

Рајка С. Ђевић¹

Миља Б. Вујачић

Институт за педагошка истраживања,
Београд, Србија

Прегледни рад

Инклузивно образовање: ђерсијективне, искуства и начини укључивања родитеља деце која имају ђешкоће у развоју²

Резиме: У раду су анализирани ђерсијективне родитеља деце која имају ђешкоће у развоју у оквиру инклузивног образовања. Да би се боље разумео ђоложај родитеља у овом ђроцесу, најављен је осврћ на кључне сјецифичности ових ђородица, изазове и ђешкоће са којима се суочавају, емоционалне доживљаје и ђроблеме у функционисању. Указано је на различите мођиве и асђирације родитеља у ђојлегу образовања ђихове деце, као и на очекивања од инклузивног образовања када су у ђишању корисни које овај ђроцес може имати. Представљена су различита искуства родитеља деце која имају ђешкоће у развоју у инклузивном образовању, као и ђихове ђерсејције корисности овог ђроцеса и различитих изазова и ђроблема у ђејовој реализацији. Поседно је исђакнућ значај консђруктивне сарадње ђородице и школе као једног од водећих чинилаца унађређивања квалитетног инклузивног образовања и ђружања адекватне ђодришке родитељима и деци. Указано је на различите начине осђваривања сарадње школе и ђородице, као и на ђожељне ђраксе школског ђима и наставника, који ову сарадњу моћу учинити квалитетном и довести до жељених ефеката ђо све кључне акђере. На крају, даће су кључне имђликации за образовну ђраксу у овој области.

Кључне речи: изазови родитељства, образовне асђирације, сарадња школе и ђородице ученика који имају ђешкоће у развоју, инклузивно образовање, ђодришка школе и друштва

1 rajkadjevic@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8670-5313>

2 Реализацију овог истраживања финансирао је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (бр. уговора 451-03-33/2026-03/ 200018).

Copyright © 2026 by the publisher Faculty of Education, University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

Увод

У литератури из области инклузивног образовања помињу се различити чиниоци који могу да олакшају процес укључивања деце која имају тешкоће у развоју у редовну школу и допринесу његовој успешној реализацији. Осим чинилаца који се односе на квалитет школског окружења, рад наставника и утицај вршњака, као неизоставни фактори креирања погодне окружења за развој и учење ових ученика у оквиру редовне школе истиче се сарадња школе са породицама и укључивање родитеља у доношење одлука које се тичу образовања њихове деце (Grunt, 2019). Наглашава се да је родитељска заинтересованост за дететово образовање један од кључних темеља за стварање што ефикаснијег процеса инклузивног образовања (Akun et al., 2022), па се сугерише да би на нивоу школе родитеље требало континуирано подстицати и оснаживати да преузимају активне улоге у образовању деце (Russel, 2003; 2005). И у званичним документима међународних организација које се баве добробитима деце наглашава се да су родитељи важни актери у школском контексту и да би требало да буду укључени у осмишљавање и развој инклузивног образовања (UNESCO, 2021). Такође, у оквиру образовних политика у овој области предвиђене су кључне улоге за родитеље као чланове школског тима, и осмишљени различити принципи и активности у оквиру сарадње школе и породица ових ученика.

У наставку рада указаћемо на кључне аспекте укључивања родитеља ученика који имају тешкоће у развоју у процес инклузивног образовања. Најпре, размотрићемо специфичности и начине функционисања ових породица, као и очекивања и мотиве родитеља када је образовање њихове деце у питању, што ће бити од користи за боље разумевање њиховог положаја у процесу инклузивног образовања. Потом, указаћемо на значај укључивања родитеља у школске активности, на могућности, начине и

изазове остваривања сарадње школе и породица, као и на искуства родитеља ових ученика у процесу инклузивног образовања. Такође, биће указано на кључне импликације за школску праксу, када је у питању остваривање сарадње са родитељима у оквиру инклузивног образовања.

Специфичности породица деце која имају тешкоће у развоју

Рођење детета представља значајну прекретницу у даљем функционисању сваке породице, а посебна промена у динамици породичних односа дешава се након рођења детета које има развојне тешкоће (Mitić, 2011) и захтева прилагођавање изненада насталој и неочекиваној ситуацији (Russel, 2005). Породице деце која имају тешкоће у развоју одликују специфичне, потпуно неочекиване улоге и одговорности, које се разликују од уобичајених улога и одговорности родитеља. С обзиром на специфичне потребе деце која имају тешкоће у развоју, њихови родитељи имају и различита искуства у одгајању детета, као и сиромашнију мрежу узајамне родитељске подршке и размене информација у поређењу са родитељима деце типичног развоја (Russell, 2003). Услед недостатка информација о специфичностима сметње коју дете има и недовољне подршке од стране ширег круга родитеља из непосредног окружења, родитељи ове деце суочени су са потешкоћама у свакодневном функционисању и доношењу одлука које се тичу детета и његовог развоја, као и са тешкоћама при осмишљавању дугорочних циљева и неопходне подршке која је у интересу детета. Ситуација у којој се родитељи ове деце налазе значајно је отежана и услед немогућности да остваре нека од битних права која су им законима загарантована, али која се у реалном животу не могу лако реализовати, што им отежава да задовоље неке од основних потреба деце и породице у целини (Vujačić i Đević, 2022). Генерално, уколико однос средине према деци која имају теш-

коће у развоју и њиховим родитељима укључује различите предрасуде, игнорисање, одбацавање или претерано сажаљевање, то додатно отежава функционисање ових породица и остваривање односа са другима у окружењу у коме живе (Jovanović, 2017; UNICEF, 2017).

Код родитеља деце која имају тешкоће у развоју неретко се појављују специфични психолошки процеси, који умногоме утичу на целокупно функционисање породице и однос родитеља према деци. Најпре, уместо очекиваних осећања радости и среће, родитеље неретко преплављују непријатна емоционална стања као што су страх, неверица, забринутост, песимизам, осећање кривице и немоћи (Nuri et al., 2019). Присуство оваквих емоција често може да пређе у озбиљније психолошке проблеме, као што су губитак самопоштовања, анксиозност, депресија, потреба за изолацијом, као и континуирана забринутост и страх шта ће бити са дететом у будућности, када родитељи више не буду живи (Hrnjica, 1991). Генерално, осећај благостања је код родитеља ове деце значајно мање присутан у поређењу са родитељима деце која немају тешкоће у развоју (Olson et al., 2008). Од њих се очекује да у великој мери покажу прилагодљивост у различитим животним ситуацијама како би могли да одговоре на специфичне потребе њихове деце (Schaaf et al., 2011). Комплексно емоционално стање у коме се родитељи ове деце налазе у великој мери утиче и на њихов однос према детету који може укључивати и екстремне облике понашања родитеља, попут занемаривања или породичног насиља (Plić i sar., 2005). Велики труд који улажу, стална напетост и потреба да буду флексибилни и да се прилагођавају различитим потребама свог детета битно утичу на то да стрес постане саставни део њиховог живота и свакодневног функционисања (Kovacs et al., 2022). У породицама са више деце додатни напор за родитеље представља и то да буду подједнако посвећени и доступни сваком детету, као и да обезбеде да се међу децом остваре блиски

емоционални односи, повезаност и узајамна прихваћеност (Schaaf et al., 2012).

Услед неиспуњених личних очекивања, али и очекивања средине у којој породица функционише, неретко долази до различитих реакција родитеља које могу у потпуности да угрозе породично функционисање. Будући да су ове породице често суочене са неадекватним односом околине, долази до постепеног повлачења и осамљивања, па се и раније стечена пријатељства неретко прекидају. Овакве реакције родитеља резултирају смањеним социјалним контактима детета са вршњацима и другим одраслим особама, што се може неповољно одразити на целокупан развој детета, а посебно на његову социјализацију. За породице ове деце специфично је и то да услед потребе за додатном подршком детету мајке често нису у могућности да раде или су принуђене да напусте посао (Jovanović, 2017), па се могу појавити и финансијски проблеми који се усложњавају трошковима за различита помагала, медицинску негу и неопходне терапијске третмане. Резултати истраживања (Milanović, 2017) указују на то да више од половине испитаних родитеља сматра да материјални статус њихових породица није задовољавајући и да нису у могућности да обезбеде све потребне услове за квалитетан развој њиховог детета које има тешкоће у развоју. Овако сложене ситуације у којима функционишу породице ове деце често компликују и поремећени међусобни односи родитеља (Mitić, 2011), што може да резултира одбацавањем породице од стране једног супружника. С обзиром на то да у таквим ситуацијама неретко долази и до развода брака, то додатно отежава ситуацију у којој дете живи и одраста.

Очекивања родитеља у погледу образовања деце која имају тешкоће у развоју

Када су у питању очекивања родитеља у погледу образовања и напредовања детета које има тешкоће у развоју, може се рећи да су њи-

хове аспирације често неусклађене са реалним могућностима детета, што може имати негативан утицај на узајамни однос и даље одгајање. Често су очекивања родитеља много већа него што су стварне могућности детета, из чега произлазе превисоки захтеви у погледу његовог напретка, што неповољно утиче на развој и изазива бројне фрустрације у даљем функционисању детета (Vujačić, 2006). Насупрот томе, родитељи неретко могу имати и веома ниска очекивања у погледу целокупног развоја своје деце, што је често праћено претераним заштићивањем и онемогућавањем детета да самостално обавља различите активности које је способно да уради (Hrnjica, 1991). Оваква понашања родитеља могу се објаснити њиховом претераном забринутости за дете, страхом да се не повреди, али и контрареакцијом на њихов претерани осећај кривице који носе услед неиспуњених личних аспирација и очекивања средине. Претерано заштићивање детета их додатно суочава са његовом немогућношћу да самостално функционише, што појачава већ постојеће фрустрације, разочарење, губљење наде и мотивације за даље активности. Такође, препознају се и родитељи који реално сагледавају дететову развојну тешкоћу, прихватају је без идеализације и не теже по сваку цену да дете буде као и остала деца (Wong et al., 2015). Уместо тога, они препознају труд који дете улаже у процесу учења и вреднују сва његова постигнућа, без обзира на то колико су мала, свесни да она произлазе из значајног личног улагања и напора детета.

Очекивања родитеља у погледу образовања деце која имају тешкоће у развоју под утицајем су различитих чинилаца, попут врсте и степена развојне тешкоће коју дете има, нивоа образовања родитеља и социоекономског статуса породице (Banks et al., 2016; Doren et al., 2012). Ниске аспирације у погледу образовања деце посебно су карактеристична за родитеље деце која имају теже сметње у развоју, као што су тешкоће у интелектуалном развоју, аутизам

и комбиновани губитак вида и слуха (Newman, 2005). Такође, нижа очекивања у погледу образовања своје деце имају и родитељи нижег нивоа образовања и социоекономског статуса у поређењу са родитељима вишег нивоа образовања и повољнијег социоекономског положаја (Newman, 2005). Када су у питању очекивања у погледу будућности детета, његовог функционисања у одраслом добу, запослења и финансијске независности, налази истраживања указују на то да се очекивања родитеља ове деце не разликују значајно од очекивања родитеља деце типичног развоја (Wahl, 2012), и да су усмерена ка томе да њихово дете у будућности буде независно. Међутим, родитељи који дететову тешкоћу у развоју доживљавају као трајно и ограничавајуће стање често не успевају да замисле позитивну и оствариву будућност за своје дете (Kim et al., 2007), што може утицати на снижене амбиције и избегавање постављања високих образовних циљева, у намери да се дете заштити од фрустрације и емоционалног оптерећења у случају неуспеха. Имајући у виду да су родитељска очекивања у погледу напредовања деце значајан предиктор успеха који ће дете постићи у процесу образовања и остваривања жељених циљева (Bođroški i Duhanaj, 2024), пружање подршке родитељима да развију реална очекивања када је образовање њихове деце у питању је једна од важних улога школског тима у оквиру инклузивног образовања.

Искуства родитеља у инклузивном образовању

Налази истраживања у области инклузивног образовања указују на то да је идеја о укључивању деце која имају тешкоће у развоју у значајној мери потекла од њихових родитеља (De Boer et al., 2010). Важан мотив за родитеље да се дете укључи у редовну школу представља потреба за остваривањем једнаких права и могућ-

ности за квалитетно образовање као и свој осталој деци (Afolabi et al., 2013). Кључне мотиве за укључивање у редовну школу родитељи проналазе у могућностима које ово окружење пружа када су у питању социјални односи и дружење са вршњацима типичног развоја (Koster et al., 2010; Nakken & Pijl, 2002). Већина родитеља ове деце верује да физичко укључивање, уз обезбеђивање једнаких права у процесу образовања, може допринети не само социјалном и когнитивном напредовању детета које има тешкоће у развоју већ и његовом активнијем укључивању и партиципацији у заједничким активностима са вршњацима (Scheepstra et al., 2006).

Преглед литературе из ове области указује на значајан број радова који су у фокусу имали испитивање искустава родитеља деце која имају тешкоће у развоју у процесу инклузивног образовања. Емпиријска истраживања указују на то да родитељи ове деце често исказују амбивалентне ставове према инклузивном образовању (Brydges & Mkandawire, 2018), при чему се уз позитивна очекивања и наду јавља и забринутост родитеља, осећај несигурности и неиспуњених очекивања услед недостатка адекватне подршке од стране образовног система и кључних актера у школи (Attard & Booth, 2023). Томе у великој мери доприносе и отпори родитеља остале деце (Heekin i Mengel, 1997), који се јављају услед забринутости за квалитет образовања своје деце, бојазни да ће им дете бити занемарено услед великих обавеза наставника у процесу инклузивног образовања, као и због недостатка емпатичности или недовољног разумевања другачијих искустава породица деце која имају тешкоће у развоју.

Генерално гледано, налази истраживања о ставовима родитеља деце која имају тешкоће у развоју према образовању њихове деце у редовним школама указују на њихову широку подршку овом процесу (Alsulami & Ault, 2024; Devolli & Zabeli, 2024; Stevens & Wurf, 2020). Родитељи

подржавају укључивање своје деце у редовне школе управо због усмерености школе на академска постигнућа и могућности које овакво окружење пружа када су у питању когнитивна стимулација, оснаживање очуваних потенцијала (Palmer et al., 2001), учествовање у активностима са вршњацима и ефикасније функционисање у свакодневном животу (De Boer et al., 2010). Осим тога, родитељи истичу да у окружењу редовне школе ученици са тешкоћама у развоју имају прилику да усвајају потребна знања, вештине и способности које ће им бити од користи за каснији живот и осамостаљивање (Wong et al., 2015). Такође, образовање у редовној школи, према мишљењу родитеља ове деце, представља подстицај за развој потребних социјалних вештина и изградњу позитивних односа деце са вршњацима, као и за учење друштвено прихватљивог понашања (O'Conner, 2007). Родитељи посебно препознају значај позитивних ставова наставника према инклузивном образовању и јасно усмерених образовних политика школе у правцу стварања услова за образовање свих ученика, без обзира на разлике које међу њима постоје (Engelbrecht et al., 2005).

Осим препознавања предности инклузивног образовања, родитељи деце која имају тешкоће у развоју указују и на озбиљне изазове у његовој имплементацији (Attard & Booth, 2023; Pijl & Meijer, 1997; Bahdanovich-Hanssen & Erina, 2022). Родитељи, а посебно они који имају децу са сложеним, комбинованим сметњама и тешкоћама у интелектуалном развоју (De Boer et al., 2010), изражавају забринутост у вези са спремношћу и могућностима редовних школа за квалитетну реализацију инклузивног образовања. Проблем са којим се родитељи суочавају представља и то што на нивоу школе може бити присутно погрешно очекивање да се дете прилагоди школи, а не школа детету, као и неспремност и неприпремљеност школског тима да прихвати сву децу са различитим сметњама у развоју (Engelbrecht et al., 2005). Истраживања по-

казују да је код родитеља присутна забринутост због могућих предрасуда и непримерених облика понашања појединих наставника и професионалаца према њиховој деци и могућих негативних последица по њихов емоционални развој (Duhaneу & Salend, 2000). Родитељи истичу да проблем представља и недостатак адекватне подршке и ресурса унутар образовног система, као и недовољна отвореност школе да укључи родитеље у образовни процес (Hassib et al., 2024). Као кључну препреку за успешну реализацију инклузивног образовања родитељи наводе недовољну припремљеност наставника за рад са децом која имају тешкоће у развоју. Према проценама родитеља, наставници често не поседују одговарајуће компетенције за прилагођавање наставног процеса потребама ученика (Hassib et al., 2024), укључујући адаптацију садржаја, наставних метода и начина комуникације са ученицима који имају специфичне образовне потребе (Bahdanovich-Hanssen & Erina, 2022; De Boer et al., 2010; Pijl & Meijer, 1997; Stevens & Wurf, 2020). Родитељима деце која имају тешкоће у развоју проблем представља и то што нису на адекватан начин упознати са образовним политикама у области инклузивног образовања, као ни са доступним сервисима подршке инклузивној пракси у школама (Hassib et al., 2024; McGarty & Melville, 2018). Иако родитељи имају очекивања да ће социјални развој њихове деце у оквиру инклузивног образовања бити унапређен, многи од њих примећују да деца ипак остају изолована у школи услед недостатка адекватних комуникацијских и социјалних вештина. Уколико родитељи процене да је подршка на нивоу школе неадекватна и недовољно усмерена на конкретне потребе детета у процесу учења и школских активности, често се дешава да траже додатну помоћ изван школе како би побољшали академске и социјалне вештине своје деце (Jovanović et al., 2025). У ту сврху ангажују приватне наставнике за додатну наставу, као и специјализоване стручњаке, попут психолога, лого-

педа и терапеута, који детету могу пружити специфичну подршку у развоју и унапређивању потребних компетенција (Wong et al., 2015). Осим тога, родитељи ученика који имају тешкоће у развоју указују и на следеће проблеме са којима се суочавају у процесу инклузивног образовања: недоступност стручњака различитих профила, неприпремљеност наставника за развој различитих социјалних вештина које су деци неопходне за касније осамостаљивање и укључивање у шире друштвене активности, као и на недовољну опремљеност и приступачност школског окружења (Devolli & Zabeli, 2024; Jigyel et al., 2021). Родитељи ученика који имају тешкоће у развоју извештавају и о недостатку капацитета школа и наставника да се прилагоде непредвиђеним, ванредним околностима (Kporik et al., 2022; Jovanovic et al., 2025), истичући да њихова деца нису добила адекватну подршку у процесу учења на даљину током ковид 19 пандемије, па су били приморани да самостално осмишљавају и прилагођавају задатке и активности за своју децу.

Поменути налази указују на то да се проблеми и изазови са којима се родитељи сусрећу у контексту инклузивног образовања односе на различите аспекте рада и функционисања школе, од опремљености школе и учионица, просторне инфраструктуре и доступности потребних кадрова, до припремљености наставника за овај процес, постојећих пракси у погледу сарадње са родитељима и отворености школе за специфичне потребе ученика и родитеља.

Сарадња школе и породица деце са тешкоћама у развоју у инклузивном образовању – значај, начини остваривања и изазови

Истраживачки налази потврђују да добро осмишљена сарадња школе и породице, као и смислено укључивање родитеља ученика који

имају тешкоће у развоју у рад школе, значајно могу да допринесу развоју инклузивног образовања и његовој успешној реализацији, те да олакшају процес укључивања и напредовања ученика који имају тешкоће у развоју (Afolabi et al., 2013; Nyassat et al., 2024). Знања која родитељ има, заинтересованост за добробит детета, као и посвећено укључивање у процес образовања, могу значајно унапредити дететово функционисање, однос према школи и понашање у групи вршњака. Будући да су родитељи извор специфичних података о детету, његовим потенцијалима и тешкоћама, као партнери у образовном процесу могу да понуде непроцењиве информације о томе шта би била најбоља могућа подршка за дете, његов развој и образовање у оквиру школе (Wong et al., 2015). Стога, очекивано је да родитељи буду укључени у школске активности и тим за израду и спровођење индивидуалног образовног плана (ИОП) за своје дете.

На основу значајног броја релевантних емпиријских студија може се закључити да родитељска укљученост у образовање деце која имају тешкоће у развоју има вишеструке позитивне ефекте, како на индивидуалном, тако и на институционалном нивоу. Остваривање сарадње школе и породице омогућава да се обезбеди континуитет породичног и школског окружења, повезивање и усклађивање ова два контекста (Vujačić, 2024), што адаптацију на школу и школске активности чини лакшом за дете које има тешкоће у развоју. Активно учешће родитеља у школским активностима позитивно утиче на дисциплину ученика, њихов академски напредак (Henrich & Gadaire, 2008; Knorik et al., 2022; Kovacs et al., 2022; Mokhtar et al., 2023; Weiss et al., 2006), остваривање индивидуалних образовних циљева предвиђених ИОП-ом, дужину времена које проводе у учењу (Henderson & Mapp, 2002; Jeunes, 2005), као и на мотивацију да наставе школовање. Родитељи који активно учествују у образовању своје деце доприносе њиховој већој мотивацији и ангажовању у раз-

личитим активностима школског рада и живота. Налази такође потврђују да добро упућени родитељи који учествују у школским активностима позитивно утичу не само на когнитивни развој и постигнућа ученика већ значајно доприносе и његовом социоемоционалном развоју (Epstein, 2001; Redding, 2002). Резултати истраживања који се ослањају на ученичке перцепције родитељског ангажовања у школским активностима указују на то да је укљученост родитеља у образовање повезана са прихватљивим облицима понашања ученика, позитивним односом према учењу, редовношћу похађања наставе, а значајно доприноси и укупном развоју детета и квалитету његовог живота (Christenson, 2004). Успостављање квалитетне сарадње са школским тимом позитивно утиче на лични развој родитеља и оснаживање њихових родитељских улога, будући да у процесу сарадње имају прилику да ближе упознају своје дете, развију комуникацијске вештине, изграде свест о родитељским улогама, правима и одговорностима када је у питању образовање деце, као и да стекну значајне вештине и знања о васпитању, образовању и процесу учења (Vujačić, 2024). Активно укључивање у процес образовања који се одвија у школи позитивно утиче на родитељске перцепције академског постигнућа њихове деце (Wahyuni & Mangunsong, 2022). Остваривање континуиране сарадње са родитељима наставницима омогућава да боље упознају ученике и ефикасније испланирају и спроведу планиране мере индивидуализације, да појачају ефекте школског рада кроз циљане активности које би родитељ радио са дететом код куће. Такође, уз подршку родитеља и додатне информације о детету, наставник је у прилици да лакше препозна потенцијални проблем и пронађе адекватно решење, као и да у целокупном процесу сарадње унапређује своје социјалне вештине и комуникацијске способности. Континуирана и смислена сарадња може значајно унапредити образовну ефективност школе, побољшати школску климу и ојачати ка-

пацитет школе за реализацију инклузивне праксе (Grant & Ray, 2010).

Укључивање родитеља ученика који имају тешкоће у развоју у образовање своје деце које се одвија у редовној школи подразумева интензивније повезивање родитеља са наставницима и професионалцима, као и веће ангажовање у погледу пружања подршке својој деци у процесу учења (Kovacs et al., 2022). Остваривање сарадње са породицама ученика који имају тешкоће у развоју захтева системску подршку образовног система и додатне напоре школског тима како би на адекватан начин одговорили на специфичне изазове са којима се у процесу образовања суочавају ови ученици и њихови родитељи.

Сагледавање родитељских улога у процесу инклузивног образовања и начина на које школа успоставља сарадњу са породицама деце која имају тешкоће у развоју временом су се мењали. Почетно схватање родитеља ових ученика као клијената који добијају одређену помоћ и подршку у оквиру школе прерасло је у прихватање њих као партнера у процесу сарадње са школским актерима (Ainscow et al., 2003). Предлаже се да би професионалци на нивоу школе требало да родитеље најпре информишу и упознају са тим да имају право да учествују у школским активностима, као и да их охрабре да знања која имају о свом детету поделе са школским тимом и употребе их у процесу доношења важних одлука које се тичу образовања и напредовања детета у школи (Kalyanpur et al., 2000). Истраживања показују да је охрабривање и подстицање родитеља на активно учешће у образовању важно за одрживост и квалитет инклузивне праксе (Henderson & Mapp, 2002), као и да родитељи који су свесни својих права да учествују у процесу образовања своје деце у школи показују више спремности да се укључе и дају свој допринос (Engelbrecht et al., 2005). Имајући у виду да многи породични чиноници (начин на који је породица прихватила чињеницу да дете има развојну

тешкоћу, образовни ниво родитеља, динамика породичних односа, као и ниво аспирације родитеља у вези са образовним постигнућем детета) могу утицати на спремност родитеља да се укључе у школске активности, неопходно је да се на нивоу школе уважавају разлике у породичној култури и животним околностима породице како би се подстакло смислено и ефективно укључивање родитеља у различите образовне активности (Gaitan, 2004). Како би се родитељи укључили и активно учествовали у школским активностима и доношењу одлука које се тичу њиховог детета, важно је да школски тим што боље упозна породицу, добије информације о њеним постојећим ресурсима и потребама, узajамним интеракцијама родитеља и детета, њиховом емоционалном стању и начинима на које се боре са проблемима и изазовима родитељства. Укључивање родитеља ученика који имају тешкоће у развоју у процес сарадње са школом представља динамичану интеракцију која се непрестано развија и прилагођава конкретним околностима и специфичним потребама ученика и њихових родитеља, што захтева флексибилност и отвореност школског тима и имплицира немогућност за примену готових решења у различитим ситуацијама (Godall, 2025).

Веома је важно да школа родитељима понуди што више различитих начина да се укључе и комуницирају са школским тимом како би изашла у сусрет специфичностима функционисања породица. С обзиром на забринутост родитеља у вези са напредовањем и функционисањем свог детета у школи, неопходно их је систематски и континуирано обавештавати о сваком напретку и позитивном помаку детета. Велики извор подршке може бити и група родитеља за пружање помоћи коју би требало формирати на нивоу школе, а у оквиру које родитељи могу размењивати корисне информације, искуства и пружати узajамну подршку. Како би се родитељима обезбедила што квалитетнија подршка, важно је да школа има успостављењу мрежу са-

радње са различитим институцијама и појединцима из шире локалне заједнице. Тако би се сврсисходније користили доступни ресурси и створили услови за заједничко решавање конкретних проблема породица и њихове деце (Epstein & Sanders, 2006). Да би се остварила успешна сарадња са родитељима деце која имају тешкоће у развоју, неопходно је да се развије узајамно поверење између родитеља и школског тима, што представља почетни корак ка успостављању партнерског односа (Hrnjica, 2007; Jelić, 2026). Однос наставника и других чланова школског тима, који укључује поштовање породица, одређене комуникационе вештине, саосећање и став у коме нема просуђивања, може значајно допринети томе да родитељи стекну поверење у наставнике и професионалце и покажу већу спремност за сарадњу (Hamm & Mousseau, 2023; Vujačić, 2010). Важност оваквог приступа родитељима ученика који имају тешкоће у развоју унутар школе потврђују и резултати истраживања (Brown & Medway, 2007) у којима родитељи извештавају о томе да је њихова недовољна ангажованост и спремност да се укључе у школске активности резултат осећаја да нису добродошли и у довољној мери уважени као партнери у образовном процесу. Налази новијих истраживања у нашој земљи и окружењу (Jovanović et al., 2025) указују на то да наставници веома ретко директно позивају родитеље ученика који имају тешкоће у развоју да се укључе у процес образовања своје деце и активности које се планирају у оквиру школе.

Пружање подршке родитељима да развију своја очекивања о позитивним исходима и постигнућима детета може ојачати њихово поверење према школским актерима и унапредити квалитет узајамних односа. Када наставници и остали професионалци у школи разговарају са родитељима о њиховим очекивањима и мишљењима у вези са напредовањем детета, родитељи су у прилици да лакше освесте своје дилеме, мисли и идеје и да развију реална очеки-

вања која су у складу са дететовим способностима и могућностима (Wong et al., 2015). С друге стране, упознавање са родитељским очекивањима у погледу дететовог постигнућа школском тиму помаже да лакше осмисле и израде индивидуални програм подршке ученику и да, уважавајући мишљење родитеља, у план укључе и циљеве и жељене исходе које су родитељи предложили (Chapel et al., 2013). С обзиром на то да прегледи значајног броја истраживања из ове области (Bodroški i Duhanaj, 2024; Jeynes, 2024) показују да реална очекивања родитеља значајно утичу на успех и понашање детета у школи, неопходно је помоћи родитељима да освесте колики значај њихова очекивања могу имати на целокупан развој и напредак детета, те их кроз адекватне програме обуке подстицати да развијају аспирације које су адекватне, разумне и достижне.

Налази истраживања указују на бројне изазове и проблеме са којима се школе генерално суочавају у процесу сарадње са родитељима, на недовољно развијене школске праксе у овој области, као и на негативне перцепције сарадње и међусобних односа кључних актера (Antony-Newman, 2024; Džinović i sar., 2007; Epstein & Sanders, 2006; Ferguson et al., 2008; Joksimović i sar., 2012). Резултати истраживања обављених у последње две деценије указују на то да и питање сарадње школе и родитеља ученика која имају тешкоће у развоју представља велики изазов и извор забринутости за наставнике (Epstein, 2001; Henderson & Mapp, 2002). Један од изазова са којима наставници могу да се суоче у процесу сарадње са родитељима односи се на пасивност родитеља у доношењу одлука или на прекомерну захтевност и притисак који родитељи врше на школу и наставнике. С једне стране, наставници могу наићи на потешкоће да укључе родитеље у школске активности, јер родитељи себе не сматрају компетентним да се укључе или услед тога што имају ниска очекивања од подршке наставника (Wong et al., 2015). Овај проблем се

додатно усложњава уколико и школа има ограничене капацитете за инклузивну праксу, па се у том случају недостатак партнерства и заједничког планирања негативно одражава на целокупан развој и напредак детета. С друге стране, наставници се неретко суочавају са комплексним родитељским захтевима и очекивањима који могу да превазиђу постојеће ресурсе и могућности школског тима, те изазову додатне притиске у раду наставника (Hasson et al., 2022). Ови родитељи, услед добре информисаности и знања, могу бити веома одлучни у погледу врсте и нивоа подршке коју школа треба да пружи, па се наставници могу суочити са изазовима балансирања реалних капацитета школе и родитељских очекивања (Wong et al., 2015). Све то може довести до одређених тензија и конфликта у процесу сарадње наставника и родитеља, што се неповољно одражава на дететово функционисање у школи. Дакле, пред наставницима и осталим актерима у школи је сложен задатак да развијају флексибилан приступ сарадњи – од оснаживања и подршке мање укљученим родитељима, до вештог управљања очекивањима оних који имају више знања и захтева. Како би се наставницима омогућила адекватна подршка у овако комплексној улози, од кључног је значаја да на нивоу образовних политика и стратешких докумената постоји систематизована визија о правцима развоја наставника у овој области, заснована на увидима у то која знања, вештине и компетенције су им потребне за остваривање квалитетне сарадње са родитељима (Antony-Newman, 2024).

Закључак и импликације

Инклузивно образовање, као захтеван и сложен процес, изискује континуирано укључивање родитеља деце која имају тешкоће у развоју у школске активности и остваривање адекватне сарадње која би могла допринети успешној ре-

лизацији овог процеса и позитивним исходима за све учеснике. Сарадња школе и породице генерално представља веома изазован задатак за школски тим, а посебно је захтевна када су у питању родитељи деце која имају тешкоће у развоју. Бити родитељ детета које има развојну тешкоћу носи са собом бројне проблеме и изазове, што у великој мери утиче на аспирације и очекивања родитеља у погледу образовања и постигнућа детета, на њихову спремност на сарадњу са школом, као и на квалитет односа са наставницима и другим професионалцима у школи. Имајући у виду специфичности деце која имају тешкоће у развоју, као и њихове израженије потребе за подршком у процесу учења, сарадња са њиховим родитељима је интензивнија и захтева велику посвећеност школског тима и добро осмишљене начине њиховог укључивања и узајамне комуникације. Од наставника и осталих професионалаца у школи очекује се да покажу отвореност и разумевање за специфичности конкретне породице, да изграде однос поверења са родитељима и пруже потребну помоћ и подршку.

Међутим, налази истраживања указују на то да је сарадња школе и родитеља деце која имају тешкоће у развоју прожета бројним изазовима и проблемима. Школска пракса у овом сегменту рада није довољно развијена, присутне су негативне перцепције сарадње и узајамног односа кључних актера, а укључивање родитеља ове деце и успостављање и одржавање сарадње и квалитетне комуникације са њима представља велики изазов и извор забринутости за наставнике. Родитељи деце која имају тешкоће у развоју, такође, извештавају о различитим проблемима са којима се сусрећу у процесу инклузивног образовања и сарадње са школским тимом, као и о немогућности да они и њихово дете добију потребну подршку и помоћ у оквиру школе.

Све претходно наведено имплицира потребу за континуираним преиспитивањем и унапређивањем процеса сарадње школе и поро-

дица ученика који имају тешкоће у развоју, као једног од кључних аспеката инклузивног образовања. Школа би у овом процесу требало да следи опште принципе и да има добро осмишљене, разрађене и флексибилне механизме, као и развијену свест целокупног школског тима о значају и позитивним ефектима адекватне сарадње са родитељима ових ученика. Потребно је јачати компетенције школског тима за сарадњу са породицом и пружање потребне подршке родитељима и деци, што, поред осталог, подразуме-

ва да школа има развијену мрежу сарадње са локалном заједницом и различитим институцијама и појединцима који представљају драгоцен ресурс на који могу да се ослоне и родитељи и школски тим. Образовни систем би требало да пружи подршку кроз превенцију и решавање различитих проблема унутар самог система, породице, школе и друштва, који могу негативно утицати на процес инклузивног образовања и сарадњу школе и породице.

Литература

- Afolabi, O., Mukhopadhyay, S., & Nenty, J. (2013). *Implementation of inclusive education: Do parents really matter? Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3), 373–401. <https://doi.org/10.5937/specedreh12-4370>
- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P., & Frankham, J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Disabilities Education*, 18(2), 227–242. <https://doi.org/10.1080/0885625032000079005>
- Akun, B., Nuri, C., & Karabiyik, V. (2022). Investigation of the relationship between the needs of parents whose children attend the inclusion class and their levels of burnout. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, 11(1), 19–27.
- Alsulami, B., & Ault, M. (2024). Short report: Parents' perspectives on inclusive schools for students with disabilities in Saudi Arabia. *Research in Developmental Disabilities*, 151, 104786. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104786>
- Antony-Newman, M. (2024). Teachers and school leaders' readiness for parental engagement: Critical policy analysis of Canadian standards. *Journal of Teacher Education*, 75(3), 321–333. <https://doi.org/10.1177/00224871231199365>
- Attard, N., & Booth, N. (2023). Autism and mainstream education: The parental perspective. *International Journal of Educational Research*, 121, 102234. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102234>
- Bahdanovich Hanssen, N., & Erina, I. (2022). Parents' views on inclusive education for children with special educational needs in Russia. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 761–775. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1949092>
- Banks, J., Maître, B., McCoy, S., & Watson, D. (2016). *Parental educational expectations of children with disabilities*. Economic and Social Research Institute (ESRI) Research Series.
- Bodroški Spariosu, B., i Duhanaj, N. (2024). Roditeljska uključenost u dečje obrazovanje – koncept i modeli. *Inovacije u nastavi*, 37(1), 1–15. <https://doi.org/10.5937/inovacije2401001b>
- Brown, K. E., & Medway, F. J. (2007). School climate and teacher beliefs in a school effectively serving poor South Carolina (USA) African-American students: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 529–540. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.002>

- Brydges, C., & Mkandawire, P. (2018). Perceptions and experiences of inclusive education among parents of children with disabilities in Lagos, Nigeria. *International Journal of Inclusive Education*, 22(6), 645–659. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1480669>
- Chaapel, H., Columna, L., Lytle, R., & Bailey, J. (2013). Parental expectations about adapted physical education services. *The Journal of Special Education*, 47(3), 186–196. <https://doi.org/10.1177/0022466912447661>
- Christenson, S. L. (2004). The family–school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33(1), 83–104. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086233>
- De Boer, A. A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165–181. <https://doi.org/10.1080/08856251003658694>
- Devolli, A., & Zabeli, N. (2024). Attitudes of Parents of Children With Special Needs Towards Inclusive Education. *Human Research in Rehabilitation*, 14(1), 208–223. <http://doi.org/10.21554/hrr.042419>
- Doren, B., Gau, J., & Lindstrom, L. (2012). The relationship between parent expectations and post-school outcomes of adolescents with disabilities. *Exceptional Children*, 79(1), 7–23. <https://doi.org/10.1177/001440291207900101>
- Duhaney, L. M. G., & Salend, S. J. (2000). Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and Special Education*, 21(2), 121–128. <https://doi.org/10.1177/074193250002100209>
- Džinović, V., Pavlović, J., i Milošević, N. (2007). Saradnja škole i porodice kao odnos međuzavisnosti: kako roditelji konstruišu probleme. U N. Polovina, i B. Bogunović (ur.). *Saradnja škole i porodice* (str. 114–130). Institut za pedagoška istraživanja.
- Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E., Kitching, A., & Eloff, I. (2005). Parents' experiences of their rights in the implementation of inclusive education in South Africa. *School Psychology International*, 26(4), 459–477. <https://doi.org/10.1177/0143034305059021>
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schooling*. West view.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: preparing educators for school, family and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81–120. https://doi.org/10.1207/S15327930pje8102_5
- Ferguson, C., Ramos, M., Rudo, Z. & Wood, L. (2008). *The school-family connection: looking at the larger picture – A review of current literature*. National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Gaitan, C. D. (2004). *Involving Latino families in schools: Raising student achievement through home-school partnerships*. Corwin Press.
- Goodall, J. (2025). Parent involvement through a practice theory lens. *Education Sciences*, 15(7), 793. <https://doi.org/10.3390/educsci15070793>
- Grant, K. B., & Ray, J. A. (2010). *Home, school and community collaboration: Culturally responsive family involvement*. SAGE Publications.
- Grunt, E. V. (2019). Inclusive Education in Modern Russian School. *Bulletin of Saint-Petersburg University, Sociology*, 12(1), 67–81. <https://doi.org/10.21638/spbu12.2019.105>

- Hamm, J. E., & Mousseau, A. D. (2023). Predicting parent trust based on professionals' communication skills. *Education Sciences*, 13(4), 350. <https://doi.org/10.3390/educsci13040350>
- Hassib, O, Bouzekri, T., & Benabid, A. (2024). Towards Inclusive Education: Parental Perspectives on Autism Inclusion in Schools in Morocco. *Journal of Curriculum and Teaching*, 13(2), 345–360. <https://doi.org/10.5430/jct.v13n2p345>
- Hasson, L., Keville, S., Gallagher, J., Onagbesan, D., & Ludlow, A. K. (2022). Inclusivity in education for autism spectrum disorders: Experiences of support from the perspective of parent/carers, school teaching staff and young people on the autism spectrum. *International Journal of Developmental Disabilities*, 70(2), 201–212. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2070418>
- Heekin, Š., i Mengel, P. (1997). *Novi prijatelji*. Mali profesor.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Henrich, C. C., & Gadaire, D. M. (2008). Head Start and parent involvement. *Infants & Young Children*, 21(1), 56–69. <https://doi.org/10.1097/01.IYC.0000306373.48038.e6>
- Hrnjica, S. (1991). *Ometeno dete*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hrnjica, S. (2007). Psihološke pretpostavke saradnje škole i porodice u pružanju pomoći detetu sa posebnim potrebama. U N. Polovina, i B. Bogunović (ur.). *Saradnja škole i porodice* (str. 254–263). Institut za pedagoška istraživanja.
- Hyassat, M. Al-Bakar, A. Al-Makahleh, A., & Al-Zyoud, N. (2024). Special education teachers' perceptions of parental involvement in inclusive education. *Education Sciences*, 14(3), 294. <https://doi.org/10.3390/educsci14030294>
- Ilić, Z., Žunić-Pavlović, V., Jugović, A., Radić-Šestić, M., i Jovanić, G. (2005). Smetnje i poremećaji u socijalnom razvoju i ponašanju kod dece mlađeg školskog uzrasta. U Golubović, S. (ur.). *Smetnje u razvoju kod dece mlađeg školskog uzrasta* (525–575). Defektološki fakultet.
- Jelić, M. (2026). *Ka partnerskoj saradnji porodice i vaspitno-obrazovne ustanove – teorija i praksa*. Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Jaynes, W. H. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Jaynes, W. H. (2024). A meta-analysis: The relationship between the parental expectations component of parental involvement with students' academic achievement. *Urban Education*, 59(1), 63–95. <https://doi.org/10.1177/0042085921107389>
- Jigyel, K., Miller, J. A., Mavropoulou, S., & Berman, J. (2021). Expectations of parents of children with disabilities in Bhutan inclusive schools. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(3), 273–290. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1869189>
- Joksimović, A., Vujačić, M., i Stanković, D. (2012). Implicitne pedagogije nastavnika i njihova inicijativa za saradnju sa roditeljima. *Nastava i vaspitanje*, 61(3), 432–446.
- Jovanović, I. (2017). *Situaciona analiza: položaj dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u Republici Srbiji*. Nacionalna organizacija osoba sa invaliditetom Srbije (NOOIS).

- Jovanović, O., Ristić Dedić, Z., & Poredoš, M. (2025). Parental involvement in the education of children with additional support needs during the pandemic: Views from Croatia, Serbia, and Slovenia. *European Journal of Psychology of Education*, 40, Article 30. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00912-8>
- Kalyanpur, M., Harry, B., & Skrtic, T. (2000). Equity and advocacy expectations of culturally diverse families' participation in special education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(2), 119–136. <https://doi.org/10.1080/713671106>
- Kim, K.-H., Lee, Y., & Morningstar, M. E. (2007). An unheard voice: Korean American parents' expectations, hopes, and experiences concerning their adolescent child's future. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(4), 253–264. <https://doi.org/10.2511/rpsd.32.4.253>
- Knopik, T., Błaszczak, A., Oszwa, U., & Maksymiuk, R. (2022). Assisting strategies of the parents of students with special educational needs in the emergency remote learning in Poland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(14). <https://doi.org/10.3390/ijerph19148783>
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59–75. <https://doi.org/10.1080/10349120903537905>
- Kovács, K. E., Dan, B., Hrabéczy, A., Bacskai, K., & Pusztai, G. (2022). Is resilience a trait or a result of parental involvement? The results of a systematic literature review. *Education Sciences*, 12(6), 372. <https://doi.org/10.3390/educsci12060372>
- McGarty, A. M., & Melville, C. A. (2018). Parental perceptions of facilitators and barriers to physical activity for children with intellectual disabilities: A mixed methods systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 73, 40–57. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.12.007>
- Milanović, M. (2017). *Analiza položaja porodica dece sa smetnjama u razvoju*. Nacionalna organizacija osoba sa invaliditetom.
- Mitić, M. (2011). Porodica, roditelji i roditeljstvo. U M. Mitić (ur.). *Deca sa smetnjama u razvoju, potreba i podrška* (str. 56–66). UNICEF.
- Mokhtar, K., Zaharudin, R., Amir, S., & Mokhtar, N. F. (2023). Family involvement in education of special needs students: A systematic literature review. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 8(52), 244–257. <https://doi.org/10.35631/IJEPC.852020>
- Nakken, H., & Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: A review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 47–61. <https://doi.org/10.1080/13603110110051386>
- Newman, L. (2005). *Family Involvement in the Educational Development of Youth with Disabilities, A Special Topic Report of Findings from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Office of Special Education Programmes U.S. Department of Education by SRI International.
- Nuri, C., Akcamete, G., & Direktor, C. (2019). The quality of life and stress levels in parents of children with attention deficit hyperactivity disorder. *European Journal of Special Education Research*, 4(3), 27–40. Retrieved from <https://oapub.org/edu/index.php/ejse/article/view/2450/5088>
- O'Connor, U. (2007). Parental concerns on inclusion: The Northern Ireland perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 11(5), 535–550. <https://doi.org/10.1080/13603110600586300>

- Olsson, M. B., Larsman, P., & Hwang, P. C. (2008). Relationships among risk, sense of coherence, and well-being in parents of children with and without intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5(4), 227–236. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2008.00184.x>
- Palmer, D., Fuller, K., Arora, T., & Nelson, M. (2001). Taking sides: Parent views on inclusion for their child. *Exceptional Children*, 67(4), 467–484. <https://doi.org/10.1177/001440290106700403>
- Pijl, S. J., & Meijer, C. J. W. (1997). Parents' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 12(2), 104–115. <https://doi.org/10.1080/0885625970120203>
- Redding, S. (2002). *Alliance for Achievement: Building a School Community Focused on Learning*. Mid Atlantic Laboratory for Student Success
- Russell, F. (2003). The expectations of parents of disabled children. *British Journal of Special Education*, 30(3), 144–149. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00300>
- Russell, F. (2005). Starting school: The importance of parents' expectations. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5(3), 118–126 <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2005.00051.x>
- Schaaf, R. C., Toth-Cohen, S., Johnson, S. L., Outten, G., & Benevides, T. W. (2011). The everyday routines of families of children with autism: Examining the impact of sensory processing difficulties on the family. *Autism*, 15(3), 373–389 <https://doi.org/10.1177/1362361310386505>
- Schaaf, R. C., Benevides, T. W., Kelly, D., & Mailloux-Maggio, Z. (2012). Occupational therapy and sensory integration for children with autism: A feasibility, safety, acceptability and fidelity study. *Autism*, 16(3), 321–327. <https://doi.org/10.1177/13623613111435157>
- Scheepstra, A. J. M., Nakken, H., & Pijl, S. J. (2006). Contacts with classmates: the social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 14(3), 212–220. <https://doi.org/10.1080/0885625990140303>
- Stevens, L., & Wurf, G. (2020). Perceptions of inclusive education: A mixed methods investigation of parental attitudes in three Australian primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 24(4), 351–365. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1464068>
- Vujačić, M. (2006). Problemi i perspektive dece sa posebnim potrebama. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1), 190–204.
- Vujačić, M. (2010). *Mogućnosti i ograničenja inkluzije dece sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole* (doktorska disertacija). Filozofski fakultet.
- Vujačić, M., i Đević, R. (2022). *Vršnjačka prihvaćenost u inkluzivnom odeljenju*. Institut za pedagoška istraživanja.
- Vujačić, M. (2024). Saradnja škole i porodice: ključni aspekti ostvarivanja. U S. Jošić, M. Videnović, i I. Korać (ur.). *Zbornik radova sa konferencije Združimo snage za bolje obrazovanje* (str. 47–52). Beograd, 14. decembar 2024. godine. Institut za pedagoška istraživanja i Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Wahl, S. M. (2012). *Future employment of individuals with a developmental disability: Parent expectations*. California State University.
- Wahyuni, C., & Mangunsong, F. M. (2022). Parental involvement and the achievement of students with special education needs in Indonesia. *Exceptionality Education International*, 32(1), 14–34. <https://doi.org/10.5206/eei.v32i1.14871>

- Weiss, H. B., Caspe, M., & López, M. E. (2006). *Family involvement in early childhood education*. Harvard Family Research Project.
- Wong, M. E., Poon, K. K., Sarinajit Kaur, & Ng, Z. J. (2015). Parental perspectives and challenges in inclusive education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(1), 85–97. <https://doi.org/10.1080/02188791.2013.878309>
- UNICEF (2017). *Situaciona analiza: Položaj dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u Republici Srbiji*. Nacionalna organizacija osoba sa invaliditetom Srbije – UNICEF.
- UNESCO (2021). *Central and Eastern Europe, Caucasus and Central Asia report – Inclusion and Education: all means all*. Global education monitoring report. UNESCO.

Summary

The paper analyses the perspectives of the parents of children with developmental disabilities within inclusive education. To understand better the position of the parents in this process, a review has been made of the key specificities of these families, the challenges and difficulties they face, their emotional experiences, and problems in functioning. The authors point out different motives and aspirations of parents regarding the education of their children, as well as the expectations from inclusive education when it comes to the benefits that this process can have. Different experiences of the parents of children with developmental disabilities in inclusive education are presented, as well as their perceptions of the usefulness of this process and various challenges and problems in its implementation. The importance of constructive cooperation between family and school is particularly emphasised as one of the key factors in improving the quality of inclusive education and providing adequate support to parents and children. The paper looks at different ways of achieving school-family cooperation, as well as desirable practices of the school team and teachers that can make this cooperation of high quality and lead to the desired effects for all key stakeholders. The key implications for educational practice in this area are elaborated in the paper as well.

Keywords: *challenges of parenthood, educational aspirations, cooperation between schools and parents of children with developmental disabilities, inclusive education, school and society support*