

УДК 37.014(497.11)

DOI: <https://doi.org/10.22182/pr.7332022.9>

Прегледни рад

*Јован Берих\**

*Институт за политичке студије, Београд*

## **ОБРАЗОВНА ПОЛИТИКА РЕПУБЛИКЕ СРБИЈЕ – ИЗМЕЂУ ИНТЕГРАТИВНОГ И ИНКЛУЗИВНОГ МОДЕЛА\*\***

„Колико су далеко оне магловите плаве планине?  
Колико је широка равница обасјана пролећним сунцем?  
За слободне ноге, то је дан хода. На коњу у пуном касу, не  
више од сат времена. Нама је то даље, бескрајно далеко.  
Те планине нису део нашег света. Јер дели нас жица.”

Еди де Винд (*Eddy de Wind*)

### **Сажетак**

Политика инклузивног образовања је неопходан сегмент који се мора адекватно спровести уколико тежимо стварању хуманијег, праведнијег и толерантнијег друштва, друштва са демократским вредностима које ће свим појединцима и групама омогућити прилику да досегну и искажу своје максималне потенцијале. Како се наведене вредности и начела усвајају у најранијем добу, образовни процес ће у великој мери креирати ставове генерација које долазе. Стога се инклузија треба сагледати не само у погледу побољшања васпитно-образовног система, већ и у погледу стварања једног бољег, хуманијег и праведнијег друштва. Имајући у виду да наставници представљају актере који својим знањима, искуствима и ставовима могу значајно обликовати инклузивну праксу, током рада се разматрају резултати различитих истраживања о ставовима наставника о инклузивном образовању након увођења инклузије у образовни систем Републике Србије. Истраживања указују

---

\* jovan.beric@ips.ac.rs

\*\* Рад је настао у оквиру научно-истраживачке делатности Института за политичке студије, коју финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја.

да постоје бројне баријере и проблеми за адекватну имплементацију образовне инклузије. Ту треба издвојити неадекватно иницијално образовање наставника, недовољну посећеност обука и њихов квалитет, те у складу са тим недовољне компетенције наставника, затим неприлагођене техничке услове рада, мањак системске подршке и недовољну укљученост кључних актера. Поменуте баријере могу довести до опадања мотивације наставника за рад, осећаја исцрпљености, стреса, а затим и до синдрома сагоревања који ће се негативно рефлектовати на квалитет образовања. Из свега наведеног можемо закључити да се у Републици Србији пре може говорити о интеграцији деце са сметњама у развоју и инвалидитетом у редован образовни систем, него о њиховој инклузији. Треба имати у виду да су анализирана истраживања углавном везана за једну јединицу локалне самоуправе, те да у наредном периоду треба радити на спровођењу свеобухватнијих истраживања која ће обухватити већи узорак на територији Републике Србије и детаљније идентификовати кључне баријере и препреке.

**Кључне речи:** образовна политика, инклузија, интеграција, ставови наставника, компетенције наставника, социјална политика.

## УВОД

Горенаведеним цитатом Еди де Винд (de Vind 2020) започиње књигу „Последња станица Аушвиц”. У том цитату прелама се сва лепота чежње, слободе и могућности, са једне стране, те туге и бола када су та иста чежња, слобода и могућности спутане. Како писац каже између њих постоји баријера, дели их жица. У случају наведеном у књизи она је реална, права бодљикава жица концентрационог логора Аушвиц. О томе се пуно писало, о томе доста знамо, и ни једно здраворазумско биће то не може оправдати. Међутим, да ли смо се икада запитали какве баријере постоје у нашем друштву. У друштву које „није окупирано”, где „сами” креирамо своју политику. Колико људи је изложено латентним баријерама које ми једноставним опажањем не можемо видети. Оне се не могу физички опипати, али су ипак ту. Непомично стоје и одређеним појединцима и групама лимитирају слободу, жеље и могућности да испоље своје максималне потенцијале. Све је заправо

ту, пред њима, надохват руке, али ипак са довољно баријера (жица) да се досезање тих „магловитих плавих планина” и „равница обасјаних пролећним сунцем” чини бескрајно далеким.

У овом контексту треба разматрати маргинализоване групе и појединце и концепт инклузије. Они јесу део друштва, део свакодневице сваке особе, а свака особа, баш као и писац у неком тренутку, може постати маргинализована и наћи се иза жице. Иако смо свесни да у данашњем свету и даље постоје праве бодљикаве жице, тежња аутора је да у овом раду укаже на постојање латентних баријера којима су маргинализоване групе изложене у Републици Србији иако је имплементирано инклузивно образовање. Оне се много теже осветљавају, те је важно указати на њих како би друштво и доносиоци одлука могли јасније да их идентификују.

Стога, у оквиру овог рада покушавамо да осветлимо један сегмент, фокусирајући се на проблеме у процесу инклузије деце са сметњама у развоју. Имајући у виду да су наставници (учитељи) веома важни актери за имплементацију инклузије у пракси, а да је укључивање деце са сметњама у развоју највећи изазов не само за наставнике, већ и за читаво друштво, представимо нека од досадашњих истраживања која испитују ставове наставника о инклузивном образовању у редовним школама и њихове компетенције за рад у инклузивним одељењима и групама у Републици Србији. Приказом истраживања, а затим њиховом анализом и компарацијом, сумираћемо неке од кључних препрека и проблема, те покушати да идентификујемо да ли је образовни систем у Републици Србији ближи инклузивном или интегративном моделу. Уочени проблеми и недостаци представљаће смернице, те указати на којим сегментима треба радити како би се инклузија спровела на одговарајући начин и довела до жељених ефеката.

## **КОНЦЕПТ ИНКЛУЗИЈЕ**

Инклузивна пракса је још у другој половини прошлог века постала императив демократских друштава Западне Европе. Она је дубоко испреплетена са начелима демократије, јер подразумева укључивање свих људи у друштвени живот, стављајући посебан фокус на маргинализоване друштвене групе којима треба пружити шансу и подршку како би превазишле неповољне околности. О инклузији се може говорити из различитих аспеката, као о покрету, теорији, филозофији, процесу, пракси, политици, итд. Такође, она може бити део ширег друштвеног процеса или парцијално

примењена кроз политике и праксу у сфери здравства, образовања, пословања, социјалне заштите, итд. У најширем (друштвеном) смислу могла би се одредити као вишедимензионални процес којим се улажу напори да се осигурају једнаке могућности за све, без обзира на различита искуства, порекло и животне околности, како би сви могли да остваре пуне потенцијале у животу (UN 2009, 3). Овај процес подразумева стварање услова за пуно и активно учешће „сваког члана друштва у свим аспектима живота“ (UN 2009, 3).

У теоријском смислу концепт инклузивног образовања произилази из ширих теорија и принципа у оквиру којих је сагледаван значај друштвених односа. Ту пре свега треба издвојити социокултурну теорију Лава Виготског, социјални конструкционизам и системску теорију, а затим и развојни принцип, принцип најмање рестриктивног окружења, принцип нормализације и валоризацију друштвене улоге (видети Берић 2022, 168–176). Разматрањем наведених теорија и принципа дошло се до закључка да се они „не фокусирају строго на унутрашње изворе проблема код особа, што је била пракса ранијег медицинског приступа, већ истичу значај контекста и средине у којој се особа којој је потребна додатна подршка развија“ (Берић 2022, 176).

Инклузија у образовању је стога само део, један аспект, шире друштвене (социјалне) инклузије. Ипак, она је важан процес како би дошло до друштвене инклузије, јер ће вредности усвојене током образовања значајно одредити ставове и начин живота будућих генерација. Стабс (Stubbs 2008) пише да је инклузивно образовање „динамичан процес који се стално развија у складу са културом и контекстом“ (8), те представља „део шире стратегије која промовише инклузивни развој, са циљем стварања света у коме влада мир, толеранција, одрживо коришћење ресурса и социјална правда; где су задовољене основне потребе и права свих“ (8). „Захваљујући образовном процесу људи постају свесни базичних вредности политичке заједнице, институционалног поретка и друштвених пракси које се у њој одвијају“ (Станковић 2018, 343). Стога, уколико желимо да развијемо и одржимо друштво засновано на претходно наведеним вредностима неопходно је ускладити политички поредак и образовну политику.

Истраживања указују да постоје предности инклузивног образовања у односу на образовање у специјалним школама, тј. да деца са сметњама у развоју постижу боље резултате у редовним школама. У погледу социјалне оправданости, инклузивно образовање развија код све деце свест о толеранцији, уважавању и поштовању

разлика, док деца са сметњама у развоју која се школују у редовним школама имају веће могућности да развију своје вештине и постану продуктивни чланови заједнице. Инклузивно образовање може се посматрати и са становишта економске оправданости у погледу смањења сиромаштва и смањења трошкова образовања. Познато је да је недостатак образовања један од главних фактора ризика од сиромаштва. Обезбеђивањем квалитетног инклузивног образовања могао би се смањити ризик од сиромаштва за децу којој је неопходна додатна подршка, што ће дугорочно смањити њихову зависност од државе. Такође, истраживања показују да је инклузивно образовање јефтиније од образовања у специјалним школама (UNICEF 2014, 24–26). Стога су у већини европских држава превазиђена питања која разматрају неопходност инклузије, већ је фокус стављен на процес и начине имплементације инклузивног образовања.

### **Интеграција и инклузија – тако близу, а тако далеко**

Из претходних редова можемо закључити да је „права” жица срушена измештањем маргинализованих група, у овом случају деце са потребом за додатном подршком, из затворених резиденцијалних установа у друштво и заједницу. Афирмацијом социјалног модела, насупротив медицинском, нагласак је стављен на измештање деце из резиденцијалних установа у којима су она превасходно разматрана са становишта њиховог здравственог стања. Сматра се да је медицински приступ неадекватан, јер је фокус стављен на промену детета како би се уклопило у средину што доводи до пасивности ученика (наметнута им је улога пацијента). Са друге стране, према социјалном моделу нагласак се ставља на средину и друштво које треба прилагодити потребама детета како би се превазишле препреке (Берић 2022, 167–168). Ипак, поставља се питање да ли су једноставним измештањем деце све баријере срушене?

У том контексту важно је направити разлику између интеграције и инклузије. „Инклузија се често доводи у везу са терминима попут укључивање, обухватање или укљученост. Превише уско разматрање наведених термина може довести до проблема у пракси, јер то укључивање или обухватање не подразумева само пуко пружање могућности за убацивање деце у редован школски систем. То је заправо интеграција” (Берић 2022, 179). Са друге стране, деци са сметњама у развоју је „потребна посебна друштвена подршка, да би достигла максимум у свом развоју и осамостаљивању, тј. остварила своја основна права

и живела квалитетно у својим породицама и заједно са својим вршњацима” (Оташевић и Доброта Давидовић 2018, 158). До ових налаза аутор долази и у претходном истраживању, где наводи да је „околина у којој се дете развија и одраста веома важна за његов напредак и постизање најбољих могућих биолошки предодређених резултата. Једино кроз интеракцију са другим људима човек може изградити себе, док свака изолација и затварање ствара основу за креирање дехуманизованог, сегрегираниог и затвореног друштва“ (Берић 2022, 170).

Горенаведена разматрања говоре у прилог томе да деца са сметњама у развоју и инвалидитетом треба пружити подршку како би живот могла да наставе у заједници. То не подразумева само стварање нормативних услова који ову децу неће искључивати, већ је неопходно прилагођавање животног окружења и друштва како би они постали равноправни чланови заједнице. Та средина треба да буде инклузивна, тј. прилагођена потребама и могућностима сваког детета без обзира на различитости.

Зато би концепт инклузије у образовању требало разматрати шире као комплексан и интердисциплинаран процес који подразумева укључивање маргинализованих група у редован школски систем, формирање техничких и кадровских услова неопходних за њихов напредак и образовање, те пружање подршке у редовном образовном процесу свој деци како би успела максимално да развију своје могућности. Другим речима, „инклузивно образовање подразумева могућност школе да обезбеди квалитетно образовање свој деци, без обзира на њихове различитости” (Lungulov i drugi 2011, 3).

Као и већина концепата у друштвеним наукама, ни концепт инклузивног образовања није универзално дефинисан. Еинскоу и сарадници (Ainscow, Booth and Dyson 2006, 14–26) разматрајући концепт инклузије долазе до шест могућих одређења: инклузија као брига за ученике са инвалидитетом и друге којима је потребна додатна подршка у образовању, затим инклузија као одговор на дисциплинско искључивање, инклузија у контексту укључености свих група које су рањиве на искљученост, инклузија као развој школе за све, инклузија као образовање за све и инклузија као принципијелни приступ образовању и друштву. Бут и Еинскоу (Booth and Ainscow 2002, 3) разматрајући инклузију у образовању наводе да она укључује: подједнако вредновање свих ученика; повећање учешћа ученика у културама, наставним плановима и заједницама, односно смањење њихове искључености из њих; реструктурирање политика тако да одговарају различитостима

ученика; смањивање препрека у учењу и учешћу за све ученике; неговање међусобно одрживих односа између школе и заједнице; истицање улоге школа у изградњи заједница и развоју вредности, као и повећању постигнућа; препознавање (разматрање) инклузије у образовању као једног аспекта инклузије у друштву.

Група аутора (Lungulov i drugi) позивајући се на теоријска разматрања изнета у књизи Милета Илића „Инклузивна настава” (2009) даје сажету и свеобухватну дефиницију инклузивног образовања: „Инклузивни модел у образовању значи креирање школе која ће бити отворена за развој свих ученика према њиховим индивидуалним потенцијалима, интересовањима и очекиваним исходима до личних максимума“ (2011, 6–7).

Поред дефиниција у оквиру теоријских разматрањима, овај термин се често спомиње и у документима међународних организација. На пример, УНЕСКО широко дефинише процес инклузивног образовања не фокусирајући се само на школски контекст, већ истичући да се инклузија мора разматрати као “процес адресирања и одговарања на различност потреба свих ученика кроз повећање учешћа у учењу, културама и заједницама, те смањењу искључености унутар и из образовања” (UNESCO 2005, 13). Укључује промене и модификације у погледу садржаја, приступа, структура, стратегија и уверења чија основа треба да буде одговорност редовног система да образује сву децу (UNESCO 2005, 13).

## **ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ**

Концепт инклузивног образовања долази у Србију и земље региона након транзиционих промена почетком XX века. Иако је у Републици Србији инклузивно образовање нормативно присутно већ више од деценије, још увек се налази у фази испробавања, тестирања различитих решења и оцењивања учинка. Чињеница је да је у Србији након 2009. године дошло до интеграције деце са потребом за додатном подршком у редован школски систем, али да ли је дошло до инклузије и у ком степену је она спроведена још увек је тема бројних расправа. Постављају се бројна питања: Да ли су школе адекватно адаптиране за потребе све деце? Каква је припремљеност наставног кадра за рад са децом којој је потребна додатна подршка, поготову са децом са сметњама у развоју? Са каквим проблемима се сусреће наставни кадар приликом

имплементације инклузивног образовања у пракси? Које методе је потребно применити да би сва деца могла максимално да остваре своје потенцијале у редовном васпитно-образовном процесу? На који начин треба деловати како би стање у пракси било што приближније теоријском концепту? Чињеница је да не постоји одређени универзално применљиви план за спровођење процеса инклузивног образовања. То је органски, динамични, културни и контекстно специфични процес. Зато је важно да сви кључни актери у овом процесу размотре позадину развоја процеса инклузивног образовања и његово порекло, те направе дистинкцију у односу на сличне концепте попут интеграције (Stubbs 2008, 52).

„Универзална декларација о људским правима” коју су Уједињене нације усвојиле 1948. године, „Конвенција против дискриминације у васпитању и образовању” усвојена у Паризу 1960. године на Општој конференцији Организације Уједињених нација за образовање, науку и културу, „Конвенција о правима детета” из 1989. године, „Саопштење из Саламанке и оквир за деловање у вези са принципима, политиком и праксом на плану образовања у вези посебних потреба” из 1994. године, као и „Конвенција о правима особа са инвалидитетом” из 2006. године неки су од најзначајнијих међународних документа који су представљали основу за усвајање Закона о основама система образовања и васпитања 2009. године којим је учињен први корак ка реформи, до тада, сегрегираног образовног система Републике Србије (видети Берић 2022, 176–179). Овим Законом Република Србија нормативно усклађује свој образовни систем са образовном политиком у Западној Европи. Према Закону „систем образовања и васпитања мора да обезбеди за сву децу, ученике и одрасле једнако право и доступност образовања и васпитања без дискриминације и издвајања по основу пола, социјалне, културне, етничке, религијске или друге припадности, месту боравка, односно пребивалишта, материјалног или здравственог стања, тешкоћа и сметњи у развоју и инвалидитета, као и по другим основама (ЗОСОВ 2009, чл. 3).” Даље, „Лица са сметњама у развоју и инвалидитетом имају право на образовање и васпитање које уважава њихове образовне и васпитне потребе у редовном систему образовања и васпитања (ЗОСОВ 2009, чл. 6).”<sup>1</sup>

---

1 Наведени Закон је у међувремену претрпео бројне измене и допуне („Сл. гласник РС“, бр. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2015 – аутентично тумачење, 68/2015 и 62/2016 – одлука УС), а затим је 2017. године усвојен нови Закон о основама система образовања и васпитања („Сл. гласник РС“, бр. 88/2017, 27/2018 – др. закон, 10/2019, 6/2020 и 129/2021). Поред наведеног, као значајне правне акте за инклузивно образовање у домаћој правној регулативи треба навести Устав Републике Србије („Сл. гласник РС“, бр.



Иако законодавни оквир јасно уређује ову област чињеница је да постоји јаз између одређене политике и њене имплементације у пракси. До овог јаза долази због многих варијабли у оквиру конкурентних политика и борбе око ограничених ресурса (Florjan 1998, 14). Стога, постојање закона јесте важан и неопходан предуслов за имплементацију овог процеса, али постоје и бројни други услови чије ће (не)испуњење одредити ефикасност и сврсисходност овог процеса. Хансен (Hansen 2012, 91–92) истиче да је емпиријски доказано и прихваћено да постоје бројна ограничења примене инклузивног образовања у пракси, те да ће увек постојати јаз између визије инклузије и њене примене у пракси.

Зато је важно преиспитати стање у пракси у погледу образовне инклузије на основу емпиријских података. Као важни услови који чине основу инклузивног образовања наводе се: позитиван став о способностима учења свих ученика, могућност ученика да учествује у процесу доношења одлука, знање наставника о тешкоћама у учењу, вештине за примену посебних наставних метода и подршка родитеља и наставника. Сваки од услова је неопходан, али не и довољан како би се адекватно имплементирао процес образовне инклузије. На пример, позитивни ставови наставника јесу важни, али су недовољни уколико су наставници неквалификовани. Такође, вештина коришћења различитих наставних метода не значи путо без знања о потешкоћама у учењу и са тим у вези уверења да деца са потребом за додатном подршком могу савладати одређено градиво (Florjan 1998, 22). Стога, можемо закључити да се ови услови међусобно преплићу и да је неопходан холистички приступ како би се избегао неуспех имплементације овог процеса.

С обзиром на то да се већина услова директно или индиректно односи на наставнике важно је сагледати њихове ставове и размишљања о инклузивном образовању, као важних актера у овом процесу. У погледу образовне инклузије наставник (учитељ) је једна од важнијих особа у школи која може пружити помоћ детету тако што ће предвидети ограничења и баријере и развити стратегије за подршку том детету (Suzić 2008, 30). Како наводе Флориан и сарадници (Florjan, Rose and Tilstone 1998, 6) кључно питање у промовисању инклузивне праксе мора бити процена обука које се пружају наставницима и другим стручњацима. Такође, „результати истраживачких студија указују на то да су ставови наставника један

98/2006 и 115/2021) као највиши правни акт који у члану 71 наводи да свако има право на образовање, затим Закон о забрани дискриминације („Сл. гласник РС“, бр. 22/2009 и 52/2021), Закон о спречавању дискриминације особа са инвалидитетом („Сл. гласник РС“, бр. 33/2006 и 13/2016) и Закон о уџбеницима („Сл. гласник РС“, бр. 27/2018).

од значајних фактора за спровођење ИО [инклузивног образовања] деце са сметњама у развоју” (Jablan, i drugi 2020, 646).

Брзина којом се крећемо ка инклузији неизбежно зависи, не само од законодавства, већ и од средстава којима опремимо наставнике и њихових компетенција, како би могли да задовоље потребе ученика који постају део редовног школског система. Ипак, у Републици Србији је, Законом из 2009. године, без икаквих претходних припрема, наставницима и школама наметнут систем инклузивног образовања. Стога је важно да сагледамо досадашња искуства наставника како би креирали ефикасне стратегије за унапређење овог процеса. Сумирањем кључних налаза из истраживања мапираће се проблеми и тешкоће са којима се просветни радници у редовном школском систему сусрећу, те они могу представљати основу за креирање стратегија и спровођење активности у наредном периоду којима би се баријере превазишле и отклониле, а проблеми минимизирали.

## ПРЕГЛЕД ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Према подацима из студије коју су спровели Галовић, Бројчин и Глумбић (Galović, Brojčin, and Glumbić 2014) на територији Војводине, ставови наставника и васпитача у погледу етичке оправданости и вредности инклузивног образовања су неутрални (средња вредност 3,06). У погледу очекиваних исхода од инклузије испитаници су имали нешто позитивнији, али и даље доминантно неутралан став (средња вредност 2,74).<sup>2</sup> До сличних резултата дошле су Зобеница и Колунџија (Zobenica i Kolundžija 2019). Из њиховог истраживања сазнајемо да су ставови наставника према инклузивном образовању благо позитивни (просечан скор је 2,75, на скали од 0 до 5), док су емоционалне реакције у односу на изјаве које се односе на то како би се наставници осећали у случају да дете са сметњама у развоју дође у њихово одељење нешто позитивније (просечан скор 4,49, на скали од 1 до 7). Најнижи скор у погледу емоционалне реакције (3,87) наставници су показали према деци са аутизмом, док су најпозитивније реакције биле у односу на децу са телесним оштећењем (4,75) и оштећењем вида (4,71). Наведени подаци говоре да још увек постоје предрасуде према деци са интелектуалним тешкоћама. Треба имати у виду да су наведена истраживања спроведена на територији Војводине која

---

2 Коришћена је петостепена Ликертова скала и метода бодовања где је нижи резултат означавао позитивнији став према инклузији.

је мултикултурна средина и где је различитост много присутнија него у неким другим крајевима Републике Србије. Карић, Михић и Корда (Karić, Mihić i Korda 2014)<sup>3</sup> износе да су учитељи који предају у старијим разредима указали да су деца са сметњама у развоју мање адаптирана и мање прихваћена од друге деце и њихових родитеља. У складу са тим треба уложити више напора како би се подигла свест, како код наставника, тако и код родитеља и деце типичне популације о особама са сметњама у развоју и важности њиховог укључивања у систем образовања и друштво.

Према истраживању које су спровеле Рајовић и Јовановић (Rajović i Jovanović 2010) на територији Београда, на самом почетку имплементације процеса инклузивног образовања, 44,2% испитаних наставника је имало професионално искуство у раду са децом са сметњама у развоју, док је приватно искуство имало 40% испитаника. Чак трећина наставника није имала ни приватно ни професионално искуство у раду са децом са сметњама у развоју. Истраживање предочава да особе са приватним искуством боље познају ефекте инклузивног образовања на све актере, слажу се са овим системом образовања, те у складу са тим изражавају већу спремност за усавршавање и учествовање у имплементацији овог процеса. О значају искуства сведочи и истраживање које су спровели Карић, Михић и Корда (Karić, Mihić i Korda 2014). Истраживање указује да су ставови према инклузивном образовању нешто позитивнији код учитеља који предају у одељењима у којима постоји дете са сметњама у развоју. Позитивнији ставови код ових учитеља могу се објаснити њиховим искуством у раду са овом децом, што је у складу са претходним истраживањима која су показала да се ставови наставника мењају током упознавања и рада са децом са сметњама у развоју, чак иако су пре тога имали негативне ставове (LeRoy and Simpson, 1996 према Karić, Mihić i Korda, 2014).

Овакви резултати указују на значај искуства (приватног и професионалног) код наставника за развијање отворености, разумевања и толеранције према особама са потребом за додатном подршком. Ипак, без адекватног искуства, стручног усавршавања, програма подршке и помоћи, наставници су били принуђени да спроводе инклузивно образовање и да осмишљавају решења како би отклонили бројне тешкоће и проблеме, те одговорили на потребе све деце. У складу са наведеним може се посумњати да реално стање

3 Карић, Михић и Корда (Karić, Mihić i Korda 2014) спровели су истраживање о ставовима учитеља према инклузивном образовању у основним школама на територији Новог Сада.

у пракси не одговара теоријском концепту инклузивног образовања. Зато је важно идентификовати проблеме и баријере. Неспорни су налази (Кнежевић Флорић, Нинковић и Танчић 2018, 18) који указују да неприпремљеност наставника, те с тим повезан неуспех, може довести до сумњи у погледу позитивних исхода инклузивног образовања. Сходно томе се ставови и однос наставника према инклузивном образовању морају узети у разматрање као један од кључних сегмената за његово адекватно спровођење.

Наведена разматрања потврђује и истраживање (Јарундџа-Милисављевић, Ђурић-Здравковић и Милановић-Доброћа 2022) где се износи један интересантан податак, а то је да учитељи „који нису имали искуства у раду са ученицима са тешкоћама сматрају да је инклузивна настава значајна за све ученике (ученике са тешкоћама и ученике типичног развоја), док они са искуством имају негативнији став када је у питању добробит инклузије за све ученике” (26). Стога, аутори (Јарундџа-Милисављевић, Ђурић-Здравковић и Милановић-Доброћа 2022, 27) указују да је неопходно градити отвореност старијих учитеља према инклузији и то кроз учествовање у различитим неформалним активностима које би укључивале децу са сметњама у развоју, што може допринети томе да се растерете страха од професионалног неуспеха. Инклузивно образовање ставља пред просветне раднике додатне изазове додељујући им нову и значајну улогу која подразумева усложњавање професионалног ангажмана и овладавање специфичним компетенцијама (Stanković Đorđević 2018, 128; Кнежевић Флорић, Нинковић и Танчић 2018, 8). Стога су адекватне компетенције наставника и подршка просветним радницима у овладавању тим компетенцијама од великог значаја за квалитетну имплементацију инклузивног образовања.

Ипак, недовољна подршка наставницима довела је до тога да се током рада сусрећу са бројним проблемима, што цео процес додатно компликује. Јовановић Попадић (Јовановић Попадић 2016) је током 2013. године спровела истраживање о ставовима наставника према инклузивном образовању на територији Крушевца. Подаци указују да чак 90,2% испитаника себе не сматра компетентним за рад са децом са сметњама у развоју. То се може објаснити чињеницом да највећи број испитаника (66,7%) током школовања није полагао ниједан испит који је имао садржај директно везан за рад са децом са сметњама у развоју. Такође, 90% испитаника оцењује да нема адекватних услова за рад са овом децом, а 96% да нису адекватно мотивисани. Стога и не чуди податак да чак 96% испитаника сматра да инклузивно образовање не пружа боља знања од образовања у

специјалним школама, а последице инклузије деце са сметњама у развоју на ученике типичне популације чак 58,8% оцењује као негативне (само 9,8% оцењује као позитивне). Испитаници износе да процес инклузије прате бројни проблеми: недостатак времена за припрему за рад, нестручност, недостатак помоћи и подршке, предрасуде према степену оштећења, неповољни досадашњи резултати (назадовање ученика са сметњама у развоју), тешкоће при изради плана и програма.

До сличних резултата дошла је Гутвајн (Gutvajn 2015) у истраживању спроведеном у основним школама на територији Београда. Наиме, резултати указују да 80% испитаника сматра да најважније проблеме у погледу реализације инклузивног образовања представљају: неповољан статус наставничке професије, неадекватна обука за рад у инклузивним одељењима и непостојање додатних подстицаја, неразумевање и неадекватна очекивања родитеља, недостатак адекватних учила, одсуство тимског рада, сарадње и стручне подршке. Чак 75% испитаних наставника је изразило сумњу у своје знање и компетенције који су неопходне како би се одговорило на изазове и задатке инклузивног образовања. У истраживању је идентификована и самокритичност наставника – нешто више од 30% испитаника говори да не ради на унапређивању својих вештина и способности везаних за инклузивно образовање (према Stanković Đorđević, 2018, 134). Према истраживању које су спровеле Вујачић, Гутвајн и Станишић (Vujačić, Gutvajn i Stanišić 2018) резултати су још неповољнији, те подаци говоре да се само 1,3% испитаних наставника одлучује за самостално усавршавање у овој области.

Овакви резултати су последица неадекватног иницијалног образовања и неадекватне припреме наставника за рад са децом са сметњама у развоју. Истраживање које су спровеле Спасеновић и Матовић (2015) на територији Београда указује да више од половине испитаних наставника сматра да њихово иницијално образовање није допринело или је мало допринело њиховој припремљености за рад са децом са сметњама у развоју (просечна оцена 2,49, на скали од 1 до 5). Више од половине испитаника (56,5%) тврди да током студија није било садржаја везаних за рад са децом са сметњама у развоја, а највећи део оних који су се током студија сусрели са таквим садржајем (25,4%) наводи да је исти преваходно разматран у оквиру других предмета. Чак 94,5% испитаника оцењује да су током студија стекли само основна знања везана за питања од важности за рад са децом са сметњама у развоју или да се уопште

нису упознали са таквим питањима. У складу са горенаведеним, скоро сви испитаници (97,6%) сматрају да су неопходне промене у делу иницијалног образовања везане за рад са децом са сметњама у развоју.

Иницијално образовање треба прилагодити за будуће генерације, али је неопходно усавршавање наставног кадра који је већ укључен у образовни систем како би били сигурнији током имплементације процеса инклузивног образовања. Према истраживању које су спровеле Фазлагих и Колић (Fazlagić i Kolić 2018) нешто више од половине (56,5%) испитаника који су похађали обуке, оцењује их као корисне. Показало се да је број похађаних обука и едукација повезан са нивоом самоефикасности наставника. Наиме, они који су похађали макар једну обуку чија је тема била инклузија у образовању себе оцењују као значајно ефикаснијим у имплементацији инклузивног образовања у односу на оне наставнике који нису прошли ниједну обуку. Код наставника са две или више обука још је већи степен познавања филозофије, ефеката и принципа инклузивног образовања, а самим тим и нивоа самоефикасности.

Са друге стране, студија коју су спровеле Вујачић, Гутвајн и Станишић (Vujačić, Gutvajn i Stanišić 2018), поред посећености обука, отвара и питање њиховог квалитета. Према овој студији, наставници и учитељи који су похађали обуке (више од половине испитаника) сматрају да оне не дају адекватне ефекте. Наиме, 13,6% испитаника сматра да обуке уопште не помажу, а чак 26,6% није дало одговор на ово питање. Најзаступљенији одговор је био да обуке помажу у понеким ситуацијама (39,6%), док само 3,2% испитаника сматра да обуке у потпуности помажу. Ипак, на питање у којим областима рада им обуке највише помажу чак 70,1% испитаника није дало одговор, што додатно указује да стручно усавршавање у овој области није дало адекватне ефекте. Овакви резултати сугеришу да поред обухвата треба радити и на квалитету самих обука. Такође, као и у претходим истраживањима, већина испитаника (77,9%) се сусреће са тешкоћама и проблемима током имплементације инклузивног образовања, док већина оних који нису имали проблеме наводи да нису имали искуства у раду са децом са сметњама у развоју. Аутори истраживања све тешкоће исказане од стране испитаника сумирају у четири групе: личне компетенције наставника, квалитет системске подршке, технички услови рада и укљученост кључних актера (пре свега недовољна укљученост родитеља и њихова нереална очекивања од наставника).

Претходне налазе потврђује и истраживање које су спровели Кнежевић Флорић, Нинковић и Тачић (2018) у седам основних школа у Новом Саду са фокусом на перцепцију наставника о њиховим улогама и компетенцијама у погледу инклузивног образовања, као и баријерама са којима се суочавају приликом спровођења овог процеса. Налази указују да се само 3,9% испитаника потпуно слаже са изјавом да се сматра компетентним за рад са децом са сметњама у развоју. Нешто већи број, тачније 16,7%, је изјавио да се слаже са наведеном изјавом, док је највише било неутралних одговора (43,1%). Забрињавајуће је то што се чак 23,5% није сложило са изјавом, а 12,7% је изјавило да се уопште не слаже.<sup>4</sup> Такође, треба навести податак да тек нешто више од петине испитаника (21,6%) верује да су стекли одговарајуће компетенције током иницијалног образовања за спровођење инклузије. Највећи број њих сматра да су програми стручног усавршавања (66,7%) и разговори са колегама (62,7%) допринели стицању одговарајућих знања и вештина, а скоро половина испитаника (48%) указује да су самостално долазили до знања неопходних за ову област. Анализа одговора у погледу препрека и баријера указује да највећи број наставника сматра неадекватно иницијално образовање, негативну школску културу и недовољну координацију између школе и других релевантних институција као доминанте препреке успешној реализацији квалитетног инклузивног образовања. Имајући у виду да се наведе групе проблема понављају током различитих истраживања, управо оне треба да представљају основу за будуће активности које би допринеле побољшању квалитета процеса инклузивног образовања.

На крају, указујемо на још једно истраживање недавно спроведено (Јарундџа-Милисављевић, Ђурић-Здравковић и Милановић-Доброћа 2022) о ставовима наставника основних и средњих школа према процесу инклузије на територији Београда<sup>5</sup>, а које указује да нема значајних помака у погледу имплементације овог процеса, иако је од имплементације инклузивног образовања протекло више од 12 година. Пре се може говорити о негативним аспектима који су примећени и током претходних истраживања. Наиме, након више од

4 Важно је напоменути да школе обухваћене овим истраживањем већ годинама примењују концепт инклузивног образовања, те да се према ауторима могу означити као оне „у којима се успешно реализује инклузивно образовање“ (Кнежевић Флорић, Нинковић и Танчић 2018, 11), јер су у оквиру екстерне евалуације Министарства просвете, науке и технолошког развоја добиле високе оцене у областима важним за спровођење овог процеса.

5 Од укупног узорка 39,6% чине наставници разредне наставе (учитељи), 33,8% наставници предметне наставе у основни школама, а 27,6% чине наставници из средњих школа (Јарундџа-Милисављевић, Ђурић-Здравковић и Милановић-Доброћа 2022, 18).

деценије од имплементације процеса инклузије, мање од половине испитаника, тачније 43,6%, је имало искуства у раду са ученицима са сметњама у развоју. Резултати истраживања указују да се ставови учитеља и ставови наставника основних и средњих школа разликују. Наиме, забрињавајуће је да је чак 58,2% испитаних учитеља имало негативан став, неутралног става је било 31,6% учитеља, док је позитивне ставове изразило свега 10,3% испитаника. Они сматрају да немају адекватне компетенције за рад у инклузивном одељењу, те да овакав вид наставе није добар за академско напредовање деце са сметњама у развоју. Са друге стране, наставници предметне наставе у основним и средњим школама имају претежно неутралан став, и то 68,7% испитаника у основним и 49,2% испитаника у средњим школама. Најпозитивније ставове о инклузији ученика са сметњама у развоју имали су наставници у средњим школама (37.5%). Аутори сматрају да се позитивнији ставови код наставника средњих школа могу образложити чињеницом да средњу школу углавном похађају деца са блажим сметњама, те нису неопходне посебне вештине наставника. На крају треба указати и на то да млађи учитељи више увиђају позитивне стране спровођења инклузивног образовања за децу са сметњама у развоју у односу на старије колеге. Ови подаци могу имати и здраворазумско објашњење у смислу да се старији људи теже прилагођавају новим концептима, а инклузивно образовање јесте један од њих.

Имајући у виду да је истраживање спроведено у Београду где учитељи имају највише могућности за додатне едукације, као и да је прошло више од деценије од имплементације инклузивног образовања, јасно је да постоје озбиљни проблеми, те да је овом питању потребно посветити додатну пажњу, не само у оквиру академске заједнице, већ и кроз практичне политике и активности. С обзиром на то да су увођењем образовне инклузије наставници добили захтевније улоге и задатке, неопходно је више пажње посветити пружању подршке како би нове улоге и задатке адекватно имплементирали током практичног рада, те како би они постали део њихове свакодневне праксе. Како би се спровело квалитетно инклузивно образовање неопходно је да „наставници интегришу своје улоге и да се осећају спремно за рад с децом са сметњама у развоју” (Кнежевић Флорић, Нинковић и Танчић 2018, 8). У супротном може доћи до синдрома сагоревања. Наиме, у напору да остваре неопходне компетенције, те да адекватно спроведу професионалне активности, а без адекватне претходне припреме и компетенција, просвети радници често доживљавају стрес (Stanković



Đorđević 2018, 129). Стрес, а као последица и синдром сагоревања, може произвести бројне негативне последице у погледу ефикасног и квалитетног спровођења процеса инклузивног образовања.

Стога треба креирати системе подршке и спровести активности које би омогућиле просветним радницима стицање неформалног искуства и јачање компетенција које ће применити у професионалном раду у редовној школи. За спровођење таквих активности јачање система социјалне заштите на локалном нивоу може бити веома корисно. На пример, креирање услуга у заједници које би поспешиле интеракцију између деце са сметњама у развоју и наставника, али и свих осталих чланова заједнице, може имати позитивне ефекте на све актере. Неформално искуство може бити веома значајно за креирање ставова у односу на одређене појединце и групе. Са друге стране, такве услуге би могле бити од користи и у погледу пружања подршке породици. Сврха услуга социјалне заштите је управо стварање могућности како би појединци и породице могли самостално да живе у друштву, а Законом о социјалној заштити предвидела се могућност креирања различитих облика социјалне заштите на локалном нивоу који су шири од законом предвиђених могућности (ЗСЗ 2011, чл. 5, чл. 40, чл. 209). Таква могућност се може искористити у циљу јачања капацитета наставника кроз неформално искуство, са једне стране, и у циљу растерећења родитеља и упознавања друштва са овом децом, са друге стране. Важно је интегрисати и оснажити различите сегменте друштва, јер само заједничким деловањем породице, наставника, различитих служби из области социјалне заштите, здравства и образовања можемо тежити ка стварању најповољнијих услова за развој потенцијала деце са сметњама у развоју, али и свих других појединаца и група којима је потребна подршка. „Инклузија подразумева померање фокуса са проблема детета на проблем друштва и његових институција у целини” (Оташевић и Доброта Давидовић 2018, 169). Понашање друштва према маргинализованим групама, а посебно према деци са сметњама у развоју која су деценијама смештана у изоловане резиденцијалне установе, условљено је у великој мери културним обрасцем и усвојеним системом вредности. Мењање ставова може бити веома дуготрајан и сложен процес, пре свега базиран на искуству, информисању, проширивању постојећих и стицању нових знања. Имајући у виду да је прихватање разлика одлика демократског друштва, треба тежити да те разлике допринесу развоју друштва, а не да представљају фактор маргинализације и стигматизације (Оташевић и Доброта Давидовић 2018, 162–163).

## ЗАКЉУЧАК

Инклузивно образовање је део ширег процеса инклузије свих маргинализованих друштвених група који треба да представља одлику сваке савремене демократске државе. Теорије и практична искуства говоре у прилог томе да је за особе којима је потребна подршка најбоље да ту подршку добију у природном окружењу у којем ће живети са свим осталим људима, а не у изолованим резиденцијалним институцијама. Изоловано окружење ствара вештачке услове који могу ограничити развој потенцијала ових особа, а међународни документи говоре управо да је свакој особи потребно обезбедити услове како би максимално развила своје потенцијале.

Током развоја сваког новог концепта може се јавити страх од непознатог, несигурност, па и одређене грешке, те је зато веома важно спроводити истраживања и истицати примере позитивне и негативне праксе како би се овај процес могао даље унапређивати. Успешна реализација инклузивног образовања је сложен процес који захтева, поред промене законске регулативе и организационих услова, стварање техничких услова и промену свести у широј друштвеној заједници. Треба имати на уму да су ове особе у прошлости биле изложене негативним реакцијама, па је те ставове и схватања потребно реформисати. Стога, премештање деце којој је потребна додатна подршка из једног система у други, без адекватне припреме наставника и околине, може произвести и негативне ефекте. Имајући у виду да је инклузија већ имплементирана у образовни систем Републике Србије важно је спроводити сталну евалуацију како би се перманентно радило на унапређењу овог процеса. Неопходно је да се приликом креирања политика и разматрања стратегија њихове имплементације уваже ставови и искуства наставника као кључних актера у спровођењу процеса инклузивног образовања.

Из истраживања сазнајемо да су се у протеклом периоду јављали бројни проблеми приликом имплементације овог процеса. О размерама и детаљној садржини проблема може се само наслутити из парцијалних студија, будући да нема већих системских истраживања на ову тему.<sup>6</sup> Подаци указују да наставници немају

---

6 Горенаведена истраживања су парцијална и углавном обухватају мању територију, што примећују и поједини аутори, те то наводе као ограничење. Требало би спровести свеобухватнија истраживања која би обухватила више испитаника на територији Републике Србије. Она би представљала основу за креирање стратешких активности које би требало да резултују ефикаснијим мерама у наредном периоду.

довољно стручног знања, као и да недовољан број наставника похађа обуке. Са друге стране, један део оних који су похађали обуке оцењује их као неефикасне. Такође, идентификовани су проблеми у погледу иницијалног образовања. Када се томе додају неадекватни радни услови и недостатак техничких средстава, недостатак стручне подршке и неадекватни подстицаји, јасно је што се код наставника јавља осећај изолованости и мањак мотивације и жеље за стручним усавршавањем. Овакви услови могу довести до опадања мотивације за рад, осећаја исцрпљености и сагоревања, што се може негативно одразити на цео образовни систем.

Из наведеног можемо закључити да се у Републици Србији пре може говорити о интеграцији деце са сметњама у развоју и инвалидитетом у редован образовни систем, него о њиховој инклузији. Сумње, тешкоће, препреке и питања која прате инклузивни процес можемо посматрати у контексту баријера које се јављају када је један систем у развоју и коме су неопходне стручне и научне снаге како би се препреке и тешкоће превазишле, а сумње отклониле.

Пре свега, треба обезбедити техничка и финансијска средства за реализацију инклузивног образовања, те средину прилагодити деци којој је потребна додатна подршка. Неопходно је реформисати иницијално образовање будућих наставника/учитеља како би се адекватно припремили и осећали сигурније у раду са овом децом, имајући у виду да тема инклузивног образовања није била довољно заступљена у иницијалном образовању наставника и учитеља који тренутно раде у васпитно-образовном систему. Стога им треба пружити адекватну обуку и подршку, обезбедити им ресурсе и школу опремити адекватним материјалима који су неопходни за рад са децом којој је потребна додатна подршка.

Наставници имају једну од кључних улога у процесу инклузивног образовања, те ће се њихове емоције и ставови значајно одразити на процес образовне инклузије и квалитет образовања у целини. Зато је неопходна континуирана и системска подршка наставницима, која ће резултирати бољим условима рада и стицањем адекватних знања. Такав систем ће много више пружити и наставном кадру и свим ученицима. Ипак, треба имати на уму да је немогуће спровести потпуну образовну инклузију. Много је важније подизање свести код наставника и шире заједнице о различитостима које треба препознати, уважити и поштовати како би се створиле прилике и могућности за постизање максималних могућих потенцијала свих маргинализованих група и појединаца.

## РЕФЕРЕНЦЕ

- Берић, Јован. 2022. „Анализа концепта инклузије у контексту образовне политике.” *Српска политичка мисао* 76 (2): 165–189. doi: <https://doi.org/10.22182/spm.7622022.8>.
- Закон о основама система образовања и васпитања [ЗОСОВ]. „Службени гласник РС”, бр. 72/2009.
- Закон о социјалној заштити [ЗСЗ]. „Службени гласник РС”, бр. 24/2011.
- Јовановић Попадић, Ана. 2016. „Инклузивно образовање: идеја и пракса.” *Синтезе* 5 (2): 35–46. doi: <https://doi.org/10.5937/sinteze0-12363>.
- Кнежевић Флорић, Оливера, Стефан Нинковић, и Наташа Танчић. 2018. „Инклузивно образовање из перспективе наставника: улоге, компетенције и баријере.” *Настава и васпитање* 67 (1): 7–22. doi: [10.5937/nasvas1801007K](https://doi.org/10.5937/nasvas1801007K).
- Оташевић, Јадранка, и Нада Доброта Давидовић. 2018. „Институционални капацитети Србије у решавању проблема деце са сметњама у развоју.” *Српска политичка мисао* 61 (3): 157–173. doi: <http://doi.org/10.22182/spm.6132018.8>.
- Спасеновић, Вера, и Наташа Матовић. 2015. „Припремљеност наставника разредне и предметне наставе за рад с децом са сметњама у развоју.” *Настава и васпитање* 64 (2): 207–222. doi: [10.5937/nasvas1502207S](https://doi.org/10.5937/nasvas1502207S).
- Станковић, Дејан Вук. 2018. „Изазови и перспективе образовања за демократију.” *Српска политичка мисао* 62 (4): 341–352. doi: <https://doi.org/10.22182/spm.6242018.17>.
- Ainscow, Mel, Tony Booth, and Alan Dyson. 2006. *Improving Schools, Developing Inclusion*. London and New York: Routledge.
- Booth, Tony, and Mel Ainscow. 2002. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- De Vind, Edi. 2020. *Poslednja stanica Aušvic: moja ispovest o životu i preživljavanju u logoru*. Beograd: Laguna.
- Fazlagić, Anida, i Maida Kolić. 2018. „Samoeфикаsnost nastavnika razredne nastave za inkluzivno obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju.” *Naučne publikacije Državnog univerziteta u Novom Pazaru. Serija B: Društvene i humanističke nauke* 1 (2): 153–164.
- Florian, Lani. 1998. “Inclusive practice: What, why and how?” In *Promoting Inclusive Practice*, eds. Christina Tilstone, Lani Florian and Richard Rose, 13–26. London and New York: Routledge.

- Florian, Lani, Richard Rose, and Christina Tilstone. 1998. "Pragmatism not dogmatism: Promoting more inclusive practice." In *Promoting Inclusive Practice*, eds. Christina Tilstone, Lani Florian and Richard Rose, 1–9. London and New York: Routledge.
- Galović, Dragana, Branislav Brojčin, and Nenad Glumbić. 2014. "The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina." *International Journal of Inclusive Education* 18 (12): 1262–1282. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.886307>
- Hansen, Janne Hedegaard. 2012. "Limits to inclusion." *International Journal of Inclusive Education* 16 (1): 89–98. doi: <https://doi.org/10.1080/13603111003671632>.
- Jablan, Branka, Nataša Lončar, Ksenija Stanimirov, i Marija Anđelković. 2020. „Stavovi nastavnika seoskih i gradskih osnovnih škola prema inkluziji.“ In *Izzivi in nove priložnosti poučevanja na daljavo*. Ljubljana: EDUvision. Poslednji pristup 11 Jul, 2022. [https://www.academia.edu/44904427/EDUvision\\_2020\\_Izzivi\\_in\\_nove\\_prilo%C5%BEnosti\\_pou%C4%8Devanja\\_na\\_daljavo\\_3\\_5\\_december\\_2020](https://www.academia.edu/44904427/EDUvision_2020_Izzivi_in_nove_prilo%C5%BEnosti_pou%C4%8Devanja_na_daljavo_3_5_december_2020).
- Japundža-Milisavljević, Mirjana, Aleksandra Đurić-Zdravkovic, i Biljana Milanović-Dobrota. 2022. „Stavovi prosvetnih radnika prema inkluziji.“ *Specijalna edukacija i rehabilitacija* 21 (1): 15–30. doi: <https://doi.org/10.5937/specedreh21-34279>.
- Karić, Tijana, Vladimir Mihić, i Maja Korda. 2014. „Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju.“ *Primenjena psihologija* 7 (4): 531–548. doi: <https://doi.org/10.19090/pp.2014.4.531-548>.
- Lungulov, Biljana, Svetlana Kostović, Jovana Milutinović, Slađana Zuković, i Tamara Borovica. 2011. „Razvoj inkluzivne obrazovne prakse u školskom kontekstu.“ U *Inkluzivno obrazovanje: od pedagoške koncepcije do prakse*. ur. Mara Đukić, 1–18. Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu.
- Rajović, Vera, i Olja Jovanović. 2010. „Profesionalno i pravatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji.“ *Psihološka istraživanja* 13 (1): 91–106.
- Stanković Đorđević, Mirjana. 2018. „Stres i izgaranje prosvetnih radnika u procesu inkluzije.“ *Godišnjak za psihologiju*, 15 (1): 127–139.
- Stubbs, Sue. 2008. *Inclusive Education: Where there are few resources*. Oslo: The Atlas Alliance.
- Suzić, Nenad. 2008. *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.

- UN. 2009. "Vision for an Inclusive Society." Accessed July 1, 2022. <https://www.un.org/esa/socdev/documents/compilation-brochure.pdf>.
- UNESCO. 2005. *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- UNICEF. 2014. „Konceptualizovanje inkluzivnog obrazovanja i njegovo kontekstualizovanje u okviru Misije UNICEF-a.” Poslednji pristup 26 jun, 2022. [http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/wpcontent/uploads/2017/04/UNICEF\\_SRP\\_Webinar\\_Booklet\\_1.pdf](http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/wpcontent/uploads/2017/04/UNICEF_SRP_Webinar_Booklet_1.pdf).
- Vujačić, Milja, Nikoleta Gutvajn, i Jelena Stanišić. 2018. „Inkluzivno obrazovanje u Srbiji iz perspektive nastavnika osnovnih škola.” U *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih*. ur. Rajka Đević i Nikoleta Gutvajn, 43–60. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Zobenica, Anđa, i Ksenija Kolundžija. 2019. „Menjaju li se stavovi nastavnika prema inkluziji.” *Pedagoška stvarnost* 65 (2): 177–185. doi: <https://doi.org/10.19090/ps.2019.2.177-185>.

**Jovan Berić***Institute for Political Studies, Belgrade*

## **EDUCATION POLICY IN THE REPUBLIC OF SERBIA – BETWEEN AN INTEGRATIVE AND AN INCLUSIVE MODEL**

### **Resume**

The policy of inclusive education is a necessary segment that must be adequately implemented if we strive to create a more humane, just and tolerant society, a society with democratic values that will allow all individuals and groups the opportunity to reach and express their maximum potential. As the aforementioned values and principles are adopted at an early age, the educational process will largely shape the attitudes of the generations to come. Therefore, inclusion should be seen not only in terms of improving the educational system, but also in terms of creating a better, more humane and fairer society. Bearing in mind that teachers represent significant actors who can shape inclusive practice with their knowledge, experiences and attitudes, this article discusses the results of various researches on teachers' attitudes about inclusive education after the introduction of the process of inclusive education in the education system of the Republic of Serbia. Research indicates that there are numerous barriers and problems to the adequate implementation of inclusive education. Inadequate initial teacher education, insufficient attendance at trainings and their quality, and correspondingly insufficient competence of teachers, then unsuitable technical working conditions, lack of system support and insufficient involvement of key actors should be singled out. All the mentioned circumstances can lead to the fact that educators do not feel ready to work with these children, and as a result, there can be a decrease in motivation to work, a feeling of exhaustion, stress and burnout, which can produce numerous negative consequences in terms of efficient and quality implementation of the inclusive education process. From all of the above, we can conclude that in the Republic of Serbia, we can rather talk about the integration of children with disabilities into the regular education system, than about their inclusion. On the other hand,

it should be noted that the analyzed research is mostly related to one unit of local self-government. Although certain regularities were observed during the analysis of the research, more precisely, recurring problems and shortcomings, they should be considered as guidelines. Given that the adequate implementation of inclusion in the education system is the basis for building a more inclusive society in the coming period, we should work on conducting more comprehensive research that will include a larger sample on the territory of the Republic of Serbia and identify key barriers and obstacles in more detail. Teachers have one of the key roles in the process of inclusive education, and their emotions and attitudes will significantly affect the process of educational inclusion and the quality of education as a whole. That is why continuous and systematic support for teachers is necessary, which will result in better working conditions and the acquisition of adequate knowledge. Such a system will provide much more to the teaching staff and all students. However, it should be borne in mind that it is impossible to implement complete educational inclusion. It is much more important to raise awareness among teachers and the wider community about differences that should be recognized, appreciated and respected in order to create opportunities and possibilities for achieving the maximum potential of all marginalized groups and individuals.

**Keywords:** educational policy, inclusion, integration, teachers' attitudes, teachers' competencies, social policy

---

\* Овај рад је примљен 1. августа 2022. године, а прихваћен за штампу на састанку Редакције 8. августа 2022. године.