim najznačajniji rezultati povezani uz izvođenje metazaključaka i formulisanje implikacija za unapređivanje prakse inkluzivnog obrazovanja, ovde ih nećemo ponavljati. Međutim, kao dopuna prethodno prikazanim uvidima, a oslanjajući se na mogućnosti trokomponentne strukture konvergentno-paralelnog modela istraživanja, izdvojićemo zaključak koji nadilazi pojedinačna povezivanja nalaza o inkluzivnoj školskoj praksi sa nalazima o inkluzivnoj politici školskog rada, kao i sa nalazima o inkluzivnoj školskoj kulturi. Naime, jedno od zapaženih ograničenja inkluzivne školske prakse odnosi se na malu zastupljenost mera dodatne podrške u obrazovanju u okviru vannastavnih aktivnosti. Ovakav obrazac je svojstven i odlikama politike školskog rada, tj. sadržajima normativnih dokumenata i očituje se u nedovoljno razrađenim smernicama za pružanje dodatne podrške u obrazovanju tokom vannastavnih aktivnosti. Takođe, ovakav obrazac svojstven je pogledu nastavnika na inkluzivno obrazovanje, a prepoznaje se u njihovoj usmerenosti na nastavni kontekst pri sagledavanju odlika inkluzivnog obrazovanja. Prema tome, u sve tri istražene dimenzije — inkluzivnoj školskoj praksi, inkluzivnoj politici školskog rada, inkluzivnoj školskoj kulturi, uspostavljena je hijerarhija u kojoj dodatna podrška tokom nastave ima primat u odnosu na podršku tokom vannastavnih aktivnosti. Nalazi ovog istraživanja ukazuju na potrebu za razvojem i unapređenjem školske prakse kroz sistematično definisanje i vrednovanje mera i sadržaja dodatne podrške u vannastavnim aktivnostima.

Teorijski i empirijski doprinosi istraživanja. Teorijski značaj ovog rada ogleda se u njegovom doprinosu razumevanju inkluzivnog obrazovanja kroz različite perspektive, što podrazumeva analizu i sagledavanje uloge međunarodnog, nacionalnog i institucionalnog nivoa kao ključnih konteksta koji oblikuju i podržavaju inkluzivnu školsku praksu. U radu se proučava inkluzivno obrazovanje kao sastavni deo međunarodnih inicijativa, pri čemu je poseban naglasak stavljen na ulogu međunarodnih organizacija i sadržaj relevantnih dokumenata koji oblikuju globalnu obrazovnu politiku. Pored toga, u radu se razmatra pitanje reforme usmerene ka inkluziji u školskim sistemima različitih zemalja, uz osvrt na specifičnosti primene inkluzivnog obrazovanja u njihovim nacionalnim kontekstima. U završnom delu teorijskog okvira, razmatra se inkluzivna škola kroz tri ključne dimenzije: politiku školskog rada, školsku kulturu i školsku praksu. U tom segmentu rada, sagledava se odnos između dimenzije inkluzivna politika školskog rada i nacionalne obrazovne politike, kao i odnos između inkluzivne školske kulture i kulture u kojoj se škola razvija, i najzad ukazuje na odnos pomenutih dimenzija sa inkluzivnom školskom praksom. Ovaj pristup omogućava dublje razumevanje uticaja međunarodnog, nacionalnog i institucionalnog okvira na razvoj i primenu inkluzivnog obrazovanja. Dodatno, teorijski značaj rada ogleda se u usmeravanju pažnje na praksu inkluzivnog obrazovanja iz perspektive aktera zaposlenih u školi, sa posebnim fokusom na pružanje dodatne podrške učenicima i saradnju koju ostvaruju unutar i van škole u cilju obezbeđivanja te podrške, čime se doprinosi dubljem razumevanju složenosti inkluzivne školske prakse.

Empirijski značaj ovog istraživanja ogleda se u pružanju konkretnih uvida u odlike inkluzivne školske prakse, inkluzivne politike školskog rada i inkluzivne školske kulture, kao i uvida nastalih integracijom nalaza o odlikama inkluzivne prakse sa nalazima o preostale dve komponente istraživanja. Rezultati istraživanja koji se odnose na integraciju nalaza dobijenih u različitim komponentama istraživanja doprinose dubljem razumevanju inkluzivne školske prakse, dok na osnovu ovih rezultata izvedene preporuke za unapređenje inkluzivne školske prakse ukazuju na moguće pravce intervencija i promena usmerenih na politiku školskog rada i školsku kulturu.

Doprinos ovog istraživanja proizlazi iz metodološke kompleksnosti primenjenog konvergentno-paralelnog modela, koji obuhvata tri komponente. Značaj ovog pristupa, dakle, nije samo u proširenju saznanja kroz nalaze iz različitih komponenti istraživanja i njihove integracije, već i u promociji važnosti proučavanja inkluzivnog obrazovanja na način koji uvažava njegovu složenost. U tom pogledu, ovo istraživanje predstavlja primer istraživanja u čijoj je osnovi nastojanje da se, odabirom odgovarajućih metodoloških rešenja, uvaži složenost fenomena inkluzivne školske prakse.

Empirijski značaj ovog istraživanja dodatno proizlazi iz proučavanja odlika inkluzivne školske prakse, uz obuhvat tri vida dodatne podrške u obrazovanju, tj. primenu mera individualizacije, individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim i izmenjenim programom nastave i učenja. Na taj način, fokus proučavanja inkluzivne prakse pomera se sa analize usmerene na učenike sa smetnjama u razvoju, koja je pretežno zastupljena u domaćoj literaturi, ka obuhvatnijoj analizi prakse inkluzivnog obrazovanja. Takođe, ovaj pristup se oslanja na rešenja o praksi inkluzivnog obrazovanja koja su zastupljena u obrazovnoj politici, i pritom koristi terminologiju, okvire i načine sagledavanja inkluzivne prakse koji su zastupljeni u praksi, što doprinosi relevantnosti istraživanja i na osnovu rezultata istraživanja izvedenih preporuka za unapređivanje inkluzivne školske prakse.

Značaj ovog istraživanja ogleda se i u pomeranju fokusa sa opštih pitanja prakse inkluzivnog obrazovanja na konkretne postupke prilagođavanja rada u nastavi potrebama učenika, premda se pritom ne koristi sistematično razrađenom klasifikacijom ovih postupaka i jasnim oslanjanjem na teorijska polazišta inkluzivnog obrazovanja. U domaćoj stručnoj literaturi, pristup koji detaljno analizira nastavnu praksu u kontekstu inkluzivnog obrazovanja ima ograničenu zastupljenost, dok se u stranoj literaturi prepoznaje kao značajan pravac proučavanja inkluzivne školske prakse. U stranoj stručnoj literaturi pomenuta proučavanja se odnose na različite postupke u nastavi koji su kategorizovani kao akomodacije i modifikacije, što se može dovesti u vezu sa odlikama obrazovne politike koja promoviše ove kategorije prilagođavanja rada u nastavi

potrebama učenika. Iako je jasno da ovakva istraživanja zanemaruju složenost mikrokonteksta u kojem se dodatna podrška u obrazovanju ostvaruje, nalazi domaćih studija pokazuju da konkretizacija inkluzivne školske prakse i pružanje praktičnih ideja za rad sa učenicima predstavljaju ključne potrebe nastavnika. S tim u vezi, saznanja iz ovih istraživanja čine značajnu osnovu za razvoj inkluzivne školske prakse, dok učešće nastavnika u istraživanjima omogućava proširivanje njihovih vidika o načinima prilagođavanja nastave potrebama učenika.

Ograničenja istraživanja i mogući pravci daljeg istraživanja fenomena inkluzivne školske prakse. Jedno od ključnih metodoloških ograničenja ovog istraživanja tiče se složenosti izrade instrumenata, koja je karakteristična za konvergentno-paralelni model kombinovanog istraživanja. Složenost izrade instrumenata dodatno je naglašena kada konvergentno-paralelni model istraživanja obuhvata tri komponente, kao što je slučaj u našem istraživanju. Naime, konvergentno-paralelni model kombinovanog istraživanja nalaže da instrumente treba osmisлити tako da omogućе prikupljanje podataka pogodnih za njihovu kasniju integraciju. Posebna pažnja u ovom istraživanju bila je usmerena na osmišljavanje i izradu instrumenata koji omogućavaju prikupljanje podataka pogodnih za kasniju integraciju. Tematski, u svim komponentama istraživanja fokusirali smo se na sticanje saznanja o neposrednoj dodatnoj podršci u obrazovanju i saradnji koja se ostvaruje s ciljem obezbeđivanja te podrške. Ipak, istraživanje je u značajnoj meri bilo opterećeno izostankom unapred i jasno definisanog plana integracije nalaza, što je ograničilo domet integracije nalaza iz različitih komponenti istraživanja. Drugačije rečeno, prvobitna namera o potpunom povezivanju i usklađivanju svih prikupljenih podataka o odlikama inkluzivne politike školskog rada i inkluzivne školske kulture sa podacima o odlikama inkluzivne školske prakse delimično je ostvarena, tako da potencijal ove vrste istraživanja, zajedno sa preostalim metodološkim rešenjima primenjenim u proučavanju fenomena inkluzivne prakse, nije u potpunosti iskorišćen. U svetlu ovog uočenog ograničenja, smatramo da buduća istraživanja treba da se usmere na tematski uža polja istraživanja, kako bi se omogućilo dublje i preciznije razumevanje pojedinih aspekata inkluzivne školske prakse. Na taj način, istraživački dizajn bi bilo moguće preciznije koncipirati i metodološki bolje uskladiti, čime bi se omogućila dublja analiza i uspešnija integracija nalaza iz različitih komponenti istraživanja.

Značajno ograničenje ovog istraživanja ogleda se u tome što se prilikom analize odlika inkluzivne školske prakse, a naročito postupaka prilagođavanja rada u nastavi potrebama učenika, ne razmatraju i ne uzimaju u obzir individualne potrebe učenika. U tom pogledu, važno je naglasiti da realizovano istraživanje nema evaluativni karakter, odnosno da mu cilj nije utvrđivanje efikasnosti nastavnika niti ocenjivanje adekvatnosti konkretnih praksi, već pružanje generalnog uvida u načine na koje nastavnici pružaju dodatnu podršku u obrazovanju. Iz ovog ograničenja proizlazi da buduća istraživanja treba da se fokusiraju na dublju analizu i razumevanje individualnih potreba učenika prilikom proučavanja inkluzivne školske prakse, naročito u delu koji se odnosi na prilagođavanje rada u nastavi potrebama učenika. U duhu kombinovanog istraživanja, na primer, u skladu sa karakteristikama eksplorativno-sukcesivnog modela, buduća istraživanja mogla bi obuhvatiti analizu sadržaja individualnih obrazovnih planova i intervju sa nastavnicima kako bi se prikupili primeri prilagođavanja postupaka potrebama učenika, kao i razvoj i primenu kvantitativnih instrumenata za proučavanje inkluzivne prakse. Takođe, uvažavanje potreba učenika u kvantitativnim istraživanjima usmerenim na obeležja dodatne podrške u obrazovanju može se, uslovno rečeno, obezbediti sužavanjem polja proučavanja na određene kategorije učenika koji zahtevaju takvu vrstu podrške.

Premda istraživanje teži širem sagledavanju inkluzivne školske prakse, time što uključuje vidove dodatne podrške u obrazovanju koji se ostvaruju kroz primenu mera individualizacije, kao i individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim i izmenjenim programom nastave i učenja, važno ograničenje čini to što njime nisu obuhvaćeni svi vidovi dodatne podrške u obrazovanju definisani obrazovnom politikom, a još manje obeležja inkluzivne prakse u kontekstu šireg tumačenja inkluzivnog obrazovanja. Stoga, posebno naglašavamo potrebu za proučavanjem problematike inkluzivnog obrazovanja sa fokusom na dodatnu podršku koja se ostvaruje kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa proširenim i produbljenim programom nastave i učenja.

Literatura:

- Abegglen, H. J., & Hessels, M. G. (2018). Measures of individual, collaborative and environmental characteristics predict swiss school principals', teachers' and student teachers' attitudes towards inclusive education. *Psychoeducational Assessment, Intervention and Rehabilitation*, 1(1), 1–24. <https://doi.org/10.30436/PAIR18-01>
- Adams, D., Kee, G. H., & Lin, L. (2001). Linking Research, Policy, and Strategic Planning to Education Development in Lao People's Democratic Republic. *Comparative Education Review*, 45(2), 220–241. <https://doi.org/10.1086/447662>
- Afolabi, O. E. (2014). Parents involvement in inclusive education: An empirical test for the psycho-educational development of learners with special educational needs (SENs). *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 6(10), 196–208. <https://doi.org/10.5897/IJEAPS2014.0364>
- Aguirre, J., & Speer, N. M. (1999). Examining the relationship between beliefs and goals in teacher practice. *The journal of mathematical behavior*, 18(3), 327–356. [https://doi.org/10.1016/S0732-3123\(99\)00034-6](https://doi.org/10.1016/S0732-3123(99)00034-6)
- Aho, E., Pitkänen, K., & Sahlberg, P. (2006). *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*. Finnish National Board of Education. Retrieved Decembar 25, 2020 from <http://68.77.48.18/RandD/Other/Finland%20-%20Policy%20and%20Reform%20Principles%20Since%201968.pdf>
- Ainscow, M. (1998). Would it work in theory?: Arguments for practitioner research and theorising in the special needs field. In C. Clark, A. Dyson, & A. Millward (Eds.), *Theorising special education* (pp. 7–20). Routledge.
- Ainscow, M. (2001). *Understanding the Development of Inclusive Schools: Some notes and further reading*. Cardenal Spínola Huelva. Retrieved February 7, 2018 from <http://www.cardenalspinolahuelva.es/DO/AAI/LIBROEDESPEC.pdf#page=27>
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M. (2011). Some lessons from international efforts to foster inclusive education. *Innovación Educativa*, 21, 55–74.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ainscow, M., & Kaplan, I. (2005). Using evidence to encourage inclusive school development: possibilities and challenges. *Australasian journal of special education*, 29(2), 106–116. <https://doi.org/10.1080/1030011050290203>
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next"? *Prospects*, 38(1), 15–34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Ainscow, M., Muijs, D., & West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools*, 9(3), 192–202. <https://doi.org/10.1177/1365480206069014>
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Ainscow, M. (2013). Making sense of inclusive education. *Trinity Education Papers: Examining theory and practice in inclusive education*, 2(2), 2–11. <https://www.tcd.ie/media/tcd/education/research/trinity-papers/TEP-vol2.pdf>

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ainscow, M., Farrell, P., & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: A study of the role of local education authorities. *International journal of inclusive education*, 4(3), 211–229. <https://doi.org/10.1080/13603110050059150>
- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 671–676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International journal of special education*, 27(1), 42–59.
- Altinyelken, H. K. (2015). *Evolution of curriculum systems to improve learning outcomes and reduce disparities in school achievement. Background paper for EFA Global Monitoring Report*. UNESCO. <https://hdl.handle.net/11245/1.435670>
- Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311–323. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.311-323>
- Angus, M. (2004). *The Rules of School Reform*. Routledge Falmer.
- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29–39. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>
- Armstrong, F., & Barton, L. (2007). Policy, experience and change and the challenge of inclusive education: The case of England. In L. Barton & F. Armstrong (Eds.), *Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education* (pp. 5–18). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5119-7_2
- Armstrong, D., Spandagou, I., & Armstrong, A. C. (2008). *One nation globalization and inclusive education*. Springer. Retried Decembar 15, 2021 from the World Wide Web https://www.researchgate.net/profile/Ann-Armstrong-3/publication/265051334_One_nation_globalization_and_inclusive_education/links/54bd7a630cf27c8f2814b97f/One-nation-globalization-and-inclusive-education.pdf
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2002). Inclusion in action: An in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 143–163. <https://doi.org/10.1080/13603110010017169>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2020). Towards teacher professionalization for inclusive education: Reflections from the perspective of a socio-cultural approach. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri / Estonian Journal of Education*, 8(1), 26–47. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.02b>
- Aruldas, K., Banks, L. M., Nagarajan, G., Roshan, R., Johnson, J., Musendo, D., Arpudharangam, I., Walson, J. D., Shakespeare, T., & Ajjampur, S. S. (2023). “If he has education, there will not be any problem”: Factors affecting access to education for children with disabilities in Tamil Nadu, India. *PLOS ONE*, 18(8), Article e0289787.

- AuCoin, A., Porter, G. L., & Baker-Korotkov, K. (2020). New Brunswick's journey to inclusive education. *Prospects*, 49(3), 313–328. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09508-8>
- Aylward, M. L., & Bruce, C. (2014). Inclusive post-secondary education in Canada: Transition to somewhere for students with intellectual disabilities. *Journal of the International Association of Special Education*, 15(2), 42–47.
https://www.iase.org/_files/ugd/6cc07a_0a585c3a605043efaca1c06a00c2b0e5.pdf
- Barton, L., & Armstrong, F. (2007). *Policy, experience and change: cross-cultural reflections on inclusive education* (Vol. 4). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5119-7>
- Baucal, A. (2003). Konstrukcija i ko-konstrukcija u zoni narednog razvoja: Da li i Pijaže i Vigotski mogu biti u pravu? *Psihologija*, 36(4), 517–542. <https://doi.org/10.2298/PSI0304517B>
- Benadusi, L. (2002). Equity and education. In W. Hutmacher, D. Cochrane, & N. Bottani (Eds.), *In pursuit of equity in education* (pp. 25–64). Springer. https://doi.org/10.1007/0-306-47579-0_2
- Bhatnagar, N., & Das, A. (2013). Nearly two decades after the implementation of Persons with Disabilities Act: Concerns of Indian teachers to implement inclusive education. *International Journal of Special Education*, 28(2), 104–113.
- Bhatnagar, N., & Das, A. (2014). Attitudes of secondary regular school teachers toward inclusive education in New Delhi, India: A qualitative study. *Exceptionality Education International*, 24(2), 17–30. <https://doi.org/10.5206/eei.v24i2.7712>
- Bhattashali, A., Ostrosky, M. M., & Monda-Amaya, L. (2018). Perceptions of typically developing children in India about their siblings with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 22(12), 1257–1271. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1420253>
- Black, W. R., & Simon, M. D. (2014). Leadership for all students: Planning for more inclusive school practices. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(2), 153–172.
- Bless, G. (2007). Special education in Switzerland. In C. R. Reynolds, & E. Fletcher-Janzen (Eds.), *Encyclopedia of special education: A reference for the education of children, adolescents, and adults with disabilities and other exceptional individuals* (3rd ed., pp. 1947–1952). John Wiley & Sons.
- Bodroški-Spariosu, B. (2007). Efikasnost i pravičnost obrazovnih sistema u evropskim politikama obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, 56(3), 264–282.
- Bojović, I. (2017). *Podsticanje motivacije učenika za učenje u nastavnom procesu* (doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Bolt, S. E., & Thurlow, M. L. (2004). Five of the most frequently allowed testing accommodations in state policy: Synthesis of research. *Remedial and special education*, 25(3), 141–152. <https://doi.org/10.1177/07419325040250030201>.
- Booth, T. (1996). A perspective on inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87–99. <https://doi.org/10.1080/0305764960260107>
- Booth, T. (2005). Keeping the future alive: Putting inclusive values into action. *FORUM: for promoting 3–19 comprehensive education*, 47(2), 151–158.
<https://doi.org/10.2304/forum.2005.47.2.4>
- Booth, T. & Anisow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Bourke, P. E. (2010). Inclusive education reform in Queensland: Implications for policy and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 183–193.
<https://doi.org/10.1080/13603110802504200>

- Branković, D. (2011). Teorijsko-istorijski aspekti inkluzivnog obrazovanja. U Lj. Subotić (ur.), *Inkluzivno obrazovanje od pedagoške koncepcije do prakse* (str. 91–109). Filozofski fakultet u Novom Sadu.
- Breyer, C., Lederer, J., & Gasteiger-Klicpera, B. (2021). Learning and support assistants in inclusive education: A transnational analysis of assistance services in Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 344–357. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754546>
- Brockett, R. G. (1997). Humanism as an instructional paradigm. In C. R. Dills & A. J. Romiszowski (Eds.), *Instructional development paradigms* (pp. 245–256). Educational Technology.
- Brownell, M. T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N., & Vanhover, S. (2006). Learning from collaboration: The role of teacher qualities. *Exceptional Children*, 72(2), 169–185. <https://doi.org/10.1177/001440290607200203>
- Bunch, G. (2015). An analysis of the move to inclusive education in Canada. *What works. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 1–15. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214311>
- Büssing, A. G., Menzel, S., Schnieders, M., Beckmann, V., & Basten, M. (2019). Values and beliefs as predictors of pre-service teachers' enjoyment of teaching in inclusive settings. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 8–23. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12474>
- Campbell, C. (2020). Educational equity in Canada: The case of Ontario's strategies and actions to advance excellence and equity for students. *Journal of Educational Administration and History*, 52(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1709165>
- Cara, M. (2013). Academic and social outcomes of children with SEN in the general education classroom. *Journal of Educational and Social Research*, 3(7), 90–99. <https://doi.org/10.5901/jesr.2013.v3n7p90>
- Carnoy, M. (1999). *Globalization and educational reform: What planners need to know*. UNESCO.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 257–268. <https://doi.org/10.1080/136031199285039>
- Carrington, S., & Robinson, R. (2006). Inclusive school community: Why is it so complex? *International Journal of Inclusive Education*, 10(4–5), 323–334. <https://doi.org/10.1080/13603110500256137>
- Casalegno, E., Bouillon, P., & Rodriguez Vazquez, S. (2020). *An overview of inclusive education in the Canton of Vaud: Legislation, organisation and research*. Centre suisse pour une communication sans obstacles / Association Handi-Capable. Retrieved January 25, 2021 from <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:144566>
- Charema, J. (2010). Inclusive education in developing countries in the sub-Saharan Africa: From theory to practice. *International Journal of Special Education*, 25(1), 87–93.
- Council of Ministers of Education, Canada (CMEC). (2001). *The development of education in Canada: Report of Canada* (Report prepared for the Forty-sixth Session of the International Conference on Education). Retrieved January 25, 2021, from <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/34/ice46dev-ca.en.pdf>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage Publications.
- Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: A focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/026809399286468>

- Darling-Hammond, L. (1993). Reframing the school reform agenda: Developing capacity for school transformation. *Phi Delta Kappan*, 74(10), 752–761.
- Das, A. K., Kuyini, A. B., & Desai, I. P. (2013). Inclusive education in India: Are the teachers prepared? *International Journal of Special Education*, 28(1), 27–36.
- Dašić, B. (2016). Indeks ljudskog razvoja kao pokazatelj dostignutog razvoja Srbije. *Srpska akademska misao*, 1(1), 117–128.
- Datnow, A., Lasky, S., Stringfield, S., & Teddlie, C. (2006). *Integrating educational systems for successful reform in diverse contexts*. Cambridge University Press.
- Datnow, A., & Stringfield, S. (2000). Working together for reliable school reform. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 5(1–2), 183–204.
https://doi.org/10.1207/s15327671espr0501&2_11
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2009). *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, and promises*. Jossey-Bass.
- Deb, S. (2018). Learning and education in India: Social inequality in the states. *Social Change*, 48(4), 630–633. <https://doi.org/10.1177/0049085718802533>
- DeCarvalho, R. J. (1990). A history of the "third force" in psychology. *Journal of Humanistic psychology*, 30(4), 22–44. <https://doi.org/10.1177/002216789003000403>
- Demeuse, M., Crahay, M., & Monseur, C. (2002). Efficiency and equity. In W. Hutmacher, D. Cochrane, & N. Bottani (Eds.), *In pursuit of equity in education* (pp. 65–91). Springer.
- Desai, S., & Kulkarni, V. (2008). Changing educational inequalities in India in the context of affirmative action. *Demography*, 45(2), 245–270. <https://doi.org/10.1353/dem.0.0001>
- DeVries, R. (2000). Vygotsky, Piaget, and education: A reciprocal assimilation of theories and educational practices. *New ideas in Psychology*, 18(2–3), 187–213.
[https://doi.org/10.1016/s0732-118x\(00\)00008-8](https://doi.org/10.1016/s0732-118x(00)00008-8)
- D’Intino, J. S., & Wang, L. (2021). Differentiated instruction: A review of teacher education practices for Canadian pre-service elementary school teachers. *Journal of Education for Teaching*, 47(5), 668–681. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1951603>
- Dimmock, C., & Walker, A. (2005). *Educational leadership: Culture and diversity*. Sage Publications.
- Dolmage, M., Young, G., Stuart, H., Specht, J., & Strickland, J. (2009). *Evidence of effective high school inclusion: Research, resources and inspiration*.
Retrieved August 1, 2021 from https://www.researchgate.net/profile/Gabrielle-Young-2/publication/279961938_Evidence_of_effective_high_school_inclusion_Research_resources_and_inspiration/links/563c988c08ae34e98c4a896a/Evidence-of-effective-high-school-inclusion-Research-resources-and-inspiration.pdf
- Domović, V., Vidović Vlasta, V., & Bouillet, D. (2016). Student teachers’ beliefs about the teacher’s role in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 32(2), 175–190. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194571>
- Dupriez, V. (2010). *Methods of grouping learners at school*. UNESCO.
- Đević, R. (2015). *Socijalna interakcija učenika sa smetnjama u razvoju u osnovnoj školi* (doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Đigić, G. D. (2012). Psihološke osnove Blumove taksonomije i njene primene u obrazovno-vaspitnom radu. U S. Vidanović, N. Milićević, i J. Opsenica-Kostić (ur.), *Razvoj i mentalno zdravlje* (str. 101–112). Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu.

- Dorđević, J. (2009). Individualizacija i inoviranje nastave i učenja u školi 21. veka. *Pedagoška stvarnost*, 55(7–8), 673–685.
- Dorđević, V. (2014). Značaj i problemi ciljeva i zadataka obrazovanja i vaspitanja u savremenoj školi. *Godišnjak SAO*, 10, 25–44.
- Đukić, M., Đermanov, J., i Kosanović, M. (2011). Princip individualizacije nastave u inkluzivnoj školi. U M. Đukić (ud.), *Inkluzivno obrazovanje: Od pedagoške koncepcije do prakse* (str. 19–35). Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
- EADSNE (2003). *Special needs education in Europe: Thematic publication*. Retrieved Decembar 25, 2017 from https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_en.pdf
- EADSNE. (2010a). *Inclusive education in action: Project framework and rationale*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- EADSNE (2010b). *Special education needs: country data*. Retrived Octobar 25, 2017 from https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-country-data-2010_SNE-Country-Data-2010.pdf
- EADSNE. (2011). *Teacher education for inclusion across Europe: Challenges and opportunities*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- EADSNE (2013). *Organisation of provision to support inclusive education: Literature review*. Retrieved Decembar 25, 2017 from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Organisation-of-Provision-Literature-Review.pdf>
- EASNIE (2020a). *Teacher professional learning for inclusion: An analysis of country policies in Europe*. Retrieved January 25, 2021 from https://www.european-agency.org/sites/default/files/TPL4I_Synthesis_Report.pdf
- EASNIE (2020b). *Teacher professional learning for inclusion: Policy mapping grid – Switzerland*. Retrieved January 25, 2024 from https://www.european-agency.org/sites/default/files/tpl4i_policy_mapping_grid_switzerland.pdf
- Eminović, F., Nikić, R., Pacić, S., & Fleischer, A. (2008). Obrazovanje dece sa posebnim obrazovnim potrebama u Švajcarskoj. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 7(1–2), 33–53.
- Engelbrecht, P., & Artiles, A. J. (2016). Keeping the promise? Contextualizing inclusive education in developing countries. In R. Werning, A. J. Artiles, P. Engelbrecht, M. Hummel, M. Caballeros, & A. Rothe (Eds.), *Inclusive education: Contextualizing the history of a global movement. Keeping the promise* (pp. 15–38). Verlag Julius Klinkhardt.
- Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M., Koskela, T., & Okkolin, M. A. (2017). Making meaning of inclusive education: Classroom practices in Finnish and South African classrooms. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(5), 684–702.
- Ermenc, K. S. (2020). Approaches to inclusive education in Slovenia from a comparative angle. In N. Popov, C. Wolhuter, L. De Beer, G. Hilton, J. Ogunleye, & E. Achinewhu-Nworgu (Eds.), *Education in modern society: BCES conference books, Vol. 18* (pp. 211–217). Bulgarian Comparative Education Society.
- Farina, M. C., Opertti, M. R., Ji, M. L., & Sasu, M. N. (2007). *Regional preparatory workshop on inclusive education: Eastern and southeastern Europe*. UNESCO International Bureau of Education. Retrieved Decembar 25, 2017 from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/sinaia_07/finland_inclusion_07.pdf

- Fangwi, M. L. (2020). Contemporary counselling strategies for persons with disabilities. *International Journal of Humanities, Social Sciences and Education*, 7(9), 38–44. <https://doi.org/10.20431/2349-0381.0709005>
- Fild, S. Kučera, M., i B. Pont (2010). *Nema više neuspešnih: deset koraka do jednakopravnosti u obrazovanju*. Ministarstvo prosvete Srbije.
- Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: A scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735–762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Fiske, E. B., & Ladd, H. F. (2004). *Elusive equity: Education reform in post-apartheid South Africa*. Brookings Institution Press.
- Florian, L., & Becirevic, M. (2011). Challenges for teachers' professional learning for inclusive education in Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States. *Prospects*, 41(3), 371–384. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9208-4>
- Florian, L., & Black Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50–65. <https://doi.org/10.1037/t69317-000>
- Forlin, C., & Lian, M. G. J. (2008). *Reform, inclusion, and teacher education: Towards a new era of special education in the Asia-Pacific region*. Taylor & Francis.
- FPIES (2019). *Financing policies for inclusive education systems, Country report: Slovenia*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Retrieved January 25, 2021 from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/agency-projects/FPIES/CountryReports/FPIES%20Slovenia%20Country%20Report.pdf>
- Frantzen, K. K., & Fetters, M. D. (2016). Meta-integration for synthesizing data in a systematic mixed studies review: Insights from research on autism spectrum disorder. *Quality & Quantity*, 50(5), 2251–2277. <https://doi.org/10.1007/s11135-015-0261-6>
- Fullan, M. G., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school*. ERIC Clearinghouse. Retrieved June 10, 2018 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED342128.pdf>
- Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences: Myths and messages. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 200–209.
- Gardner, H. E. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *American Educational Research Association*, 18(8), 4–10. <https://doi.org/10.2307/1176460>
- Giangreco, M. F., Suter, J. C., & Doyle, M. B. (2010). Paraprofessionals in inclusive schools: A review of recent research. *Journal of educational and psychological consultation*, 20(1), 41–57. <https://doi.org/10.1080/10474410903535356>
- Giffard-Lindsay, K. (2007). *Inclusive education in India: interpretation, implementation, and issues*. University of Sussex. Retrieved Decembar 25, 2017 from <https://srodev.sussex.ac.uk/1863/1/PTA15.pdf>

- Goldan, J., Hoffmann, L., & Schwab, S. (2021). A matter of resources? – Students' academic self-concept, social participation and school-well-being in inclusive education. In J. Goldan, J. Lambrecht, & T. Loreman (Eds.), *Resourcing inclusive education* (pp. 89–100). Emerald Publishing.
- Gordon, M. (2010). Student voice key to unlocking inclusive educational practices. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 3(2), 1–11.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255–274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>
- Guskey, T. R., & Jung, L. A. (2009). Grading and reporting in a standards-based environment: Implications for students with special needs. *Theory Into Practice*, 48(1), 53–62. <https://doi.org/10.1080/00405840802577619>
- Halinen, I. (2008). Basic education curriculum system in Finland. In J. Hautamäki et al. (Eds.), *Pisa 2006 Finland: Analyses, reflections and explanations* (pp. 223–226). Ministry of Education.
- Halinen, I., & Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: The case of Finland. *Prospects*, 38(1), 77–97. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9061-2>
- Halliwell, M. (2003). *Supporting children with special educational needs: A guide for assistants in schools and pre-schools*. David Fulton Publishers.
- Hansen, J. H., Carrington, S., Jensen, C. R., Molbæk, M., & Secher Schmidt, M. C. (2020). The collaborative practice of inclusion and exclusion. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 47–57. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730112>
- Harrison, J. R., Bunford, N., Evans, S. W., & Owens, J. S. (2013). Educational accommodations for students with behavioral challenges: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 83(4), 551–597. <https://doi.org/10.3102/0034654313497517>
- Haug, P. (2010). Approaches to empirical research on inclusive education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(3), 199–209. <https://doi.org/10.1080/15017410903385052>
- Hausstätter, R. S., & Takala, M. (2011). Can special education make a difference? Exploring the differences of special educational systems between Finland and Norway in relation to the PISA results. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 13(4), 271–281. <https://doi.org/10.1080/15017419.2010.507372>
- Hebib, E., (2022). *Škola i školski sistemi u vrtlogu reformi*. Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Hebib, E., Antonijević, R., & Ratković, M. (2019). Odlike i pretpostavke razvoja inkluzivne školske prakse. *Nastava i vaspitanje*, 68(3), 315–329. <https://doi.org/10.5937/nasvas1903315h>
- Hebib, E. i Matović, N. (2011). Uloga školskog pedagoga u primeni individualizovanog pristupa nastavi. U K. Skubic Ermenc (ur.), *Udejanjanje načela individualizacije v vzgojno-izobraževalni praksi: ali smo na pravi poti?* (str. 38–42). Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Hebib, E. i Žunić-Pavlović, V. (2018). Školska klima i školska kultura: okvir za izgradnju škole kao bezbedne i podsticajne sredine za učenje i razvoj. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 50(1), 113–134. <https://doi.org/10.2298/ZIPI1801113H>
- Heimans, S. (2014). Education policy enactment research: disrupting continuities. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(2), 307–316. <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.832566>

- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D., & Parraton, J. (1999). *Global transformations: Politics, economics and culture*. Stanford University Press.
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R. (2002). Providing new access to the general curriculum: Universal design for learning. *Teaching Exceptional Children*, 35(2), 8–17. <https://doi.org/10.1177/004005990203500201>
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42(3), 234–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12101>
- Hollenweger, J. (2014). Special education today in Switzerland. In A. F. Rotatori, J. P. Bakken, F. E. Obiakor, S. Burkhardt, & U. Sharma (Eds.), *Special education: International perspectives: Practices across the globe* (pp. 243–269). Emerald Group Publishing.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149–168. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0102_4
- Howe, K. R. (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard. *Educational researcher*, 17(8), 10–16. <https://doi.org/10.2307/1175845>
- Hudgins, K. S. (2012). Creating a collaborative and inclusive culture for students with special education needs. *McNair Scholars Research Journal*, 5(1), 78–91.
- Ilić-Stošović, D., Nikolić, S., i Maksić, J. (2014). Izrada individualnih obrazovnih planova: Da li nam je zakon razumljiv. U J. Kovačević i D. Maćešić-Petrović (Ur.), *Zbornik radova 8. Međunarodnog naučnog skupa „Specijalna edukacija i rehabilitacija danas“* (str. 277–282). Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Institut za otvoreno društvo (2010). *Romska deca u „specijalnom“ obrazovanju u Srbiji – prezastupljenost, niska postignuda i uticaj na život: Istraživanje o školama i odeljenjima za decu sa teškim teškoćama u razvoju*. Fond za otvoreno društvo.
- Jahnukainen, M. (2011). Different strategies, different outcomes? The history and trends of the inclusive and special education in Alberta (Canada) and in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 489–502. <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.537689>
- Johnson, G. M. (2005). *Instructionism and constructivism: Reconciling two very good ideas*. ERIC Clearinghouse. Retrieved February 7, 2020 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490726.pdf>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189x033007014>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Johnstone, C. J., & Chapman, D. W. (2009). contributions and constraints to the implementation of inclusive education in Lesotho. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(2), 131–148. <https://doi.org/10.1080/10349120902868582>
- Jordan, A. (2018). The supporting effective teaching project: 1. Factors influencing student success in inclusive elementary classrooms. *Exceptionality Education International*, 28(3), 10–27. <https://doi.org/10.5206/eei.v28i3.7769>

- Jordan, A., Glenn, C., & McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 259–266. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.005>
- Jorgensen, C., McSheehan, M., & Sonnenmeier, R. (2002). *Best practices that promote the learning of the general education curriculum content by students with significant disabilities*. TASH. Retrieved August 1, 2021 from <https://tash.org/wp-content/uploads/2011/03/Essential-Best-Practices-070312-FULL-Jorgensen.pdf>
- Jovanović, V., Petrović, D., Milivojević, Z., Jeremić, J., i Lažetić, P. (2013). *Obrazovna inkluzija dece romske nacionalnosti: izveštaj o sprovedenom monitoringu u osnovnoškolskom obrazovanju*. Centar za obrazovne politike.
- Jung, L. A., & Guskey, T. R. (2011). *Grading exceptional and struggling learners*. Corwin Press. Retrieved August 1, 2021 from https://us.corwin.com/sites/default/files/jung_gradingexceptionalandstrugglinglearners_ch.4.pdf
- Kavkler, M., Babuder, M. K., & Magajna, L. (2015). Inclusive education for children with specific learning difficulties: Analysis of opportunities and barriers in inclusive education in Slovenia. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), 31–52. <https://doi.org/10.26529/cepsj.152>
- Kayama, M., Johnstone, C., & Limaye, S. (2019). Adjusting the “self” in social interaction: Disability and stigmatization in India. *Children and Youth Services Review*, 96, 463–474. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.11.047>
- Kalyva, E., Gojković, D., & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 30–35.
- Kahveci, G. K. (2016). School counseling and students with disabilities. *International Online Journal of Primary Education*, 5(2), 15–21.
- Katz, J., & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 14–24.
- Kavkler, M., Babuder, M. K., & Magajna, L. (2015). Inclusive education for children with specific learning difficulties: Analysis of opportunities and barriers in inclusive education in Slovenia. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), 31–52. <https://doi.org/10.26529/cepsj.152>
- Kitano, M. K. (2007). Piagetian approach to special education. In C. R. Reynolds, E. Fletcher-Janzen, & A. F. Rotatori (Eds.), *Encyclopedia of special education: A reference for the education of children, adolescents, and adults with disabilities and other exceptional individuals* (Vol. 3, pp. 1573–1580). John Wiley & Sons.
- Kivirauma, J., Klemelä, K., & Rinne, R. (2006). Segregation, integration, inclusion—the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 117–133. <https://doi.org/10.1080/08856250600600729>
- Kivirauma, J., & Ruoho, K. (2007). Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform. *International Review of Education*, 53(3), 283–302. <https://doi.org/10.1007/s11159-007-9044-1>
- Knežević-Florić, O., Ninković, S., & Tančić, D. (2018). Inkluzivno obrazovanje iz perspektive nastavnika-uloge, kompetencije i barijere. *Nastava i vaspitanje*, 67(1), 7–22. <https://doi.org/10.5937/nasvas1801007k>
- Kocić, Lj. (2002). Škola po meri Eduarda Klapareda. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 34(1), 141–155. <https://doi.org/10.2298/ZIPI0204141K>

- Koivula, P., Lakkala, S. & M. Makinen (2010). *Teacher education for inclusion country report: Finland*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Retrieved October 25, 2017 from <https://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-info>
- Konza, D. (2008). Inclusion of students with disabilities in new times: Responding to the challenge. In P. Kell, W. Vialle, D. Konza, & G. Vogl (Eds.), *Learning and the learner: Exploring learning for new times* (pp. 39–64). Faculty of Education, University of Wollongong.
- Köpfer, A., & Óskarsdóttir, E. (2019). Analysing support in inclusive education systems—a comparison of inclusive school development in Iceland and Canada since the 1980s focusing on policy and in-school support. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 876–890. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624844>
- Koren, A., & Brejc, M. (2020). Global education trends and the national leadership context: The case of Slovenia. In L. Moos, N. Alfiredić, J. Pavičić, A. Koren, & L. Najev Čačija (Eds.), *Educational leadership, improvement and change* (pp. 33–46). Palgrave Pivot.
- Kostović, S., Zuković, S., i Borovica, T. (2011). Inkluzivno obrazovanje i školski kontekst. *Nastava i vaspitanje*, 60(3), 406–418.
- Koteswaraiah, G., & Basavanna, M. (2016). Humanistic approach to education. *Journal of Indian Education*, 42(2), 5–12.
- Kovačević M., (2011). *Review of HDI critiques and potential improvements* (Human Development Research Paper 2010/33). United Nations Development Programme. Retrieved January 25, 2021 from <http://hdr.undp.org/en/content/review-hdi-critiques-and-potential-improvements>
- Kozleski, E. B., Artiles, A. J., Fletcher, T., & Engelbrecht, P. (2009). Understanding the dialectics of the local and the global in education for all: A comparative case study. *Childhoods Today*, 3(1), 1–17.
- Kumar, S. (2019). Inclusive education in India – Concept, need and challenges. *All Research Journal of Biology & Allied Sciences*, 5(11), 162–165.
- Kutscher, E., & Parey, B. (2024). A scoping review of mixed methods rigour in inclusive education: Application of the rigorous mixed methods framework. *International Journal of Inclusive Education*, 28(11), 2356–2371. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2100491>
- Kuželewska, E. (2016). Language Policy in Switzerland. *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*, 45(1), 125–140. <https://doi.org/10.1515/slgr-2016-0020>
- Labhart, D., Pool Maag, S., & Moser Opitz, E. (2018). Differenzieren im selektiven Schulsystem: Der Widerspruch zwischen den gesellschaftlichen Funktionen der Schule und der Forderung nach individueller Förderung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 63(1), 71–87.
- Lalić Vučetić, N. (2016). Mogućnosti razvijanja motivacije za učenje: Perspektiva nastavnika i učenika. *Inovacije u nastavi*, 24(1), 1–15. <https://doi.org/10.5937/inovacije1601001L>
- Lavonen, J. (2017). *Governance decentralisation in education: Finnish innovation in education*. University of Murcia. Retrieved Decembar 25, 2020 from <https://www.um.es/ead/red/53/lavonen.pdf>
- Lesar, I. (2018). Mapping inclusive education within the discipline of pedagogy. Comparative analysis of new study programmes in Slovenia. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 699–713. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1402376>
- Lesar, I., & Žveglič Mihelič, M. (2018). Beliefs of university staff teaching in pedagogical study programmes on concept(s) of inclusiveness—the case of Slovenia. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 739–753. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1488186>

- Lieber, J., Horn, E., Palmer, S., & Fleming, K. (2008). Access to the general education curriculum for preschoolers with disabilities: Children's school success. *Exceptionality*, 16(1), 18–32. <https://doi.org/10.1080/09362830701796776>
- Linder, W., & Mueller, S. (2021). *Swiss democracy: Possible solutions to conflict in multicultural societies* (4th). Springer Nature.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness on inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational psychology*, 77(1), 1–24. <https://doi.org/10.1348/000709906x156881>
- Lyytimäki, J. & Lahteenoja, S. (2016). *Finland aims to become a sustainable development leader*. Publications of the Ministry of the Environment, Finland. Retrieved Decembar 25, 2017 from <http://tietokayttoon.fi/documents/1927382/2116852/Finland+aims+to+become+a+sustainable+development+leader/e82f8e58-cd55-4ccd-84c1-1f0ce36ac495?version=1.0>
- Madan, A., & Sharma, N. (2013). Inclusive education for children with disabilities: Preparing schools to meet the challenge. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3(1), 1–23.
- Macura, S., Čuk, I., & Peček, M. (2019). Beliefs of student teachers in Serbia and Slovenia about supporting vulnerable pupils in learning and social participation. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 55–69. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1607660>
- Macura-Milovanović, S., Gera, I., & Kovačević, M. (2009). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstu društvenih i kulturnih različitosti*, Nacionalni izveštaj za Srbiju. European Training Foundation.
- Magnússon, G., Göransson, K., & Lindqvist G. (2019). Contextualizing inclusive education in educational policy: The case of Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(3), 1–11. <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1586512>
- Maksimović, J., i Stanimirović, D. (2013). Primena asistivne tehnologije u inkluzivnom obrazovanju. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta, Užice*, 15(1), 367–374.
- Martínez, R. S. (2006). Social support in inclusive middle schools: Perceptions of youth with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 43(2), 197–209. <https://doi.org/10.1002/pits.20142>
- Maslow, A., H. (1970). *Motivation and Personality*. Harper & Row Publishers.
- Maslovski, R. (1997). *School culture and school performance*. University of Twente. Retrieved June 10, 2018 from <https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/6074941>
- Marwein, S. T. (2019). The quasi federal nature of the Indian political system. *International Journal of Science and Research*, 8(4), 968–973. <https://doi.org/10.21275/ART20197045>
- Massouti, A. (2018). (Re)thinking the adoption of inclusive education policy in Ontario schools. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 185, 32–44.
- Mayrowetz, D., & Weinstein, C. S. (1999). Sources of leadership for inclusive education: creating schools for all children. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 423–449. <https://doi.org/10.1177/00131619921968626>
- McCrimmon, A. W. (2015). Inclusive education in Canada: Issues in teacher preparation. *Intervention in School and Clinic*, 50(4), 234–237. <https://doi.org/10.1177/1053451214546402>
- McGlynn, K., & Kelly, J. (2019). Adaptations, modifications, and accommodations. *Science Scope*, 43(3), 36–41.

- McLaughlin, M. J., & Nolet, V. (2001). *Accessing the general curriculum: Including students with disabilities in standards-based reform (NCSET Teleconference)*. National Center on Secondary Education and Transition. Retrieved June 10, 2021 from https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/173408/2001_11.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- McLeskey, J., Waldron, N. L., Spooner, F., & Algozzine, B. (2014). What are effective inclusive schools and why are they important? In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner, & B. Algozzine (Eds.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice* (pp. 3–16). Routledge.
- McMaster, C. (2015). "Where Is _?": Culture and the process of change in the development of inclusive schools. *International Journal of Whole Schooling*, 11(1), 16–34.
- Mergler, A., Carrington, S., Kimber, M., & Bland, D. (2016). Inclusive values: Exploring the perspectives of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(4), 20–38. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n4.2>
- Milutinović, J. (2015). Kritički konstruktivizam – koncepcija i mogućnosti u oblasti obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, 64(3), 437–451. <https://doi.org/10.5937/nasvas1503437M>
- Miljković, J. (2014). *Evropska obrazovna politika i upravljanje sistemom obrazovanja odraslih* (doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (2020). *Nacionalni izveštaj o inkluzivnom obrazovanju u Republici Srbiji od 2015 do 2018. godine*. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Mittler, P. (2006). *Working towards inclusive education, social contexts*. David Fulton Publishers.
- Montessori Jr, M. M. (1976). *Education for human development: Understanding Montessori*. Schocken Books. Retrieved December 7, 2021 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED136940.pdf>
- Montessori, M. (1949). *The absorbent mind*. The Theosophical publishing house.
- Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implication of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48–76. <https://doi.org/10.1177/2345678906292462>
- Moser Opitz, E., Pool Maag, S., & Labhart, D. (2019). Förderpläne: Instrument zur Förderung oder "bürokratisches Mittel"? Eine empirische Untersuchung zum Einsatz von Förderplänen. *Empirische Sonderpädagogik*, 11(3), 210–224. <https://doi.org/10.25656/01:17780>
- Moser Opitz, E., Schnepel, S., Krähenmann, H., Jandl, S., Felder, F., & Dessemontet, R. S. (2020). The impact of special education resources and the general and the special education teacher's competence on pupil mathematical achievement gain in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821451>
- Moutsios, S. (2009). International organisations and transnational education policy. *Compare*, 39(4), 469–481. <https://doi.org/10.1080/03057920802156500>
- Mueller-Oppliger, V. (2014). Gifted education in Switzerland: Widely acknowledged, but obstacles still exist in implementation. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 4(3), 89–110. <https://doi.org/10.26529/cepsj.197>
- Mukundan, M. V., & Bray, M. (2006). *The decentralisation of education in Kerala State, India: Rhetoric and reality*. International Institute for Educational Planning. Retrieved Decembar 25, 2020 from https://web.edu.hku.hk/f/acadstaff/376/IRE_Mukundan_&_Bray.pdf
- Muškinja, O. (2011). *Inkluzija - između želje i mogućnosti*. Centar za edukaciju i psihosocijalnu podršku.

- Nielsen, L. (2012). How to classify countries based on their level of development. *Social Indicators Research*, 114(3), 1087–1107. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0191-9>
- Niemi, H. (2016). Academic and practical: Research-based teacher education in Finland. In B. Moon (Ed.), *Do universities have a role in the education and training of teachers* (pp. 19–33). Cambridge University Press.
- Norwich, B. (1994). The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: A US-English comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 91–106. <https://doi.org/10.1080/0885625940090108>
- Novak, M., i Tadić, A. (2012). Školska disciplina i sloboda učenika u koncepciji slobodnog vaspitanja Lava Nikolajeviča Tolstoja. *Inovacije u nastavi*, 25(1), 57–67.
- OECD (2004). *Equity in education: Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages*. OECD Publishing.
- OECD (2006). *Education policies for students at risk and those with disabilities in South Eastern Europe: Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Croatia, Kosovo, FYR of Macedonia, Moldova, Montenegro, Romania and Serbia*. OECD Publishing.
- Official Statistics of Finland (2018): *Special education* [e-publication]. Retrieved Decembar 25, 2017 from http://www.stat.fi/til/erop/kas_en.html
- Paccaud, A., & Luder, R. (2017). Participation versus individual support: Individual goals and curricular access in inclusive special needs education. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 16(2), 205–224. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.16.2.205>
- Pavlović Babić, D., Simić, N., & Friedman, E. (2017). School-level facilitators of inclusive education: The case of Serbia. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 449–465. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1342419>
- Peček, M., & Macura-Milovanović, S. (2012). Who is responsible for vulnerable pupils? The attitudes of teacher candidates in Serbia and Slovenia. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 327–346. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.686105>
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28–30.
- Peterson, K. D., Deal, T. E. (2009). *The shaping school culture fieldbook* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: Socio-konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije. *Psihološka istraživanja*, 13(2), 157–184. <https://doi.org/10.5937/PsIstra1002157P>
- Peters, S. J. (2003). *Inclusive education: Achieving education for all by including those with disabilities and special education needs*. The World Bank.
- Petrović, J., i Zotović, M. (2012). Adolescenti u Srbiji: U traganju za novim vrednostima. *Teme*, 36(1), 47–66.
- Piaget, J. (2001). *The psychology of intelligence*. Routledge.
- Pijaže, Ž. i Inhelder, B. (1996). *Intelektualni razvoj deteta – izabrani radovi*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/00313830802184558>

- Ponce, O. A., & Pagán-Maldonado, N. (2015). Mixed methods research in education: Capturing the complexity of the profession. *International journal of educational excellence*, 1(1), 111–135. <https://doi.org/10.18562/ijee.2015.0005>
- Popović, K. (2014). *Globalna i evropska politika obrazovanja odraslih – koncepti, paradigme i pristupi*. Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Portnoi, L. (2016). *Policy borrowing and reform in education: Globalized processes and local contexts*. Palgrave Macmillan.
- Prince, J. D. (1989). *Invisible forces: School reform versus school culture*. Research for the Practitioner Series. ERIC Clearinghouse. Retrieved June 10, 2018 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED349636.pdf>
- Prosser, J. (1999). The evolution of school culture research. In J. Prosser (Ed.), *School culture* (pp. 1–14). Sage Publications.
- Radović, V. Ž., Oliveira Mihajlović-de, D. Z., i Todović, T. A. (2021). Individualizacija u nastavi – konceptualno-metodološki izazov za didaktičku teoriju i nastavnu praksu. *Inovacije u nastavi*, 34(1) 63–79. <https://doi.org/10.5937/inovacije2101063r>
- Radomirović, V. (2004). Neke psihološke osnove savremenih osnovnoškolskih udžbenika. *Godišnjak za psihologiju*, 3(3), 165–181.
- Rajović, V. (2004). *Psiho-socijalne determinante razvoja i učenja mentalno retardirane dece*. Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- 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. <https://doi.org/10.5937/PsIstra1001091R>
- Ratković, M., Hebib, E., i Šaljić, Z. (2017). Inkluzija u obrazovanju kao cilj i sadržaj reformi savremenih školskih sistema. *Nastava i vaspitanje*, 66(3), 437–450. <https://doi.org/10.5937/nasvas1703437R>
- Riehl, C. J. (2009). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Journal of Education*, 189(1–2), 183–197. <https://doi.org/10.2307/1170594>
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55–81 <https://doi.org/10.2307/1170594>
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing educational policy*. Routledge.
- Robertson, R., & White, E. K. (2007). What is globalization? In G. Ritzer (Ed.), *The Blackwell companion to globalization* (pp. 1–20). Blackwell.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95–103. <https://doi.org/10.1037/h0045357>
- Rose, R. (2017). Seeking practice informed policy for inclusive education in India. *Asian Journal of Inclusive Education*, 5(1), 5–22. <https://doi.org/10.59595/ajie.05.1.2>
- Rouse, M. (2006). Enhancing effective inclusive practice: Knowing, doing and believing. *Kairaranga*, 7(1), 8–13.
- Sahlberg, P. (2012). A model lesson: Finland shows us what equal opportunity looks like. *American Educator*, 36(1), 20–27. <https://doi.org/10.7764/pel.52.1.2015.22>
- Saifer, S., Baumann, M., Isenberg, J. P., i Jatongo, M. J. (2001). *Individualizovani pristup podučavanju*. Centar za interaktivnu pedagogiju.

- Salisbury, C. & McGregor, G. (2005). *Principals of inclusive schools*. Swift Schools. Retrieved November 1, 2018 from http://guide.swiftschools.org/sites/default/files/documents/Principals_of_Inclusive_Schools_Brief.pdf
- Santti, J., & Salminen, J. (2015). Development of teacher education in Finland 1945-2015. *Hungarian educational research journal*, 5(3), 1–18. <https://doi.org/10.14413/herj2015.03.01>
- Savolainen, H. (2009). Responding to diversity and striving for excellence: The case of Finland. *Prospects*, 39(3), 281–292. <https://doi.org/10.1007/s11125-009-9125-y>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Sayeski, K. L. (2009). Defining special educators' tools: The building blocks of effective collaboration. *Intervention in School and Clinic*, 45(1), 38–44. <https://doi.org/10.1177/1053451209338398>
- Scanlon, D., & Baker, D. (2012). An accommodations model for the secondary inclusive classroom. *Learning Disability Quarterly*, 35(4), 212–224. <https://doi.org/10.1177/0731948712451261>
- Schein, E.H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (2003). Five traps for consulting psychologists: Or, how I learned to take culture seriously. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 55(2), 75–83. <https://doi.org/10.1037/1061-4087.55.2.75>
- Schmidt, M., & Brown, I. (2015). Education of children with intellectual disabilities in Slovenia. *Journal of policy and practice in intellectual disabilities*, 12(2), 90–99. <https://doi.org/10.1111/jppi.12119>
- Sermier Dessemontet, R., & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(1), 23–30. <https://doi.org/10.3109/13668250.2012.757589>
- Sharma, U., & Das, A. (2015). Inclusive education in India: Past, present and future. *Support for Learning*, 30(1), 55–68. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12079>
- Sharma, U., Forlin, C., Deppeler, J., & Yang, G. X. (2013). Reforming teacher education for inclusion in developing countries in the Asia Pacific region. *Asian Journal of Inclusive Education*, 1(1), 3–16. <https://doi.org/10.59595/ajie.01.1.2>
- Sharma, S., & Sharma, P. (2015). Indian higher education system: Challenges and suggestions. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3(4), 1–5.
- Singal, N. (2005). Mapping the field of inclusive education: A review of the Indian literature. *International journal of inclusive education*, 9(4), 331–350. <https://doi.org/10.1080/13603110500138277>
- Singal, N. (2019). Challenges and opportunities in efforts towards inclusive education: Reflections from India. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 827–840. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624845>
- Singh, J. D. (2016). Inclusive education in India—concept, need and challenges. *Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language*, 3(13), 3222–3232.

- Singh, M. P., & Verney, D. V. (2003). Challenges to India's centralized parliamentary federalism. *Publius: The Journal of Federalism*, 33(4), 1–20.
<https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.pubjof.a005005>
- Soriano, V., Watkins, A. & Ebersold, S. (2017). *Inclusive education for learners with disabilities*. European Parliament. Retrieved Decembar 25, 2017 from
[http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU\(2017\)596807_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU(2017)596807_EN.pdf)
- Spasenović, V. (2019). *Obrazovna politika: globalni i lokalni procesi*. Institut za pedagogiju i andragogiju.
- 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>
- Sram, Z. (2003). Vrijednosne orijentacije i struktura ličnosti: relacije na srednjoškolskom uzorku završnog razreda. *Pedagogija*, 41(3–4), 91–114.
- Srivastava, M., De Boer, A., & Pijl, S. J. (2015). Inclusive education in developing countries: A closer look at its implementation in the last 10 years. *Educational Review*, 67(2), 179–195.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2013.847061>
- Statistics Finland (2019). *Special education*. Retrieved Decembar 25, 2020 from
www.stat.fi/til/erop/index_en.html
- Statistic Canada (2016). *Immigrants and non-permanent residents statistics*. Retrieved Decembar 25, 2020 from
https://www.statcan.gc.ca/eng/subjects-start/immigration_and_ethnocultural_diversity/immigrants_and_nonpermanent_residents
- Stepanović, I. (2006). Roditeljsko podsticanje formalno-operacionalnog mišljenja: jedan pokušaj operacionalizacije. *Psihologija*, 39(3), 313–326.
- Stegemann, K. C., & Jaciw, A. P. (2018). Making it logical: Implementation of inclusive education using a logic model framework. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 16(1), 3–18.
- Stepaniuk, I. (2018). Inclusive education in Eastern European countries: A current state and future directions. *International Journal of Inclusive Education*, 23(3), 328–352.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1430180>
- Stoll, L. (1998). School culture. *School Improvement Network's Bulletin*, 9(10), 9–14.
- Strom, K., & Hannus-Gullmets, B. (2015). *From special (class) teacher to special educator—the Finnish case*. FDUV. Retrieved Octobar 10, 2017 from
[http://www.fduv.fi/Site/Data/2594/Files/skola%20och%20utbildning/From%20special%20\(class\)%20teacher%20to%20special%20educator%20%E2%80%93the%20Finnish%20case_Kristina%20Stroem%20och%20Britta%20Hannus-Gullmets.pdf](http://www.fduv.fi/Site/Data/2594/Files/skola%20och%20utbildning/From%20special%20(class)%20teacher%20to%20special%20educator%20%E2%80%93the%20Finnish%20case_Kristina%20Stroem%20och%20Britta%20Hannus-Gullmets.pdf)
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive Education: Where there are few resources*. Disability Press. Retrieved January 25, 2021 from
<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%202008.pdf>
- Suleymanov, F. (2016). Relationship between teacher assistant support and academic achievements of exceptional students in inclusive education. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 6(2), 93–100.
- Štemberger, T., & Kiswarday, V. (2018). Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 47–58. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297573>

- Šuc, L., Bukovec, B., Žveglič, M., & Karpljuk, D. (2019). Primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Slovenia: A qualitative exploration. *RUO. Revija Za Univerzalno Odlicnost*, 8(2), 30–46.
- Takala, M., Pirttimaa R., & Tormanen M. (2009). Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162–172. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>
- Tančić, N. (2020). *Determinante profesionalnog razvoja nastavnika u inkluzivnom školskom kontekstu* (doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2011). Mixed methods research: Contemporary issues in an emerging field. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 285–299). Sage Publications.
- Tharp, B. M. (2009). *Defining “culture” and “organizational culture”: From anthropology to the office*. The RCF Group. Retrieved June 10, 2018 from http://www.thercfgroup.com/files/resources/Defining-Cultureand-Organizationa-Culture_5.pdf
- Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (2005). Inclusive education: The ideals and the practice. In K. Topping & S. Maloney (Eds.), *The RoutledgeFalmer reader in inclusive education* (pp. 15–28). RoutledgeFalmer.
- Thompson, S. A., Lyons, W., & Timmons, V. (2014). Inclusive education policy: What the leadership of Canadian teacher associations has to say about it. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 121–140. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908964>
- Thurlow, M., Thompson, S., & Lazarus, S. (2006). Considerations for the administration of tests to special needs students: Accommodations, modifications, and more. In S. Downing & T. Haladyna (Eds.), *Handbook of test development* (pp. 653–676). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Timmons, V., & Alur, M. (2004). Transformational learning: A description of how inclusionary practice was accepted in India. *International Journal of Special Education*, 19(1), 38–48.
- Tindal, G., & Fuchs, L. (2000). *A summary of research on test changes: An empirical basis for defining accommodations*. University of Kentucky, Mid-South Regional Resource Center.
- Tiwari, A., Das, A., & Sharma, M. (2015). Inclusive education a “rhetoric” or “reality”? Teachers' perspectives and beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 52(1), 128–136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.002>
- Todorović, Ž. (2015). Nadležnosti Federacije i federalnih jedinica i njihovo učešće u vršenju vlasti u Federaciji. *Annual of the Faculty of Law/Godisnjak Fakulteta Pravnih Nauka*, 5(5), 288–296. <https://doi.org/10.7251/gfp1505288t>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms* (2nd ed.). ASCD.
- Topping, K. J., & Maloney, S. (2005). Introduction. In K. J. Topping & S. Maloney (Eds.), *The RoutledgeFalmer reader in inclusive education* (pp. 1–14). RoutledgeFalmer.
- Towle, H. (2015). *Disability and inclusion in Canadian education*. University of Toronto Press. Retrieved January 25, 2021 from https://www.policyalternatives.ca/sites/default/files/uploads/publications/National%20Office/2015/07/Disability_and_Inclusion_in_Education.pdf
- Tromp, R. E., & Datzberger, S. (2021). Global education policies versus local realities. Insights from Uganda and Mexico. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(3), 356–374. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1616163>

- Tschanz, C., & Powell, J. J. (2020). Competing institutional logics and paradoxical universalism: School-to-work transitions of disabled youth in Switzerland and the United States. *Social inclusion*, 8(1), 155–167. <https://doi.org/10.17645/si.v8i1.2373>
- Tudge, J., & Rogoff, B. (1989). Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives. In M. H. Bornstein & J. S. Bruner (Eds.), *Interaction in human development* (pp. 17–40). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Turan, S., & Bektas, F. (2013). The relationship between school culture and leadership practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 13(52), 155–168.
- UNDP (2020). Human development report 2020, The next frontier Human development and the Anthropocene. *United Nations Development Programme*. Retrived January 25, 2021 from <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2020.pdf>
- UNESCO (2001). *The open file on inclusive education*. UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2019). *N for nose: State of the education report for India 2019—children with disabilities*. UNESCO New Delhi Cluster Office.
- UNESCO (2020). *Background paper prepared for the 2020 Global Education Monitoring Report, Inclusion and education: Inclusive education in India*. Oxfam.
- UNESCO (2021). *Global education monitoring report 2021/2: Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?* UNESCO.
- UNICEF (2014). *Global initiative on out-of-school children, South Asia regional study covering Bangladesh, India, Pakistan, and Sri Lanka*. UNESCO Institute for Statistics.
- UNICEF (2015). *Analiza kvaliteta obrazovanja u školama i odeljenjima za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju*. UNICEF.
- Veljković, J. (2020). Uloga motivacije u vaspitno-obrazovnom kontekstu. U S. Marinković (Ur.), *Nauka i nastava u vaspitno-obrazovnom kontekstu* (str. 29-46). Užice: Pedagoški fakultet.
- Verger, A., Novelli, M., & Kosar Altinyelken, H. (2012). Global education policy and international development: an introductory framework. In A. Verger, M. Novelli, & H. K. Kosar Altinyelken (Eds.), *Global education policy and international development: new agendas, issues and policies* (pp. 3–32). Bloomsbury.
- Vernon, L. J. (2003). *Collaborative practices in schools: The impact of school-based leadership teams on inclusive education*. The Faculty of the School of Education.
- Vetoniemi, J., & Kärnä, E. (2021). Being included – experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 25(10), 1190–1204. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1603329>
- Vigotski, L. S. (1983). *Osnovi defektologije*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vigotski, L. (1996a). *Problemi opšte psihologije defektologije (sabrana dela, tom drugi)*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vigotski, L. (1996b). *Problemi razvoja psihe (sabrana dela, tom treći)*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vigotski, L. (1996c). *Osnovi defektologije (sabrana dela, tom peti)*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vujačić, M. (2006). Problemi i perspektive dece sa posebnim potrebama. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1), 190–204. <https://doi.org/10.2298/ZIPI0601190V>

- Vujačić, M. (2009). *Mogućnosti i ograničenja inkluzije dece sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole* (doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
- Vujačić, M. (2012). Individualizovani pristup učeniku u nastavi, u J. Šafer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – Implikacije za obrazovnu praksu II deo* (str. 289–304). Institut za pedagoška istraživanja.
- Vujačić, M., Lazarević, E., i Đević R. (2015). Inkluzivno obrazovanje: Od zakonske regulative do praktične realizacije. *Teme*, 34(1), 231–247.
- Vujačić, M., Gutvajn, N., i Stanišić, J. (2018). Inkluzivno obrazovanje u Srbiji iz perspektive nastavnika osnovnih škola. U R. Đević i N. Gutvajn (ur.), *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih* (str. 43–61). Institut za pedagoška istraživanja.
- Wagner, A., Santiago, P., Thieme, C., & Zay, D. (2004). *Attracting, developing and retaining effective teachers, country note: Switzerland*. OECD. Retrieved January 25, 2021 from <https://www.oecd.org/switzerland/33684152.pdf>
- Wah, L. L. (2010). Different strategies for embracing inclusive education: A snap shot of individual cases from three countries. *International Journal of Special Education*, 25(3), 98–109.
- Watkins, A. (2017). *Inclusive education and European educational policy*. Oxford University Press. Retrieved Decembar 25, 2017 from <http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-153?print=pdf>
- Watkins, A., & Donnelly, V. (2014). Core values as the basis for teacher education for inclusion. *Global Education Review*, 1(1), 76–92.
- Webster, R., & Blatchford, P. (2018). Making sense of ‘teaching’, ‘support’ and ‘differentiation’: The educational experiences of pupils with Education, Health and Care Plans and Statements in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 34(1), 98–113. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1458474>
- Whitburn, B. (2013). The dissection of paraprofessional support in inclusive education: You’re in mainstream with a chaperone. *Australasian Journal of Special Education*, 37(2), 147–161. <https://doi.org/10.1017/jse.2013.12>
- Whitley, J., & Hollweck, T. (2020). Inclusion and equity in education: Current policy reform in Nova Scotia, Canada. *Prospects*, 49(3), 297–312. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09503-z>
- Wilson, A. (2019). Barriers and enablers provided by Hindu beliefs and practices for people with disabilities in India. *Christian Journal for Global Health*, 6(2), 12–25. <https://doi.org/10.15566/cjgh.v6i2.250>
- Winter, E., & O’Raw, P. (2010). *Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs*. National Council for Special Education. Retrieved June 10, 2021 from https://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/NCSE_Inclusion.pdf
- Witmer, S., Cook, E., Schmitt, H., & Clinton, M. (2015). The read-aloud accommodation during instruction: Exploring effects on student self-perceptions and academic growth. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 13(1), 95–109.
- Wolff, H., Chong, H., & Auffhammer, M. (2011). Classification, detection and consequences of data error: Evidence from the human development index. *The Economic Journal*, 121(553), 843–870. <https://doi.org/10.3386/w16572>

Wolff, C. E., Huilla, H., Tzaninis, Y., Magnúsdóttir, B. R., Lappalainen, S., Paulle, B., Seppänen, B., & Kosunen, S. (2021). Inclusive education in the diversifying environments of Finland, Iceland and the Netherlands: A multilingual systematic review. *Research in Comparative and International Education*, 16(1), 3–21. <https://doi.org/10.1177/1745499921991958>

Woolfolk, A. (2016). *Educational psychology* (13th ed.). Pearson Education Limited.

Yada, A., & Savolainen, H. (2019). Japanese and Finnish teachers' perceptions and self-efficacy in inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 60–72. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12478>

Zajda, J. (2018). *Globalisation and education reforms: Paradigms and ideologies*. Springer.

Zheng, H. (2009). A review of research on EFL pre-service teachers' beliefs and practices. *Journal of Cambridge Studies*, 4(1), 73–81.

Zollers, N. J., Ramanathan, A. K., & Yu, M. (1999). The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(2), 157–174. <https://doi.org/10.1080/095183999236231>

Zuković, S. N., i Milutinović, J. J. (2014). Podrška socijalno marginalizovanim grupama kroz pedagoško-savetodavni rad: primer romske populacije. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 13(4), 415–431.

Dokumenta globalne obrazovne politike

Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities (1993). United Nations Human Rights Office of the High Commissioner. Retrieved Decembar 15, 2019 from <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/personswithdisabilities.aspx>

The Dakar Framework for Action (2000). UNESCO. Retrieved Decembar 15, 2019 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147?posInSet=9&queryId=61e6f553-ddf2-4602-95cd-7bb2e8b5c8b6>

The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards Inclusion (2004). An EFA flagship. Retrieved Decembar 15, 2019 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137873?1=null&queryId=d19231a2-bc18-45ec-b1e8-ed021f588bb0>

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (1994). UNESCO. Retrieved Decembar 15, 2019 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

United Nations Universal Declaration of Human Rights (1948). Retrieved Decembar 15, 2019 from <https://www.jus.uio.no/lm/en/pdf/un.universal.declaration.of.human.rights.1948.portrait.letter.pdf>

United Nations Convention on the Rights of the Child (1989). New York: Treaty Series. Retrieved Decembar 15, 2019 from <https://www.refworld.org/docid/3ae6b38f0.html>

United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006). New York: Treaty Series. Retrieved Decembar 15, 2019 from https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf

United Nations Millennium Declaration (2000). New York: UN General Assembly. Retrieved Decembar 15, 2019 from https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_55_2.pdf

World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs (1990). New York: UNESCO. Retrieved Decembar 15, 2019 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>.

Dokumenta obrazovne politike u Srbiji

Pravilnik o bližim uslovima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje (2010). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 76/2010

Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje (2018). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 74/2018.

Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku (2010). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 18/2010.

Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku (2018). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 80/2018.

Pravilnik o kriterijumima i standardima pružanja dodatne podrške u obrazovanju dece, učenika i odraslih sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u vaspitnoj grupi, odnosno drugoj školi i porodici (2018). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 70/2018.

Pravilnik o pedagoškom asistentu i andragoškom asistentu (2019). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 87/2019.

Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2019). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 34/2019.

Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju (2015). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 82/2015.

Pravilnik o resursnom centru (2021). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 80/2021.

Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2013). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 55/2013, 101/2017, 27/2018 - dr. zakon, 10/2019, 129/2021, 129/2021 - dr. zakon, 92/2023.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 72/2009.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2017). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 88/2017, 27/2018 - dr. zakon, 10/2019, 6/2020, 129/2021, 92/2023.

Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju (2010). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 18/2010.

Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju (2010). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 18/2010, 101/2017, 113/2017 - dr. zakon, 95/2018 - dr. zakon, 10/2019, 86/2019 - dr. zakon, 157/2020 - dr. zakon, 123/2021 - dr. zakon i 129/2021.

Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju (2013). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 55/2013, 101/2017, 27/2018 - dr. zakon, 6/2020, 52/2021, 129/2021, 129/2021 - dr. zakon, 92/2023, 19/2025.

Prilozi (instrumenti korišćeni u istraživanju):

1. Prilog 1 Protokol za intervju sa direktorima škola (odlike politike rada škole)
2. Prilog 2 Upitnik za nastavnike (pogled nastavnika na inkluzivno obrazovanje)
3. Prilog 3 Protokol za fokus grupni intervju sa nastavnicima (pogled nastavnika na inkluzivno obrazovanje)
4. Prilog 4 Upitnik za nastavnike (odlike inkluzivne školske prakse)
5. Prilog 5 Upitnik za stručne saradnike (odlike inkluzivne školske prakse)
6. Prilog 6 Evidencioni list za analizu sadržaja individualnog obrazovnog plana (odlike inkluzivne školske prakse)

Naziv škole: _____

I UVOD

(Upoznavanje sa svrhom istraživanja/razgovora)

II PITANJA:

Molim Vas da se osvrnete na uslove koji postoje u školi, a koji su važni za uspešnu primenu inkluzivnog modela obrazovanja, kao i na Vašu ulogu u obezbeđivanju tih uslova.

1. Osvrnite se na materijalno tehničke uslove za primenu inkluzivnog obrazovanja, Vašu ulogu u obezbeđivanju ovih uslova i teškoće sa kojima se susrećete:

a) *nastavnim resursima- nastavnim sredstvima i didaktičkim materijalima* (Da li je i kako škola opremljena nastavnim resursima potrebnim za podučavanje učenika koji imaju potrebu za dodatnom podrškom? Na koji način ste doneli odluku o tome koje nastavne resurse ćete obezbediti? Da li je potrebno obezbediti još neke nastavne resurse? Da li ste se suočavate sa nekim poteškoćama u obezbeđivanju nastavnih resursa?)

b) *asistivnim tehnologijama* (Da li je i kako škola opremljena asistivnim tehnologijama? Koje asistivne tehnologije su obezbeđene? Da li je potrebno obezbediti još neke asistivne tehnologije? Da li se suočavate sa nekim poteškoćama u obezbeđivanju asistivne tehnologije?)

c) *arhitektonskim i ambijentalnim rešenjima u školskom objektu* (Da li su arhitektonska i ambijentalna rešenja u školskom objektu prilagođena potrebama učenika? Koje mere prilagođavanja su preduzete? Na koji način ste doneli odluku o tome kako ćete prilagoditi prostor u školi potrebama učenika? Da li je potrebno preduzeti još neke mere? Da li se suočavate sa nekim poteškoćama u obezbeđivanju ovih mera?)

2. Osvrnite se na prilike za stručno usavršavanje u oblasti inkluzivnog obrazovanja, Vašu ulogu u obezbeđivanju stručnog usavršavanja u ovoj oblasti i teškoće sa kojima se susrećete:

a) *van ustanove* (Koje prilike za stručno usavršavanje članova kolektiva (nastavnika) van ustanove ste omogućili? Koji udeo nastavnika je pohađao obuke u oblasti inkluzivnog obrazovanja? Da li i na koji način utičete na to koji nastavnici će se stručno usavršavati u oblasti inkluzivnog obrazovanja? Da li utičete na to koje programe usavršavanja će nastavnici pohađati? Da li i na osnovu kog kriterijuma birate ili utičete na odabir programa stručnog usavršavanja koje će nastavnici pohađati? Da li su potrebne još neke obuke za nastavnike? Da li se suočavate sa nekim poteškoćama u obezbeđivanju stručnog usavršavanja nastavnika van ustanove?)

b) *u ustanovi* (Koji oblici stručnog usavršavanja u školi su realizovani u oblasti inkluzivnog obrazovanja? Da li i na koji način promovišete i podržavate stručno usavršavanje članova kolektiva (nastavnika) u ustanovi u oblasti inkluzivnog obrazovanja? Da li utičete na to koje obuke u oblasti inkluzivnog obrazovanja će biti realizovane u školi?)

3. Osvrnite se na saradnju u oblasti primene inkluzivnog obrazovanja, Vašu ulogu u obezbeđivanju saradnje u ovoj oblasti i teškoće sa kojima se susrećete:

a) *u okviru Tima za inkluzivno obrazovanje* (Da li i na koji način obezbeđujete saradnju u okviru Tima za inkluzivno obrazovanje? Da li i kako utičete na to ko će činiti članove Tima? Kako, po kom kriterijumu birate članove Tima? Da li i kako pratite i usmeravate rad Tima (npr. uključivanje u rad tima, uvid u izveštaje rada, zapisnike sa sastanaka)? Da li se susrećete sa nekim poteškoćama u obezbeđivanju saradnje u okviru Tima?)

b) *u okviru Tima za dodatnu podršku* (Da li i na koji način obezbeđujete saradnju u okviru Tima/ova za dodatnu podršku? Da li i kako pratite i usmeravate rad Tima/ova za dodatnu podršku (npr. uključivanje u rad tima, uvid u izveštaje rada, zapisnike sa sastanaka) Da li se susrećete sa nekim poteškoćama u obezbeđivanju saradnje u okviru Tima/ova za dodatnu podršku?)

c) *između svih zaposlenih* (Da li i na koji način promovišete i podržavate saradnju između svih zaposlenih u ostvarivanju inkluzivne školske prakse? Da li se pritom suočavate sa nekim poteškoćama?)

d) *između škole i institucija u lokalnom i širem društvenom okruženju* (Da li i na koji način institucije u lokalnom i širem društvenom okruženju podržavaju primenu inkluzivnog obrazovanja? Kakvu vrstu podrške u primeni inkluzivnog obrazovanja škola dobija od šire zajednice? Kako uspostavljate partnerstva sa institucijama u lokalnom i širem društvenom okruženju, na koji način obezbeđujete njihovo uključivanje u rad škole? Na koji način podstičete članove kolektiva da sarađuju sa lokalnom zajednicom? Da li se susrećete sa nekim poteškoćama u obezbeđivanju podrške zajednice?)

4. Da li postoje još neki uslovi koji su prema Vašem mišljenju važni za primenu inkluzivnog modela obrazovanja? Na koji način ih obezbeđujete?

Univerzitet u Beogradu
Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

UPITNIK ZA UČITELJE I NASTAVNIKE

Poštovani učitelji/nastavnici,

Upitnik koji je pred Vama sačinjen je za potrebe istraživačkog rada koji ima za cilj da ispita odlike inkluzivne školske prakse i razume njihovu prirodu u kontekstu politike školskog rada i školske kulture. Vaši odgovori na pitanja u ovom upitniku će omogućiti sticanje uvida o **pogledu nastavnika na inkluzivno obrazovanje** kao važnom elementu školske kulture.

Istraživanje je podstaknuto idejom da se inkluzivna školska praksa sagleda i razume u kontekstu u kome se razvija. S tim u vezi, Vaše učešće u ovom istraživanju biće od velikog značaja i pomoći u razumevanju trenutnog stanja u našim školama koje se tiče inkluzivne školske prakse. Učešće u istraživanju je anonimno i ne postoje tačni i netačni odgovori na pitanja.

Unapred se zahvaljujemo na saradnji!

I OPŠTI PODACI

U ovom delu upitnika od Vas se traže neki opšti podaci. Ovi podaci služiće samo pri opisu ukupnog uzorka istraživanja i nigde neće biti prikazivani pojedinačno.

1. Naziv škole: _____

2. U školi ste angažovani kao:

a) učitelj b) nastavnik predmetne nastave (navedite predmet) _____

3. Godine radnog iskustva (staža):

a) 0-5 b) 5-10 c) 10-15 d) 15-20 e) 20-25 f) više od 25

4. Godine iskustva u radu sa učenicima koji se obrazuju uz primenu mera individualizacije, IOP1 i/ili IOP2:

a) 0-3 b) 3-7 c) 7 i više godina

5. Koji vid podrške ste **tokom školske 2022/23. godine** pružali učenicima koji imaju potrebu za podrškom (izaberite sve vidove podrške koji se odnose na Vaše iskustvo tokom školske godine):

a) primena mera individualizacije b) primena IOP-a 1 c) primena IOP-a 2

II POGLED NASTAVNIKA NA INKLUZIVNO OBRAZOVANJE

U ovom delu upitnika od Vas se očekuje da odgovorite upisivanjem odgovora u praznom polju.

6. Postoji širok spektar gledišta o tome šta je inkluzivno obrazovanje. Kako Vi razumete pojam inkluzivno obrazovanje?

7. Kako biste opisali ulogu nastavnika u primeni inkluzivnog obrazovanja?

8. Koji su neophodni uslovi za ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja?

9. U čemu vidite svrhu, smisao inkluzivnog obrazovanja?

HVALA VAM NA SARADNJI!

I UVODNI DEO

Zahvalnica za učešće u istraživanju i uvodno saopštenje. Ovo je drugi deo istraživanja o pogledu nastavnika na inkluzivno obrazovanje. U prethodnoj prvoj fazi istraživanja ste, pored ostalih, odgovarali na pitanja u okviru ankete. Na osnovu analize tih odgovora izdvojeni su ključni nalazi i formulisana pitanja za današnji razgovor. Cilj razgovora je sticanje dubljih uvida u vezi sa ključnim nalazima prve faze istraživanja o pogledu nastavnika na inkluzivno obrazovanje. S tim u vezi, tokom razgovora će biti pomenuti ključni nalazi prve faze istraživanja o pogledu nastavnika na inkluzivno obrazovanje, i od vas će se očekivati da prokomentarišete te nalaze, kao i da date dodatna objašnjenja davanjem odgovora na pitanja.

II NALAZI PRVE FAZE ISTRAŽIVANJA I PITANJA ZA NASTAVNIKE

Prema nalazima prve faze istraživanja, nastavnici pod inkluzivnim obrazovanjem podrazumevaju uključivanje učenika u sistem redovnog obrazovanja, kao i uvažavanje različitosti među učenicima kroz obezbeđivanje individualizovane podrške u učenju i razvoju. Učenici koji se dovode u vezu sa konceptom inkluzivnog obrazovanja mogu imati širok spektar različitosti, uključujući i one koji se nalaze na obe strane kontinuuma sposobnosti. Ipak, viđenje nastavnika uglavnom je usmereno na one učenike kod kojih se različitosti ispoljavaju kroz određene poteškoće u učenju i razvoju. Ova grupa učenika obuhvata kategorije definisane obrazovnom politikom i važećim zakonskim rešenjima, a dodatna podrška u obrazovanju se za njih organizuje kroz primenu mera individualizacije, kao i kroz primenu individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim i izmenjenim programom nastave i učenja. Današnji razgovor fokusiran je upravo na ove vidove podrške i na učenike kojima je takva podrška potrebna.

Prema nalazima prve faze istraživanja, posebno je istaknuto da se uloga nastavnika u radu sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju ogleda u: prilagođavanju nastavnog rada potrebama učenika, kreiranju uslova za pozitivnu socijalnu interakciju između ovih učenika i njihovih vršnjaka, kao i u podsticanju njihove motivacije za učenje. Pitanja koja slede odnose se na navedene aspekte uloge nastavnika u radu sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju.

1. Šta se podrazumeva pod prilagođavanjem rada tokom nastave potrebama učenika? Koji se aspekti nastave mogu prilagođavati potrebama učenika, i na koji način? Koje karakteristike učenika je potrebno uzeti u obzir prilikom prilagođavanja nastavnog rada?
2. Po čemu se razlikuju dodatna podrška u obrazovanju kroz primenu mera individualizacije, primenu individualnog obrazovnog plana sa prilagođenim programom nastave i učenja, i primenu individualnog obrazovnog plana sa izmenjenim programom nastave i učenja? Po čemu je specifičan svaki od ovih vidova dodatne podrške u obrazovanju?
3. Na koji način se mogu obezbediti uslovi za pozitivnu socijalnu interakciju između učenika koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju i njihovih vršnjaka? Koje strategije rada mogu doprineti razvoju pozitivne socijalne interakcije između učenika učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju i njihovih vršnjaka? Koje kriterijume treba uzeti u obzir prilikom odabira vršnjaka koji će biti uključeni u aktivnosti sa učenikom kojem je potrebna dodatna podrška u obrazovanju?
4. Na koji način je moguće motivisati za učenje učenike koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju? Koje strategije rada koje mogu pozitivno uticati na motivaciju za učenje kod učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju?

Prema nalazima prve faze istraživanja, potrebno je obezbediti brojne uslove za razvoj inkluzivne prakse. Među njima se izdvajaju: program rada prilagođen potrebama učenika, prihvaćenost učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju od strane vrsnjaka, odgovarajući materijalno-tehnički uslovi rada, osposobljenost nastavnika za primenu inkluzivnog obrazovanja, saradnja između aktera školskog rada. Pitanja koja slede biće usmerena na ove uslove.

5. Na koji način individualni obrazovni plan može doprineti razvoju inkluzivne prakse?
6. Na koji način se može podsticati socijalna prihvaćenost učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju od strane njihovih vršnjaka? Koji faktori utiču na kvalitet međuvršnjačkih odnosa između ove dve grupe učenika?
7. Kakvi materijalno-tehnički uslovi su potrebni za razvoj inkluzivne prakse?
8. Kakva priprema tokom studija i kakvo stručno usavršavanje u ustanovi i van ustanove je nastavnicima potrebno u polju inkluzivnog obrazovanja?
9. Na koji način saradnja između aktera školskog rada može doprineti razvoju inkluzivne prakse? Ko čini aktere u toj saradnji i na koji način mogu doprineti razvoju inkluzivne prakse?

Prema nalazima prve faze istraživanja, većina nastavnika prepoznaje određeni smisao u primeni inkluzivnog obrazovanja, dok manji broj njih ne vidi nikakav smisao u njegovoj primeni ili smatra da on delimično izostaje. Smisao primene inkluzivnog obrazovanja prepoznaje se prvenstveno u dobrobiti za učenike kojima je potrebna dodatna podrška, ali i u pozitivnim efektima za njihove vršnjake, kao i za društvo u celini.

10. Možete li da prokomentarišete ove nalaze?

UPITNIK ZA UČITELJE I NASTAVNIKE

Poštovani učitelji/nastavnici,

Upitnik koji je pred vama ima za cilj da ispita vaša iskustva u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja **tokom školske 2022/23. godine**, odnosno vaša iskustva u procesu pružanja dodatne podrške učenicima koji se obrazuju uz primenu mera individualizacije i individualnog obrazovnog plana (IOP1 i IOP2), kao i iskustva u saradnji usmerenoj ka obezbeđivanju adekvatne podrške ovim učenicima.

Pitanja u upitniku su tematski grupisana i podeljena u četiri dela.

I Iskustva u neposrednom radu sa učenicima tokom nastave (potrebno je da odgovorite samo na pitanja koja se odnose na vrstu podrške koju ste pružali)

II Iskustva u neposrednom radu sa učenicima učenicima van nastave

III Iskustva u saradnji sa različitim akterima u školi

IV Iskustva u radu tima/timova za dodatnu podršku i tima za inkluzivno obrazovanje (potrebno je da odgovorite na pitanja ako ste bili član nekog od ovih timova)

Molimo vas da pažljivo pročitate pitanja i da pratite instrukcije za davanje odgovora.

Ovo istraživanje se realizuje za potrebe izrade doktorske disertacije koja ima za cilj da ispita odlike inkluzivne školske prakse i razume njihovu prirodu u kontekstu politike školskog rada i školske kulture. Vaši odgovori na pitanja u ovom upitniku biće nam od dragocene pomoći u sagledavanju načina na koji se ostvaruje inkluzivna školska praksa, te nam je posebno važno da iskreno odgovorite na postavljena pitanja.

Unapred se zahvaljujemo na saradnji!

OPŠTI DEO

1. Naziv škole: _____

2. U školi ste angažovani kao: a) učitelj b) nastavnik predmetne nastave (navedite predmet) _____

3. Godine radnog iskustva (staža): a) 0-5 b) 5-10 c) 10-15 d) 15-20 e) 20-25 f) više od 25

4. Godine iskustva u dodatne podrške u obrazovanju kroz primenu mera individualizacije, IOP1 i IOP2:

a) 0-3 b) 3-7 c) 7 i više godina

5. Koji vid podrške ste **tokom školske 2022/23. godine** pružali učenicima koji imaju potrebu za podrškom (izaberite sve vidove podrške koji se odnose na Vaše iskustvo tokom školske godine):

a) primena mera individualizacije b) primena IOP-a 1 c) primena IOP-a 2

6. **Tokom školske 2022/23. godine** pružali ste podršku učenicima sa (**podvucite** sve odgovore koji se odnose na Vaše iskustvo u toku školske godine):

kontinuiranim emocionalnim problemima / kontinuiranim problemima u ponašanju ili učenju/ kognitivnim smetnjama / fizičkim ili senzornim smetnjama / smetnjama iz spektra autizma / problemima koji primarno proizilaze iz socioekonomskih razloga ili činjenice da se školuju na maternjem jeziku / nešto drugo.

I NAČINI NA KOJE SE OSTVARUJE PODRŠKA U RADU SA UČENICIMA TOKOM NASTAVE

7. U tabeli koja sledi navedeni su neki primeri prilagođavanja metoda, oblika nastavnog rada i nastavnih sredstava potrebama učenika, kao i primeri prilagođavanja načina zadavanja zadataka, provere znanja i načina postavljanja pravila ponašanja. Molimo Vas da označite koje od navedenih postupaka ste primenjivali u radu sa učenicima **tokom školske 2022/23. godine** (zaokruživanjem odgovora u svakoj koloni označite **postupke za sve vidove podrške koje ste pružili učenicima** tokom školske godine – primena mera individualizacije (**MI**), IOP1 i/ili IOP2):

METODE, OBLICI RADA I NASTAVNA SREDSTVA	MI		IOP1		IOP2	
primena različitih metoda rada poput aktivnog i kooperativnog učenja, učenja putem otkrića, radioničarskog rada i sl.	da	ne	da	ne	da	ne
primena različitih oblika rada poput rada u velikom krugu, rada u malim grupama, rada u paru i sl.	da	ne	da	ne	da	ne
organizovanje aktivnosti za učenika u kojima se praktikuje vršnjačka podrška	da	ne	da	ne	da	ne
pružanje mogućnosti učeniku da odabere preferirani oblik rada ili organizovanje rada shodno opaženim preferencijama učenika (individualan rad, rad u paru, rad u grupi)	da	ne	da	ne	da	ne
predavanje na način koji angažuje više čula učenika (vizuelno, auditorno, kinestetičko)	da	ne	da	ne	da	ne
korišćenje raznovrsnih nastavnih materijala i pomagala: vizuelnih (oznake, slike, poster, filmovi, šeme, grafički prikazi i sl.), auditivnih (šušćavi materijali, zvučni predmeti, zvučne čitanke, instrumenti i sl.), taktilnih (materijali teksture, oblika i reljefa, šabloni za crtanje i pisanje i sl.)	da	ne	da	ne	da	ne
obežbeđivanje posebnih materijala za učenje koji angažuje čula koja su kod učenika najrazvijenija ili koji posebno odgovaraju stilu učenja kod učenika	da	ne	da	ne	da	ne
organizovanje mini predavanja	da	ne	da	ne	da	ne
obežbeđivanje učeniku audiozapisa predavanja ili određivanje vršnjaka iz odeljenja koji će podeliti svoje beleške sa učenikom nakon časa	da	ne	da	ne	da	ne
ZADACI/AKTIVNOSTI ZA UČENJE TOKOM NASTAVE I DOMAĆI ZADACI	MI		IOP1		IOP2	
proveravanje da li učenik razume uputstva za rad (npr. kroz traženje povratne informacije od učenika) i po potrebi davanje dodatnih uputstava za rad (npr. usmenim i pisanim putem)	da	ne	da	ne	da	ne
davanje dodatnog vremena učeniku za završavanje zadataka/aktivnosti	da	ne	da	ne	da	ne
naglašavanje glavnih ideja/detalja u tekstu zadatka za učenika (podvlačenjem, većim fontom, drugačijim stilom fonta i sl.) ili navođenje učenika usmenim putem da obrati pažnju na ključne detalje u zadatku	da	ne	da	ne	da	ne
pružanje dozirane pomoći prilikom rešavanja zadataka/izvođenja aktivnosti	da	ne	da	ne	da	ne
omogućavanje učeniku da koristi pomoćne materijale i sredstva prilikom rešavanja zadatka (npr. šeme, kartice za podsećanje, digitron i sl.)	da	ne	da	ne	da	ne
obežbeđivanje vršnjaka koji će učeniku pružiti pomoć pri rešavanju zadatka/realizaciji aktivnosti	da	ne	da	ne	da	ne
proveravanje da li učenik razume uputstva za izradu domaćeg zadatka (npr. kroz traženje povratne informacije od učenika) i po potrebi davanje dodatnih uputstava za rad (npr. usmenim i pisanim putem)	da	ne	da	ne	da	ne
odabir vršnjaka koji će učeniku pružiti pomoć pri izradi domaćih zadataka ili učenja kod kuće	da	ne	da	ne	da	ne
PROVERA I OCENJIVANJE ZNANJA	MI		IOP1		IOP2	
davanje učeniku pisanog testa znanja koji je drugačijeg dizajna u odnosu na dizajn testa za druge učenike (veći font, veći prored i sl.)	da	ne	da	ne	da	ne
omogućavanje učeniku da odgovore na pitanja daje na diktafonu	da	ne	da	ne	da	ne
pisanje odgovora na pitanja iz testa umesto učenika	da	ne	da	ne	da	ne
omogućavanje učeniku da se prilikom ocenjivanja izražava na način u kojem je uspešniji (pismenim, usmenim putem, kroz demonstraciju)	da	ne	da	ne	da	ne
deljenje postupka testiranja/usmenog ispitivanja na nekoliko delova (pređeno gradivo podeliti i ocenjivanje organizovati u delovima)	da	ne	da	ne	da	ne
naglašavanje ključnih reči u pitanjima prilikom usmene provere znanja	da	ne	da	ne	da	ne
naglašavanje glavnih ideja/detalja u testu (podvlačenjem, većim fontom, i sl)	da	ne	da	ne	da	ne
navođenje učenika usmenim putem da obrati pažnju na ključne detalje u testu	da	ne	da	ne	da	ne
pružanje dozirane pomoći učeniku prilikom ocenjivanja	da	ne	da	ne	da	ne
davanje dodatnog vremena učeniku za rešavanje zadataka/završavanje aktivnosti prilikom ocenjivanja	da	ne	da	ne	da	ne
omogućavanje učeniku da radi test/usmeno odgovara na pitanja/demonstrira znanje u delu učionice u kome je manje izložen vizuelnim, auditivnim i drugim stimulusima	da	ne	da	ne	da	ne

PONAŠANJE	MI		IOP1		IOP2	
pojednostavljanje i isticanje dogovorenih pravila ponašanja na vidnom mestu u učionici, tako da su jasna i dostupna svim učenicima za podsećanje	da	ne	da	ne	da	ne
uspostavljanje dogovora o pravilima ponašanja tokom aktivnosti	da	ne	da	ne	da	ne
povremeno pohvaljivanje poželjnih ponašanja učenika	da	ne	da	ne	da	ne
pružanje mogućnosti učeniku da bude nagrađen ukoliko završi aktivnost	da	ne	da	ne	da	ne
pružanje mogućnosti učeniku da napravi kratak odmor između zadataka	da	ne	da	ne	da	ne
davanje zadataka koji uključuju određene fizičke aktivnosti učenika	da	ne	da	ne	da	ne
davanje zadataka koji uključuju aktivnosti koje posebno interesuju učenika	da	ne	da	ne	da	ne
podsećanje učenika da ne ometa rad na času različitim neverbalnim signalima	da	ne	da	ne	da	ne
ignorisanje neprimerenog ponašanja učenika koje nije drastično izvan granica dozvoljenog u učionici	da	ne	da	ne	da	ne

8. Ukoliko postoje postupci prilagođavanja rada u nastavi koje ste **tokom školske 2022/23. godine** primenjivali u radu sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u učenju i razvoju (tj. učenicima koji se obrazuju uz primenu mera individualizacije, IOP1 ili IOP2), a **koji nisu ponuđeni** u prethodno datom spisku – molimo Vas da ih ukratko opišete:

9. Ukoliko ste **tokom školske 2022/23. godine** primenjivali mere **prilagođavanja prostora u učionici** u cilju pružanja podrške učenicima koji se obrazuju uz primenu mera individualizacije, IOP1 ili IOP2 – molimo Vas da navedete koje mere ste primenjivali:

10. Rangirajte sledeće kriterijume shodno tome koliku važnost im pridajete prilikom izrade zadataka/aktivnosti za učenike koji se obrazuju uz primenu mera individualizacije, IOP1 ili IOP2 (dopišite brojeve od 1 do 4 na praznoj liniji, tako da broj 1 označava kriterijum kome pridajete najveću važnost, a broj 4 kriterijum kome pridajete najmanju važnost):

- ___ a) zadatak/aktivnost stimuliše i odražava interesovanja učenika
- ___ b) zadatak/aktivnost je optimalno težak (ni prelagan, ni pretežak)
- ___ c) vreme koje je učeniku potrebno da završi zadatak/aktivnost je optimalno
- ___ d) zadatak/aktivnost podržava interakciju učenika sa drugim učenicima

IOP 1

Ukoliko ste **tokom školske 2022/23. godine** imali iskustva u radu sa učenicima koji se obrazuju prema **IOP-u 1**, molimo Vas da odgovorite na pitanja **od broja 11 do broja 19**.

Takođe, molimo Vas da **nastavite sa odgovaranjem** nakon čitanja uputstva na strani broj 6.

11. Predmet koji predajete, učenici koji se obrazuju prema **IOP-u 1 tokom školske 2022/23. godine** pohađali su na sledeći način (označite jedan odgovor koji najbolje opisuje Vaša iskustva u radu):

- a) bez prilagođavanja sadržaja predmeta
- b) uz smanjivanje/sužavanje obima sadržaja predmeta iz jedne ili više oblasti
- c) uz sadržaje učenja koji nisu predviđeni nastavnim programom za razred koji učenik pohađa

12. Navedite da li ste se i kojim standardima postignuća za predmet vodili prilikom odabira **sadržaja učenja i kreiranja zadataka/aktivnosti** za učenike koji se obrazuju prema **IOP-u 1 tokom školske 2022/23. godine** (označite jedan odgovor koji najbolje opisuje Vaša iskustva u radu ili odgovor dopišite na liniji):

- a) da, **svim** standardima postignuća za razred koji učenik pohađa (osnovni, srednji i napredni nivo)
- b) da, standardima postignuća **sa osnovnog i srednjeg nivoa** za razred koji učenik pohađa
- c) da, standardima postignuća **sa osnovnog nivoa** za razred koji učenik pohađa
- d) da, **pojedini** standardima postignuća **sa osnovnog nivoa** za razred koji učenik pohađa
- e) da, standardima postignuća **za niži razred** od onoga koji učenik pohađa
- f) ne, sadržaji učenja i zahtevi/aktivnosti prilikom učenja **nisu bili u vezi sa standardima postignuća** (molimo Vas da ukratko obrazložite kako ste vršili odabir sadržaja učenja i zahteva prilikom učenja, kako se sadržaj razlikuje u odnosu na sadržaj rada sa drugim učenicima, redovni program rada i sl.)

13. Navedite oblik rada u kome su učenici koji se obrazuju prema IOP-u 1 **najčešće učestvovali tokom školske 2022/23. godine** (označite jedan odgovor koji najbolje opisuje Vaša iskustva u radu):

- a) individualni rad b) rad u paru sa vršnjakom c) rad u grupi vršnjaka d) frontalni rad

14. Ukoliko ste **tokom školske 2022/23. godine** organizovali rad u paru ili grupi, molimo Vas da ukratko navedete na osnovu kojih kriterijuma ste birali vršnjake koji će raditi sa učenikom koji se obrazuje prema IOP-u 1:

15. Na koji način ste **tokom školske 2022/23. godine najčešće** motivisali za učenje učenike koji se obrazuju prema IOP-u 1 (navedite dva primera):

- a) _____
b) _____

16. Da li ste **tokom školske 2022/23. godine** organizovali **dopunsku nastavu** u koju je bio uključen učenik koji se obrazuje prema IOP-u 1:

- a) ne
b) da (molimo Vas da ukratko navedite da li se i kako dodatna podrška koju učenicima pružate tokom dopunske nastave razlikuje od one koju pružate tokom redovne - npr. oblici rada, metode, materijali, zadaci sl.)

17. Kada Vam je bila potrebna pomoć/savet u radu sa učenicima koji se obrazuju prema IOP-u 1, kome ste se **najčešće obraćali tokom školske 2022/23. godine** (zaokružite slovo ispred jednog od ponuđenih odgovora ili odgovor dopisite na liniji):

- a) nisam imao/la kome da se obratim b) pedagogu/psihologu c) nekome od nastavnika iz kolektiva
d) direktoru e) nekome izvan škole (kome) _____

18. Procenite u kojoj meri se slažete sa sledećim tvrdnjama (za svaku tvrdnju zaokružite jedan od ponuđenih odgovora u skladu sa svojim iskustvima u radu):

1= uopšte se ne slažem 2= uglavnom se ne slažem 3=donekle se slažem 4= u potpunosti se slažem

a) učenici koji se obrazuju prema IOP-u 1 su prihvaćeni od strane svojih vršnjaka	1	2	3	4
b) prostor u školi je pristupačan i prilagođen potrebama učenika koji se obrazuju prema IOP-u 1	1	2	3	4
c) škola je opremljena nastavnim resursima potrebnim za rad sa učenicima koji se obrazuju prema IOP-u 1	1	2	3	4
d) osposobljen/a sam za pružanje podrške učenikom koji se obrazuju prema IOP-u 1	1	2	3	4

19. Procenite korisnost sledećih načina pripreme za rad sa učenicima koji se obrazuju prema IOP-u 1 (za svaku tvrdnju zaokružite jedan od ponuđenih odgovora):

1=nije korisno uopšte 2= uglavnom nije korisno 3=ne mogu da procenim 4= uglavnom je korisno 5= izuzetno je korisno

a) akreditovani seminari	1	2	3	4	5
b) saradnja sa kolegama (razgovori, posete časovima, organizovane obuke u školi i sl.)	1	2	3	4	5
c) samostalno učenje (npr. učenje kroz praksu, izučavanje stručne literature, zakona i sl.)	1	2	3	4	5
d) inicijalno obrazovanje (obrazovanje tokom studija)	1	2	3	4	5

IOP 2

Ukoliko ste **tokom školske 2022/23. godine** imali iskustva u radu sa učenicima koji se obrazuju prema **IOP-u 2**, molimo Vas da odgovorite na pitanja **od broja 20 do broja 28**.

Takođe, molimo Vas da **nastavite sa odgovaranjem** na pitanja počevši od pitanja broj 31.

20. Predmet koji predajete, učenici koji se obrazuju prema IOP-u 2 **tokom školske 2022/23. godine** pohađali su na sledeći način (označite jedan odgovor koji najbolje opisuje Vaša iskustva u radu):

- a) bez prilagođavanja sadržaja predmeta
b) uz smanjivanje/sužavanje obima sadržaja predmeta iz jedne ili više oblasti
c) uz sadržaje učenja koji nisu predviđeni nastavnim programom za razred koji učenik pohađa

21. Navedite da li ste se i kojim standardima postignuća za predmet vodili prilikom odabira **sadržaja učenja i kreiranja zadataka/aktivnosti** za učenike koji se obrazuju prema **IOP-u 2 tokom školske 2022/23. godine** (označite jedan odgovor koji najbolje opisuje Vaša iskustva u radu ili odgovor dopisite na liniji):

- a) da, **svim** standardima postignuća za razred koji učenik pohađa (osnovni, srednji i napredni nivo)
b) da, standardima postignuća **sa osnovnog i srednjeg nivoa** za razred koji učenik pohađa
c) da, standardima postignuća **sa osnovnog nivoa** za razred koji učenik pohađa
d) da, **pojednim** standardima postignuća **sa osnovnog nivoa** za razred koji učenik pohađa
e) da, standardima postignuća **za niži razred** od onoga koji učenik pohađa
f) ne, sadržaji učenja i zahtevi prilikom učenja **nisu bili u vezi sa standardima postignuća** (molimo Vas da ukratko obrazložite kako ste vršili odabir sadržaja učenja i zahteva prilikom učenja, kako se sadržaj razlikuje u odnosu na sadržaj rada sa drugim učenicima, redovni program rada i sl.)

22. Označite oblik rada u kome su učenici koji se obrazuju prema **IOP-u 2 najčešće učestvovali tokom školske 2022/23. godine** (označite jedan odgovor shodno svojim iskustvima u radu):

- a) individualni rad b) rad u paru sa vršnjakom c) rad u grupi vršnjaka d) frontalni rad

23. Ukoliko ste organizovali rad u paru ili grupi, molimo Vas da ukratko navedete na osnovu kojih kriterijuma ste birali vršnjake koji će raditi sa učenikom koji se obrazuje po **IOP-u 2**:

24. Na koji način ste **tokom školske 2022/23. godine najčešće** motivisali za učenje učenike koji se obrazuju prema **IOP-u 2** (navedite dva primera):

- a) _____
b) _____

25. Da li ste **tokom školske 2022/23. godine** organizovali **dopunsku nastavu** u koju je bio uključen učenik koji se obrazuje prema **IOP-u 2**:

- a) ne
b) da (molimo Vas da ukratko navedite da li se i kako dodatna podrška koju učenicima pružate tokom dopunske nastave razlikuje od one koju pružate tokom redovne - npr. oblici rada, metode, materijali, zadaci sl.)

26. Procenite u kojoj meri se slažete sa sledećim tvrdnjama (za svaku tvrdnju zaokružite jedan od ponuđenih odgovora u shodno svojim iskustvima u radu):

1= uopšte se ne slažem 2= uglavnom se ne slažem 3=donekle se slažem 4= u potpunosti se slažem

a) učenici koji se obrazuju prema IOP-u 2 su prihvaćeni od strane svojih vršnjaka	1	2	3	4
b) prostor u školi je pristupačan i prilagođen potrebama učenika koji se obrazuju prema IOP-u 2	1	2	3	4
c) škola je opremljena nastavnim resursima potrebnim za rad sa učenicima koji se obrazuju prema IOP-u 2	1	2	3	4
d) osposobljen/a sam za pružanje podrške učenicima koji se obrazuju prema IOP-u 2	1	2	3	4

27. Kada Vam je bila potrebna pomoć/savet u radu sa učenicima koji se obrazuju prema **IOP-u 2**, kome ste se **najčešće obraćali tokom školske 2022/23. godine** (zaokružite slovo ispred jednog od ponuđenih odgovora ili odgovor dopisite na liniji):

- a) nisam imao/la kome da se obratim b) pedagogu/psihologu c) nekome od nastavnika iz kolektiva
d) direktoru e) nekome izvan škole (kome) _____

28. Procenite korisnost sledećih načina pripreme za rad sa učenicima koji se obrazuju prema **IOP-u 2** (za svaku tvrdnju zaokružite jedan od ponuđenih odgovora):

1=nije korisno uopšte 2= uglavnom nije korisno 3=ne mogu da procenim 4= uglavnom je korisno 5= izuzetno je korisno

a) akreditovani seminari	1	2	3	4	5
b) saradnja sa kolegama (razgovori, posete časovima, organizovane obuke u školi i sl.)	1	2	3	4	5
c) samostalno učenje (npr. učenje kroz praksu, izučavanje stručne literature, zakona i sl.)	1	2	3	4	5
d) inicijalno obrazovanje (obrazovanje tokom studija)	1	2	3	4	5

II NAČIN NA KOJE SE OSTVARUJE DODATNA PODRŠKA VAN NASTAVE

29. Da li ste **tokom školske 2022/23. godine** organizovali **sekciju slobodnih aktivnosti** u koju je bio uključen učenik koji se obrazuje uz primenu mera individualizacije, IOP1 ili IOP2:

a) ne

b) da (ukratko navedite o kojoj sekciji je reč i da li ste i na koji način učeniku/cima pružili dodatnu podršku kroz rad sekcije) _____

30. Da li ste **tokom školske 2022/23. godine** organizovali **sportske, kulturne ili umetničke aktivnosti u slobodnom vremenu** u koje je uključen i učenik koji se obrazuje uz primenu mera individualizacije, IOP1 ili IOP2:

a) ne

b) da (ukratko navedite o kojoj slobodnoj aktivnosti je reč i da li ste i na koji način učeniku/cima pružili dodatnu podršku u okviru ovih aktivnosti) _____

III NAČINI OSTVARIVANJA SARADNJE IZMEĐU SVIH AKTERA U ŠKOLI

31. Procenite koliko ste često **tokom školske 2022/23. godine** sarađivali **sa različitim akterima u školi** u cilju obezbeđivanja adekvatne podrške učenicima koji se obrazuju uz primenu mera individualizacije, IOP1 ili IOP2 (za svaku tvrdnju zaokružite jedan od ponuđenih odgovora):

1=nikada 2= retko 3=ponekad 4= često 5= veoma često

a) drugi nastavnici i/ili učitelji	1	2	3	4	5
b) stručni saradnici	1	2	3	4	5
c) direktor	1	2	3	4	5

32. Na koji način ste **tokom školske 2022/23. godine** sarađivali **sa članovima školskog kolektiva**, a u cilju obezbeđivanja adekvatne podrške učenicima koji se obrazuju uz primenu mera individualizacije, IOP1 ili IOP2 (zaokružite slovo ispred jednog ili više ponuđenih odgovora i/ili odgovor dopišite na liniji):

a) deljenje ličnih iskustava u sprovođenju inkluzivne školske prakse

b) razgovor o primerima dobre prakse

c) pružanje konstruktivnih rešenja za aktuelne probleme u radu sa učenicima

d) pružanje pomoći u izradi nastavnih materijala

e) poseta i analiza redovnih, uglednih ili oglednih časova u odeljenjima u kojima se obrazuju učenici kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju

f) zajednička realizacija nastave u odeljenjima u kojima se obrazuju učenici kojima je potrebna dodatna podrška

g) zajednička realizacija vannastavnih aktivnosti u koje su uključeni učenici koji imaju potrebu za podrškom u obrazovanju

h) deljenje saznanja sa stručnih skupova i seminara na temu inkluzivnog obrazovanja

i) obuka u školi u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem

j) upoznavanje sa stručnim temama i literaturom u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem na sastancima stručnih i drugih veća

k) nešto drugo _____

33. Da li ste **tokom školske 2022/23. godine** sarađivali **sa direktorom škole** u cilju **obezbeđivanja uslova** za rad sa učenicima koji se obrazuju uz primenu mera individualizacije, IOP1 ili IOP2, na neki od ponuđenih načina (zaokružite slovo ispred jednog ili više ponuđenih odgovora):

a) davanje predloga o mogućim načinima *unapređivanja materijalno-tehničkih uslova* u školi

b) davanje predloga o mogućim načinima *unapređivanja kompetencija* za rad sa učenicima

c) davanje predloga o mogućim načinima *unapređivanja saradničkih odnosa* u školi

d) nista od ponuđenog

IV SADRŽAJI I OBLICI RADA U OKVIRU TIMA ZA DODATNU PODRŠKU I TIMA ZA INKLUZIVNO OBRAZOVANJE

34. Da li ste **tokom školske 2022/23. godine** bili član Tima za dodatnu podršku:

- a) ne (molimo Vas da preskočite pitanja br. 37, 38, 39, 40)
b) da

35. Koliko često ste saradnju u okviru Tima za dodatnu podršku tokom školske 2022/23. godine ostvarivali na sledeće načine (za svaku tvrdnju zaokružite jedan od ponuđenih odgovora):

1=nikada 2= retko 3=ponekad 4= često 5= veoma često

a) sastanak (online ili uživo) sa svim članovima Tima ili većinom članova	1	2	3	4	5
b) putem grupnog četa (viber, facebook, whatsapp, e-mail,...) sa svim članovima Tima	1	2	3	4	5
c) razgovor licem u lice ili telefonskim putem sa pojedinim članovima Tima	1	2	3	4	5
d) pisanim putem (e-mail, viber, SMS,...) sa pojedinim članovima Tima	1	2	3	4	5

36. Na koji način ste **tokom školske 2022/23. godine** učestvovali u procesu izrade individualnog obrazovnog plana za učenike koji se obrazuju prema IOP-u (zaokružite slovo ispred jednog ili više ponuđenih odgovora):

- a) prikupljanje informacija o učeniku i opis aktuelnog načina funkcionisanja učenika
b) definisanje načina pružanja podrške učeniku (detaljnog plana aktivnosti sa kratkoročnim i dugoročnim ciljevima) tokom nastave iz predmeta koji predajete
c) vrednovanje ostvarenosti postavljenih ciljeva učenja i razvoja učenika u okviru predmeta koji predajete
d) vrednovanje ostvarenih načina prilagođavanja nastave u okviru predmeta koji predajete
e) pružanje pomoći drugim nastavnicima/učiteljima prilikom razvijanja strategije pružanja podrške

37. Koliko često su **tokom školske 2022/23. godine** u procesu izrade i vrednovanja individualnog obrazovanog plana učestvovali sledeći akteri (za svaku tvrdnju zaokružite jedan od ponuđenih odgovora):

1=nikada 2= retko 3=ponekad 4= veoma često 5= uvek

a) psiholog/pedagog	1	2	3	4	5
b) roditelj/staratelj učenika koji se obrazuje po IOP-u	1	2	3	4	5

38. Procenite u kojoj meri su **tokom školske 2022/23. godine** sledeći faktori uticali na **donošenje odluka** o načinima pružanja podrške učenicima koji se obrazuju prema IOP-u iz predmeta koji predajete uticali (za svaku tvrdnju zaokružite jedan od ponuđenih odgovora):

1= ne utiče 2=uglavnom ne utiče 3= ne mogu da procenim 4= uglavnom utiče 5= utiče u potpunosti

a) dostupnost materijalno-tehničkih resursa u školi	1	2	3	4	5
b) obučenosť za rad sa učenikom	1	2	3	4	5
c) aktuelni način funkcionisanja učenika	1	2	3	4	5
d) prethodno planirane mere podrške u radu sa učenikom	1	2	3	4	5
e) rezultati vrednovanja prethodno primenjenih mera podrške u radu sa učenikom	1	2	3	4	5

39. Da li ste **tokom školske 2022/23. godine** bili član Tima za inkluzivno obrazovanje:

- a) ne (molimo Vas da preskočite pitanje br. 42)
b) da (ukratko opišite na koji način ste učestvovali u radu Tima, koje aktivnosti ste realizovali)

40. Ukoliko je Vaš odgovor na prethodno pitanje potvrđan, navedite koliko često ste saradnju u okviru Tima za inkluzivno obrazovanje **tokom školske 2022/23. godine** ostvarivali na sledeće načine (za svaku tvrdnju zaokružite jedan od ponuđenih odgovora):

1=nikada 2= retko 3=ponekad 4= veoma često 5= uvek

a) sastanak (online ili uživo) sa svim članovima Tima ili većinom članova	1	2	3	4	5
b) putem grupnog četa (viber, facebook, whatsapp, e-mail,...)	1	2	3	4	5
c) razgovor licem u lice ili telefonskim putem sa pojedinim članovima Tima	1	2	3	4	5
d) pisanim putem (e-mail, viber, SMS,...) sa pojedinim članovima Tima	1	2	3	4	5

HVALA VAM NA SARADNJI!

Univerzitet u Beogradu
Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju

UPITNIK ZA STRUČNE SARADNIKE

Poštovani pedagozi/psiholozi,

Upitnik koji je pred vama ima za cilj da ispita odlike inkluzivne školske prakse, i to način na koji se ostvaruje pružanje podrške učenicima koji se obrazuju uz primeu mera individualizacije, individualnog obrazovnog plana (IOP1 i IOP2) van nastave, sadržaje rada Tima za inkluzivno obrazovanje i Tima za dodatnu podršku, kao i načine ostvarivanja saradnje između škole i okruženja **tokom školske 2022/23. godine**.

Pitanja u ovom upitniku su tematski grupisana i podeljena u više celina. U prvom delu upitnika pitanja se odnose na **način pružanja podrške učenicima** koji se obrazuju uz primenu mera individualizacije i individualnog obrazovnog plana (IOP1 i IOP2) **van nastave**. Pitanja u drugom delu upitnika se odnose na **sadržaje rada Tima za inkluzivno obrazovanje i tima/ova za dodatnu podršku**, dok se pitanja u trećem delu upitnika odnose na **načine ostvarivanja saradnje između škole i okruženja u primeni inkluzivnog obrazovanja**. Molimo vas da pažljivo pročitate pitanja i da pratite instrukcije za davanje odgovora.

Ovo istraživanje se realizuje za potrebe izrade doktorske disertacije koja ima za cilj da ispita odlike inkluzivne školske prakse i razume njihovu prirodu u kontekstu politike školskog rada i školske kulture. Vaši odgovori na pitanja u ovom upitniku biće nam od dragocene pomoći u sagledavanju načina na koji se ostvaruje inkluzivna školska praksa, te nam je posebno važno da iskreno odgovorite na postavljena pitanja.

Unapred se zahvaljujemo na saradnji!

OPŠTI DEO

1. Naziv škole: _____
2. U školi radite kao: a) psiholog b) pedagog
3. Godine radnog iskustva (staža):
a) 0-5 b) 5-10 c) 10-15 d) 15-20 e) 20-25 f) više od 25 godina
4. Godine iskustva u radu sa učenicima koji se obrazuju uz primenu mera individualizacije, IOP1 ili IOP2:
a) 0-3 b) 3-7 c) 7 i više godina

I NAČIN NA KOJI SE OSTVARUJE PRUŽANJE PODRŠKE UČENICIMA VAN NASTAVE

5. Da li je Učenički parlament **tokom školske 2022/23. godine** bio angažovan u pružanju pomoći učenicima koji se obrazuju uz primenu mera individualizacije, IOP1, IOP2:

- a) ne, Učenički parlament nije angažovan u pružanju podrške ovim učenicima
- b) da, (ukratko navedite u čemu se sastoji podrška koju ovim učenicima pruža Učenički parlament)

6. Da li je Vršnjački tim **tokom školske 2022/23. godine** bio angažovan u pružanju pomoći učenicima koji se obrazuju uz primenu mera individualizacije i IOP1 i/ili IOP2 (zaokružite odgovor koji se odnosi na školu u kojoj ste zaposleni i dopišite odgovor na liniji):

- a) ne, Vršnjački tim nije uspostavljen/organizovan u školi
- b) ne, Vršnjački tim nije angažovan u pružanju podrške ovim učenicima
- c) da, (ukratko navedite u čemu se sastoji pomoć koju ovim učenicima pruža Vršnjački tim)

7. Na koji način su stručni saradnici (pedagog/psiholog) **tokom školske 2022/23. godine** bili angažovani u pružanju **neposredne** podrške učenicima koji se obrazuju uz primenu mera individualizacije, IOP1 i/ili IOP2 (zaokružite sve odgovore koji se odnose na školu u kojoj ste zaposleni i/ili dopišite odgovor na liniji):

- a) organizovanje **individualnog rada** sa učenicima
- b) organizovanje **grupnog savetodavnog rada** u koji su uključeni i učenici koji se obrazuju uz primenu mera individualizacije, IOP1 i/ili IOP2
- c) organizovanje **tematskih predavanja** značajnih za prevazilaženje **školskog neuspeha** u koja su uključeni učenici koji se obrazuju uz primenu mera individualizacije, IOP1 i/ili IOP2
- d) organizovanje **tematskih predavanja** značajnih za **prevazilaženje socio-emocionalnih problema** u koja su uključeni i učenici koji se obrazuju uz primenu mera individualizacije, IOP1 i/ili IOP2
- e) organizovanje **tematskih predavanja/radionica** značajnih za **razvijanje tolerancije, uvažavanja različitosti** i sl.
- g) posredovanje u **rešavanju konflikata** između učenika i njihovih vršnjaka, nastavnika, roditelja i dr.
- f) nešto drugo _____

8. Koja tematika je **tokom školske 2022/23. godine** činila sadržaj **individualnog rada** pedagoga/psihologa sa učenicima koji se obrazuju uz primenu mera individualizacije, IOP1 i IOP2 (zaokružite sve odgovore koji se odnose na školu u kojoj ste zaposleni i/ili dopišite odgovor na liniji):

- a) prikupljanje podataka o učeniku i upoznavanje sa potrebama učenika za podrškom
- b) pružanje pomoći učeniku u savladavanju tehnika uspešnog učenja
- c) pružanje podrške razvoju samopouzdanja i podsticanje motivacije za učenje kod učenika
- d) pružanje podrške socijalnom i emocionalnom razvoju učenika
- e) pružanje pomoći učeniku u rešavanju konflikata sa vršnjacima, nastavnicima, roditeljima i dr.
- f) pojačan vaspitni rad u slučaju nediscipline učenika na času ili povrede pravila ponašanja u školi
- g) pružanje pomoći i podrške učeniku u uključivanju u različite vannastavne aktivnosti u školi
- h) prikupljanje predloga i sugestija od strane učenika za unapređivanje nastavne prakse
- i) prikupljanje predloga i sugestija od strane učenika za unapređivanje vannastavnih aktivnosti
- j) praćenje opterećenosti učenika programom rada
- k) aktivnosti u oblasti profesionalne orijentacije učenika i karijernog vođenja
- l) nešto drugo _____

II SADRŽAJ RADA TIMA ZA INKLUZIVNO OBRAZOVANJE I TIMA ZA DODATNU PODRŠKU

9. Rezultati istraživanja pokazuju da se aktivnosti koje realizuju Tim za inkluzivno obrazovanje i tim/ovi za pružanje dodatne podrške u nekim segmentima preklapaju, ali i da u različitim školama ovi timovi deluju na različite načine. U tabeli je dat niz aktivnosti koje mogu realizovati ovi timovi, molimo Vas da označite **da li su tokom školske 2022/23. godine ponuđene aktivnosti realizovane** u školi u kojoj ste zaposleni, odnosno **koji tim je većinski nosilac realizacije ponuđenih aktivnosti**. U slučaju da su oba tima značajno angažovana, istu aktivnost pripisite i jednom i drugom timu (označite jedan ili više odgovora u svakom redu):

X - aktivnost nije realizovana TIO- Tim za inkluzivno obrazovanje TDP- Tim za dodatnu podršku

a) prikupljanje podataka o učeniku kome je potrebna dodatna podrška	X	TIO	TDP
b) izrada individualnog obrazovnog plana	X	TIO	TDP
c) primena individualnog obrazovnog plana	X	TIO	TDP
d) vrednovanje individualnog obrazovnog plana	X	TIO	TDP
e) davanje predloga direktoru za utvrđivanje prava na IOP	X	TIO	TDP
f) učešće u radu pedagoškog kolegijuma (izveštavanje, davanje predloga IOP-a, predloga o izmenama, dopunama ili prestanku potrebe za IOP-om)	X	TIO	TDP
g) davanje predloga direktoru za nabavku potrebnih nastavnih sredstava i opreme	X	TIO	TDP
h) podrška razvoju kompetencija nastavnika za inkluzivno obrazovanje kroz organizovanje i realizaciju obuka, radionica, tematskih predavanja i sl.	X	TIO	TDP
i) analiza i tumačenje zakonskih odredaba u oblasti inkluzivnog obrazovanja i upoznavanje članova kolektiva sa zakonskim odredbama	X	TIO	TDP
j) osnaživanje svih učenika za razumevanje i prihvatanje inkluzivnih principa kroz organizovanje i realizaciju vannastavnih aktivnosti u školi	X	TIO	TDP
k) saradnja sa Timom za zaštitu učenika od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja - u cilju prevencije	X	TIO	TDP
l) saradnja sa Timom za zaštitu učenika od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja - u slučaju intervencije	X	TIO	TDP
lj) saradnja sa roditeljima učenika kojima je potrebna dodatna podrška	X	TIO	TDP
m) saradnja sa ustanovama, organizacijama i udruženjima iz lokalne sredine u cilju obezbeđivanja podrške učenicima	X	TIO	TDP

10. Ukoliko postoje aktivnosti Tima za inkluzivno obrazovanje i tima/ova za dodatnu podršku koje su realizovane u školi **tokom školske 2022/23. godine**, a nisu ponuđene na prethodnom spisku aktivnosti – molimo Vas da ih navedete:

a) Tim za inkluzivno obrazovanje _____

b) Tim/ovi za dodatnu podršku _____

11. Kao članovi prethodno pomenutih timova, u kojim fazama pružanja dodatne podrške su stručni saradnici (pedagog/psiholog) bili angažovani **tokom školske 2022/23. godine** (odaberite jedan ili više odgovora koji opisuju iskustva u radu):

- a) identifikacija učenika kojima je potrebna podrška u obrazovanju
- b) planiranje načina pružanja podrške učenicima
- c) realizacija dodatne podrške u obrazovanju
- d) praćenje i vrednovanje ostvarenih mera podrške učeniku
- e) ništa od ponuđenog

12. Prema Vašoj proceni, u kojoj fazi pružanja dodatne podrške je angažovanje stručnih saradnika (pedagog/psiholog) **tokom školske 2022/23. godine** bilo najveće (odaberite jedan odgovor koji opisuje iskustva u radu):

- a) identifikacija učenika kojima je potrebna podrška u obrazovanju
- b) planiranje načina pružanja podrške učenicima
- c) realizacija dodatne podrške u obrazovanju
- d) praćenje i vrednovanje ostvarenih mera podrške

13. Na koji način su **tokom školske 2022/23. godine** stručni saradnici (pedagog/psiholog) angažovani u planiranju i realizaciji različitih vidova dodatne podrške učenicima (odaberite odgovore koji opisuju iskustva u radu):

- a) samostalno i bez podrške drugih aktera, izrada dokumenata koji služe u svrhu planiranja dodatne podrške u obrazovanju (npr. pedagoški profil, plan mera individualizacije, personalizovan programa rada)
- b) koordinisanje procesom prikupljanja podataka o učeniku i učešće u procesu prikupljanja podataka
- c) pružanje pomoći nastavnicima/učiteljima u prilagođavanju programa individualnim potrebama učenika i odabiru metodičkih pristupa u radu sa učenicima
- d) pružanje pomoći nastavnicima/učiteljima u izradi nastavnih materijala i zadataka za učenike
- e) praćenje sadržaja planova podrške učenicima, a koje nastavnici/učitelji samostalno izrađuju
- f) praćenje načina na koji nastavnici/učitelji pružaju učenicima dodatnu podršku u obrazovanju
- g) pružanje podrške roditeljima učenika u cilju obezbeđivanja jedinstvene usmerenosti na vaspitne i obrazovne ciljeve
- h) pružanje neposredne podrške učenicima
- i) uspostavljanje saradnje sa ustanovama, organizacijama i udruženjima iz lokalne sredine u cilju obezbeđivanja podrške učenicima
- j) ništa od ponuđenog

III NAČIN OSTVARIVANJA SARADNJE IZMEĐU ŠKOLE I OKRUŽENJA U PRIMENI INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

14. U nastavku je dat spisak različitih institucija, organizacija i udruženja koja deluju u lokalnom i širem društvenom okruženju. Molimo Vas da označite sa kojim od navedenih aktera je škola u kojoj radite sarađivala **tokom školske 2022/23. godine, a u cilju obezbeđivanja pomoći u radu sa učenicima koji su uključeni u model inkluzivnog obrazovanja** (zaokružite slovo ispred odgovora i/ili odgovor dopisite na liniji):

- | | |
|--|--|
| a) Ministarstvo prosvete | lj) ustanove iz oblasti kulture (pozorište, galerija, muzej) |
| b) Opština | m) ustanove iz oblasti sporta |
| c) Školska uprava | n) mediji |
| d) Interresorna komisija | nj) organizacije koje se bave i humanitarnim radom (UNICEF, Crveni krst, privatne fondacije,...) |
| e) Centar za socijalni rad | o) udruženja roditelja |
| f) Dom zdravlja | p) udruženja osoba s hendikepom |
| g) MUP | r) udruženje Roma |
| h) Nacionalna služba za zapošljavanje | s) stručna udruženja (Savez učitelja, Društvo psihologa Srbije,...) |
| i) druge redovne škole | t) drugo _____ |
| j) škole za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju | |
| k) predškolska ustanova | |
| l) dom za smeštaj učenika | |

15. Kakvu vrstu podrške aktera **iz lokalnog i šireg društvenog okruženja** je škola **tokom školske 2022/23. godine** tražila i u kojoj meri je ta podrška pružena (zaokružite jedan ili više ponuđenih odgovora):

- a) obezbeđivanje **stručne pomoći akterima u školi** za kvalitetniji rad sa učenicima koji imaju potrebu za podrškom u obrazovanju (obuke, saveti, predlozi za rad sa učenikom, pomoć u izradi materijala,...)
- b) obezbeđivanje **adekvatnih tretmana van škole za učenike** koji imaju potrebu za podrškom (npr. savetovalište, logopetski tretmani, psihomotorne vežbe,...)
- c) obezbeđivanje **finansijske pomoći za kvalitetniji rad u školi sa učenicima** koji imaju potrebu za podrškom (npr. opremanje fizičkog prostora u školi, nabavka asistivne tehnologije, angažovanje pedagoškog asistenta,...)
- d) obezbeđivanje **finansijske pomoći učenicima** koji imaju potrebu za takvom podrškom (npr. besplatan prevoz, užina, udžbenici, usluga ličnog pratioca)
- e) nešto drugo _____

16. Navedite (do) tri aktera iz lokalnog i šireg okruženja čija je **pomoć** u radu sa učenicima koji su uključeni u model inkluzivnog obrazovanja **tokom školske 2022/23. godine** bila **neophodna**, ali je **izostala ili nije pružena na adekvatan način**:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

17. Navedite (do) tri aktera iz lokalnog i šireg okruženja koji su **tokom školske 2022/23. godine** pružili **najveću pomoć** u radu sa učenicima koji su uključeni u model inkluzivnog obrazovanja:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

HVALA VAM NA SARADNJI!

Naziv škole: _____

Razred koji učenik pohađa	
OBUHVAT ELEMENATA PREDVIĐENIH PRAVILNIKOM I INFORMACIJE O POJEDINIM ELEMENTIMA INDIVIDUALNOG OBRAZOVNOG PLANA	
IOP uključuje sledeće elemente predviđene Pravilnikom (da li ima propisanu strukturu):	lični podaci o učeniku i Timu za dodatnu podršku pedagoški profil plan mera individualizacije personalizovani program nastave i učenja za sve prioritetne oblasti podrške podaci o praćenju i vrednovanju IOP-a saglasnost roditelja na IOP
PODACI O ČLANOVIMA TIMA ZA PRUŽANJE DODATNE PODRŠKE I DRUGI OPŠTI PODACI	nije primenjivo primenjivo je
Imenovan je Tim za dodatnu podršku koji uključuje sledeće članove:	a) nastavnik razredne nastave/odeljenjski starešina b) predmetni nastavnik c) stručni saradnik d) roditelj/staratelj e) drugo (navesti ko) f) nisu imenovani članovi
Imenovan je koordinator Tima za dodatnu podršku	da (navesti funkciju a,b,c,d ↑) ne
Određen je datum za vrednovanje IOP dokumenta	da ne
SADRŽAJ PEDAGOŠKOG PROFILA	nije primenjivo primenjivo je
Oblast funkcionisanja u okviru pedagoškog profila koja sadrži najviše podataka o učeniku (kriterijum količina i raznovrsnost informacija)	učenje i kako uči socijalne veštine komunikacijske veštine samostalnost i briga o sebi uticaj spoljašnjeg okruženja PP nije izrađen
Identifikovane su prioritetne oblasti za podršku u okviru pedagoškog profila	da, akademske da, vanakademske ne
Personalizovani program nastave i učenja izrađen je za svaku identifikovanu prioritetnu oblast za podršku	da ne
Pedagoški profil je napisan razumljivim jezikom i opisuje konkretna ponašanja učenika	da delimično ne
Pedagoški profil opisuje učenika bez negativnih iskaza (bez iskaza o tome šta učenik ne ume, ne može i sl.)	da delimično ne
Pedagoški profil sadrži opis jakih strana i interesovanja učenika u svim oblastima	da ne
Pedagoški profil sadrži opis jakih strana i interesovanja učenika u oblastima u kojima je prepoznata potreba za podrškom	da ne
SADRŽAJ PERSONALIZOVANOG PROGRAMA NASTAVE I UČENJA	vrsta programa (oblast/ predmet) tip programa (prilagođen ili izmenjen)
Personalizovani program nastave i učenja sadrži sledeće elemente:	dugoročni cilj i trajanje kratkoročni ciljevi/ishodi niz koraka/aktivnosti učestalost/trajanje svakog koraka/aktivnosti realizatore svakog koraka/aktivnosti način praćenja i vrednovanja postavljenih ciljeva

Biografija autora

Marija Ratković je rođena 1990. godine u Užicu, gde je završila osnovnu i srednju školu. Osnovne i master akademske studije pedagogije završila je na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Doktorske studije pedagogije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu upisala je 2017. godine.

Na osnovu ostvarenih rezultata tokom osnovnih studija izabrana je za najuspešnijeg studenta generacije upisane 2009/10. školske godine. Tokom osnovnih i master studija bila je stipendista Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (u periodu od 2009. do 2011. godine i tokom 2013. i 2014. godine) i stipendista Dositeja - Fonda za razvoj mladih talenata Ministarstva omladine i sporta (2012. godine).

U Medicinskoj školi u Užicu završila je pripravnički staž tokom 2015/16. školske godine. Od 2017. do 2020. godine radila je najpre kao stručni saradnik – pedagog i nastavnik stručnih predmeta u Medicinskoj školi, a zatim kao stručni saradnik – pedagog u Ekonomskoj školi u Užicu. Licencu za obavljanje poslova stručnog saradnika u vaspitno-obrazovnoj ustanovi stekla je polaganjem ispita 2018. godine. Od 2020. godine zaposlena je kao istraživač na Institutu za pedagoška istraživanja u Beogradu.

Koautor je tri naučna rada objavljena u vrhunskim časopisima nacionalnog značaja. Izlagala je radove na više nacionalnih i međunarodnih konferencija i učestvovala u organizaciji naučnih skupova.

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора _____ Марија Ратковић

Број индекса _____ 2П16/01

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Политика школског рада и школска култура као оквир за развој инклузивне школске праксе

- 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, _____

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора _____ Марија Ратковић

Број индекса _____ 2П16/01

Студијски програм _____ Педагогија

Наслов рада Политика школског рада и школска култура као оквир за развој инклузивне школске праксе

Ментор _____ др Емина Хебиб, редовни професор

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањена 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, _____

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Политика школског рада и школска култура као оквир за развој инклузивне школске праксе

која 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, _____

1. **Ауторство.** Дозвољаваате 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.** Дозвољаваате 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.** Дозвољаваате 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.** Дозвољаваате 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.** Дозвољаваате 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.** Дозвољаваате 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.