

Рад примљен: 16. 6. 2021.
Рад прихваћен: 23. 9. 2021.

Оригинални
научни рад

Јасна М. Максимовић¹,
Јелена Д. Стаматовић

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу,
Ужице, Србија



Инклузија у образовању: ис্তраживачки ирисуји и ироблеми

Резиме: У раду се размајрају ироблеми инклузивној образовања са научноистраживачкој аспекти, у намери да се укаже на најважније ироблеми инклузивној образовања у Србији из ујла истраживача. Анализом је одухваћено 135 радова који у фокусу имају различите ироблеми везане за истраживање инклузивне итеорије и ираксе, а који су објављени у педагошкој ириодици у иоследњих десет година. Издвојене су две јединице анализе: итеоријски и ироблемски ирисуји у ироучавању и истраживању и методолошки ирисуји истраживању инклузивној образовања. Резултати ироказују да су се аутори у ирвој деценији од увођења инклузивној образовања код нас највише бавили ироблемима везаним за критичко размајрање идејној дискурса и ираксе инклузивној образовања, а најмање ефектима инклузивној образовања. Уиврћено је да доминирају емпиријски радови у односу на итеоријске, а најзаступљеније су дескриптивна и сервере метода. Истраживања су реализована уиавном иримењивањем итехнике и инструмената на једном узорку и нису заступљена иартициптивна истраживања. Педагошке импликације се односе на иириреду за објективнијим истраживањем ефекта инклузије с одзиром на десетогодишњи ириод имплементације и да истраживачки ирисуји укључе све актере инклузивној образовања кроз иартициптивна и квалитивна истраживања, како би креаторима и иокрејачима реформе образовања указали на даљи иравац унапређења идеје и ираксе инклузивној образовања.

Кључне речи: ефекти инклузивној образовања, комитенције за инклузију, инклузивна иракса, истраживање инклузивној образовања.

¹ jasnamaximovic@gmail.com

Copyright © 2021 by the authors, licensee Teacher Education Faculty 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

Инклузија у образовању је представљена 1994. године као обећавајући нови образовни приступ на Светској конференцији о посебним образовним потребама у Саламанци. У деценијама након тога о универзалној идеји о инклузивном образовању се интензивно расправљало и емпиријски истраживало као концепту и пројекту педагошке реформе широм света иако се образовни системи различитих државних заједница значајно разликују и по начину класификације ометености и по стопама укључености припадника различитих друштвено осетљивих група (Mittler, 2000). Конвенцијом УН о правима особа са инвалидитетом из 2006. године, коју је ратификовало више од 175 земаља, инклузивно образовање постало је заиста глобална норма (Krischler et al., 2019).

Доношењем Закона о основама система образовања и васпитања 2009. године (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2009) Србија је обезбедила правни оквир инклузивном образовању и оно постаје кључно поље реформе образовања код нас. Законом су прописани једнако право и доступност образовања и васпитања за сву децу, без дискриминације и издвајања по било ком основу. Сва законска и подзаконска решења уведена су школске 2010/2011. године, што представља прву годину инклузивног образовања у нашем образовном систему. Актуелни закони и подзаконска акта који су донесени у Србији препознају децу којима је потребна додатна подршка и нуде моделе у оквиру јединственог система васпитања и образовања. Србија као и неке друге европске земље (Белгија, Швајцарска, Холандија) припада моделу земаља са „два колосека“ у систему образовања, и то су редовно и специјално образовање. Специјалне школе у том систему, осим своје основне функције (васпитање и образовање деце са сметњама у развоју), кроз различите сервисе пружају подршку редовним образовним институција-

ма и доприносе унапређењу инклузије у образовању (Obradović, Maksimović i Zlatić, 2010).

Прелазак на инклузивно образовање мотивисано је међународним конвенцијама чији је Србија потписник, усвајањем развојне стратегије образовања која је подвукла потребу за образовном инклузијом, истраживањима у области образовања која су указала на проблеме у правичности и квалитету образовања као и искуствима из дугогодишњег периода пилотирања инклузивног образовања ученика из осетљивих друштвених група (Kovačević Cerović et al., 2014). Развој инклузивног образовног система је подржан новом легислативом, успостављањем нових структура на националном, локалном и школском нивоу, обукама наставника и школа, додатним финансијским средствима усмереним на развој школе, развојем мрежа подршке, приручницима и јавним промоцијама, као и развојем протокола за праћење и вредновање самог процеса увођења инклузије у школе и вртиће (*Okvir za praćenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji*, 2014).

Инклузивна настава, као важан сегмент инклузивног образовања, у последњим деценијама такође добија на значају. Као нови дидактички модел поучавања и учења, инклузивна настава превазилази традиционалне моделе наставе у којима се подучавање заснива на истом приступу свим ученицима, и где се занемарују њихове развојне специфичности и индивидуалност. Ослањајући се на различите иновативне приступе који подразумевају истраживање, откривање и активно учествовање свих ученика у складу са њиховим индивидуалним могућностима, инклузивна настава значајно унапређује систем инклузивног образовања (Nikolić, 2017; Tomić, 2019).

Међутим, и поред позитивних законских решења, декларација, званичних докумената донетих у свету и код нас, унапређења наставног процеса у правцу поштовања инклузивних вредности и сл., још увек многа питања остају нере-

шена и недовољно истражена. Први проблем у праћењу напретка у имплементацији инклузивног образовања односи се на схватање инклузије (Armstrong et al., 2011). Много је различитих дефиниција инклузивног образовања, што проблематизује истраживање образовне праксе и ефеката реформских закона. Те дефиниције имају значајне последице по истраживање инклузивне теорије и праксе и доводе до закључка да су нам за потребе праћења инклузивног образовања потребни резултати истраживања са различитих нивоа: од националног и наднационалног, регионалног и локалног, школског и учioniчког, до вршњачких заједница.

Истраживачки концепти и методолошки приступи проучавању и истраживању инклузивног образовања су различити, али су били ретко проучавани. Ово је било питање које су понекад покретали они који се баве научним оквирима овог феномена, а много чешће они који су непосредно окренути ка пракси или образовној политици. Код нас има врло мало расправа на тему како се истражује инклузивно образовање, међутим, прегледом других, иностраних истраживања могу се издвојити неке идеје које су резултат расправа и анализа. Те идеје можемо сврстати у неколико праваца: приступ проучавању, примена врста истраживања и значај добијених резултата. Када се говори о приступу проучавању, Фарел (Farrell, 2000) наглашава неопходност филозофског, научног и емпиријског истраживања у области инклузивног образовања. Неки други истраживачи истичу потребу за вишеструким и комплексним приступом проучавању овог феномена због саме његове природе (Lindsay, 2003; Nind & Vinha, 2013). Анализирајући различита истраживања и њихове резултате, отворена су многа методолошка питања која се решавају, али и рађају нове дилеме везане за врсте истраживања и начине добијања резултата. Наглашене су вредности резултата квалитативних студија које инклузивне проблеме посматрају кроз примену студија случаја, ет-

нографског приступа или акционих истраживања (Erten & Sovage, 2012; Slee, 2008). Међутим, оно што су као слабу страну навели неки аутори јесте то што се у приказу истраживања често не приказују поступци који су примењивани и који су довели до приказаних резултата (Erten & Sovage, 2012). Примена поступака истраживања и начина обраде и представљања резултата су средства за боље проучавање и разумевање појава, те их ваља приказати (Коџух, Максимовић, 2011). Имајући у виду сложеност феномена инклузивног образовања, показало се да је употреба мешовитих метода погодна за њихово проучавање (Mertens, 2020; Newby, 2014). Такође важан методолошки елемент представља и питање популације, а наглашава се да студије о инклузији обично испитују веома разнолику популацију, те се увек јавља дилема у вези са проучавањем инклузивних феномена на малим узорцима (Farrell, 2000; Lindsay, 2003). Наравно, питања методолошких приступа у проучавању инклузивног образовања усмерава намера истраживања, конкретизација самог циља као и начини прикупљања и доступност података. Неки истраживачи наглашавају да специфичност феномена инклузивног образовања захтева флексибилност и комплекснији приступ у документовању истраживачких резултата (Erten & Sovage, 2012; Odom et al., 2005). Због тога дубље разумевање инклузивних процеса захтева вишеструки приступ у проучавању феномена и анализи добијених података (Lindsay, 2007). Такође, нека гледишта која су усмерена на доминантност истраживачких приступа и парадигми у проучавању образовања наглашавају као значајан критеријум квалитета истраживања и саму корисност и релевантност за кориснике резултата тих истраживања, односно трансфер научних sazнања на праксу (Nixon & Carr, 2003; Pantić, 2007).

Методолошки приступ

Намера истраживања је критички осврт и сагледавање оквира и приступа у истраживању теорије и праксе инклузивног образовања, као и идентификација потреба и могућих праваца даљег проучавања и истраживања овог феномена, који ће допринети унапређењу праксе инклузивног образовања. Техником анализе садржаја обухваћени су радови који се баве овом тематиком. Идентификација информација које нам радови доносе конкретизована је кроз јединице анализе, а издвојили смо две: *проблемски приступи у проучавању инклузивног образовања* и *методолошки приступи проучавању инклузивног образовања*. У оквиру прве јединице анализе конкретизоване су следеће категорије: теоријски и историјски аспект инклузивног образовања; критичко разматрање идејног дискурса и праксе инклузивног образовања; процене инклузивног образовања; компетенције за инклузију; принципи, модели и стратегије инклузивног образовања у односу на природу пружања додатне подршке; подршка инклузивном образовању кроз сазнања, стратегије и приступе специјалне педагогије; ефекти инклузивног образовања. У оквиру друге јединице анализе издвојене су следеће категорије: категорија рада у односу на приступ проучавању; методе истраживања; технике и инструменти истраживања и узорак истраживања.

У анализи садржаја коришћен је протокол анализе као инструмент. Подаци су анализирани квантитативно, кроз представљање броја радова у односу на јединицу анализе, и квалитативно. Узорком је обухваћено 135 радова који се баве проблемом инклузивног образовања и који су објављени у последњих десет година у следећој педагошкој периодици: *Педагогика, Педагошка стварност, Зборник истраживања за педагошка истраживања, Настава и васпитање, Иновације у настави, Зборник Педагошког факултета у Ужицу, Узданица, Теме, Годишњак Пе-*

дагошког факултета у Врању, Зборник радова Училишњског факултета у Призрену – Лейосавић и Норма.

Резултати и дискусија

Проблемски приступи у проучавању инклузивног образовања. У радовима који су предмет наше анализе групу од 10 (7,41%) чине они радови који за тему имају *теоријски и историјски аспекти инклузивног образовања*. У овим радовима се образлажу и разграничавају терминолошки појмови, износи преглед развоја инклузивног образовања, образлаже нова педагошка парадигма о инклузивном образовању, анализирају се претпоставке успешне имплементације овог концепта у праксу школског рада, указује се на повећање демократичности и доступности високог образовања и сл. У једном броју радова се објашњавају обележја друштвеног контекста који утичу на развој инклузивне школске праксе, анализирају се инклузивна политика и инклузивна школска пракса у Европи и свету (Ratković i sar., 2017). Повлачи се и паралела између стања, потреба и системских решења у сфери инклузивног образовања у Србији и свету (Obradović i sar., 2010). У оквиру анализираних радова инклузија се дефинише као педагошки конструкт у оквиру кога се задовољавају социјалне и академске потребе ученика са инвалидитетом или ученика којима је потребна посебна подршка, али се инклузивне вредности препознају и у различитим друштвеним сферама. Тако кроз елаборацију значаја коју уметност има у образовању уопште, а посебно у образовању деце која имају тешкоће у развоју и учењу, Ђуковић и сарадници (Ђuković, Mrvoš, i Radovanović, 2020) указују на потенцијал који уметност има у мењању перцепције и културе поучавања, као и самих институција, чинећи их отворенијим за инклузивне вредности.

Познавање и разумевање теоријског оквира, филозофије и историјске перспективе развоја инклузије као друштвеног феномена или као нове педагошке парадигме први је корак у креирању инклузивне школске праксе (Farrell, 2000). Начин на који се инклузија дефинише, тумачи и представља у различитим студијама значајно утиче и на разлике у емпиријским налазима који се односе на инклузивно образовање (Krischler et al., 2019; Nilholm & Goransson, 2017). Делимо мишљење аутора који наглашавају да су највредније оне студије које инклузивном образовању прилазе као вишедимензионалном питању и нуде широк оквир за разумевање, праћење и тумачење исхода инклузије (Lindsay, 2003; Mittler, 2000; Nind & Vinha, 2013;) што смо и препознали у радовима који припадају овој категорији анализе (Mišković, 2012).

Критичким разматрањем идејног дискурса и праксе инклузивног образовања бави се 31 рад (22,96%). Аутори ових радова се труде да на што егзактнији начин и из више угла, не доводећи у питање вредности инклузивне парадигме, представе сукоб теоријског концепта инклузивног образовања и постојеће образовно-васпитне праксе. Питања која разматрају непосредно након увођења инклузије код нас су: постоји ли отпор наставника према идеји школовања деце са сметњама и тешкоћама у развоју у редовним школама (Stojanović, 2011); каква је мотивације наставника за рад у инклузивној школи (Milenović, 2012); да ли је школа спремна за примену инклузије (Kostović i sar., 2011), да ли треба укључити и децу са тежим сметњама у редовну школу (Soleša Grijak, 2012) и сл. У радовима након почетног периода увођења инклузије у образовно-васпитни систем питања се углавном трансформишу у она која су везана за дефинисање системских и практичних баријера у примени инклузивног образовања и дефинисање препорука које могу допринети унапређивању инклузивне образовне праксе. Највеће препреке у примени инклузивног образовања

аутори препознају у раскораку између позитивних законских решења и ресурса за подршку којим школе и вртићи располажу (Krstić, 2017; Maksimović, 2015), недовољној обучености наставног и стручног кадра за рад са децом која захтевају подршку (Vujačić i sar., 2015; Šaljić, Hebib, 2016), недостатку законских решења која прате конкретна питања везана за практичну реализацију инклузије у образовању (Nikolić i sar., 2020). Као основне смернице за унапређење инклузивног образовања аутори указују на развој иновативних модела у инклузивној настави (Nikolić, 2017), развој инклузивне школске културе (Hebib, Žunić Pavlović, 2018; Tomić, 2019), оснаживање родитеља и педагошког кадра за различите улоге у инклузивној образовној пракси (Velišek Braško, 2017) и слично. Разматра се и потреба за ангажовањем стручног кадра из области дефектологије (Grandić i sar., 2018), али се као кључни актери у превазилажењу проблема и даље препознају стручни сарадници, васпитачи и учитељи.

У складу са представљеним резултатима наше анализе могу се издвојити и разматрања везана за сложена питања примене инклузивне парадигме. Инклузивно образовање критиковано је од стране више аутора као систем који више обећава него што доноси, односно као идеја која је надмашила своју праксу (Haug, 2017). Јавна дебата у чијем су фокусу нерешени проблеми и ограничења у имплементацији инклузивног образовања корисна је због свог конструктивног усмеравања: неуспех треба схватити као изазов и подстицај за будући развој (Zgaga, 2019). Хауг (Haug, 2017) наводи да „постоје разлике у нацијама, али ниједна од њих заправо није успела да изгради школски систем који испуњава идеале и намере инклузије. Далеко од тога. Однос између идеала и праксе је генерално слаб, што сигнализира недостатак стварног политичког приоритета, што је један од закључака ОЕЦД“ (Haug, 2017: 207).

На основу анализираних радова долазимо до закључка да је неопходно континуирано праћење и преиспитивање идеје инклузивног образовања, критичким приступом, али и конструктивним правцима унапређивања и имплементације.

У 20 радова (14,81%) област истраживања се односила на *процене инклузивног образовања од стране испитаника*. Анализа је показала да су се истраживачи највише бавили питањем процене укључивања ученика са сметњама и тешкоћама у развоју у редовне предшколске групе и школе, професионалним улогама и потребом за едукацијом за инклузију, припремљеношћу предшколских установа и школе за инклузију, системским решењима у оквиру инклузивног образовања, децом из различитих друштвено осетљивих група и сл. Мањи број истраживача се интересовао како ученици типичног развоја процењују инклузивно образовање и укључивање вршњака са сметњама (Radisavljević Janić i sar., 2018), док су се већином истраживачи бавили проценом и виђењем наставника, учитеља, васпитача, педагога, студената ових проблема. Један број радова за циљ је имао да утврди разлику у проценама између појединих група испитаника као што су наставници предметне и раздредне наставе (Stanković Đorđević, 2016) студенти и педагошки радници (Vukobrat, 2017), наши студенти и студенти у окружењу (Masuga-Milovanović, Peček, 2012). Основни закључак који се намеће након анализа процене наставника инклузивног образовања је да наставници и васпитачи „оклевају“ с прихватањем деце са сметњама у развоју наводећи као разлог то што се не осећају довољно компетентним за рад са њима. У радовима се аутори баве и проблемом утврђивања фактора који су повезани са проценом појединаца према инклузивном образовању (Stanković Đorđević, 2016; Starčević i sar., 2018), а као посебна група издвајају се они радови у којима се истражује утицај различитих стратегија на

промену мишљења о инклузивном образовању. Неки аутори истражују утицај различитих облика стручног усавршавања на виђење и процену испитаника о инклузивном образовању и закључују да различити облици стручног усавршавања и додатне едукације имају позитиван ефекат на мењање приступа према инклузивном образовању (Đorđević, Đorđević, 2014; Sidik, 2011).

Утицај формираних мишљења и ставова о инклузивном образовању на саму праксу био је предмет многих истраживања у свету. Циљ тих истраживања био је да се утврди да ли је успех програма инклузије повезан са мишљењима и виђењима наставника, васпитача и сарадника према инклузивном образовању (Elhoweris & Alsheikh, 2004), као и да се испитају различити приступи и стратегије у мењању мишљења и виђења (Swain et al., 2012). Испитивање мишљења и процена инклузивног образовања је индиректна, јер се закључци доносе на основу вербалних исказа о појавама или неким аспектима појава. Међутим, та чињеница не умањује значај радова који у фокусу имају процене и мишљења о инклузивном образовању и његовим вредностима. Напротив, овим радовима се отварају нови правци и проблеми који се даље могу проучавати и утицати на унапређење инклузивне образовне праксе. Сматрамо да је важно у проучавању инклузивног образовања укључивати све учеснике (наставници, деца, ученици, родитељи, стручни сарадници и други), узети у обзир њихове процене и искуства, у неким сегментима, као полазни оквир за исцрпније и дубље проучавање теорије и праксе инклузивног образовања.

У групи радова који у фокусу имају *комијенције за инклузивно образовање* налази се њих 18 (13,33%). Поставља се питање да ли је овом проблему у педагошкој периодици посвећено довољно пажње, с обзиром на то да су компетенције наставника и стручних сарадника пре-

познате као кључни сегмент развоја и успеха инклузивног образовања (Forlin, 2013). Поједини аутори (Conderman & Johnston Rodriguez, 2009) наглашавају како главна одговорност у стицању вештина потребних за инклузију лежи на програмима припреме (преддипломској едукацији) и како би они требало да преузму водећу улогу у припреми наставника за рад с децом с тешкоћама у редовним васпитно-образовним установама. У овој групи радова које смо анализирали аутори се углавном баве питањем стицања компетенција за инклузију на иницијалном образовању наставника и васпитача (Јаблан, Максимовић, 2020), као и питањем у ком правцу треба унапредити професионално образовање за рад са децом која имају тешкоће и сметње у развоју (Markov, Којић, 2011). Истакнута је потреба за извесним концепцијским и организационим променама које се на првом месту односе на смањивање јаза између теоријских и практичних знања која наставници добијају у току свог иницијалног образовања, а затим и на повећање удела стручне праксе у студијским плановима и програмима (Максимовић, Јанковић, 2016; Спасеновић, Матовић, 2015). Ауторке Стаматовић и Максимовић (Stamatović, Максимовић, 2018) истраживале су компетенције директора школа и дошле до закључка да компетентност за реализацију процеса инклузије директори виде као област за коју тек треба да се додатно усавршавају. Подаци говоре да наставницима недостају вештине из подручја превладавања конкретних тешкоћа у инклузивној настави, па се неки аутори баве проблемом развоја специфичних компетенција наставника као што су препознавање специфичних сметњи у учењу (Obradović i sar., 2011), креирање индивидуалних образовних планова (Tatić Janevski, Масура Миловановић, 2014), компетенције за рад са децом из друштвено маргинализованих група (Масура Миловановић i sar., 2014.) Један од закључака који нам се намеће након анализе претходних радова, а везаних за питање компетенције наставника за

инклузивно образовање је свакако њихово иницијално образовање. Неопходно је урадити систематске промене на плану тог образовања, као и на плану промовисања њихове улоге у савременом систему образовања деце са сметњама и тешкоћама у развоју. Чињеница је да неки акредитовани програми стручног усавршавања наставника у Републици Србији нуде могућност за развој приоритетних компетенција за инклузивно образовање, али избор тих програма је препуштен самим школама или предшколским установама, као и наставницима појединцима.

У групи од 29 радова (21,48%) акценат је на *принципима, моделима и стратегијама уржања подршке у инклузивном образовању*. Доминантна тема су потребе за подршком деци са сензорним сметњама (Grbović, Stanimirov, 2013; Isaković, Kovačević, 2015; Stepanović, 2018) и деци са сметњама у интелектуалном развоју (Мацешић i sar., 2015). Осим анализе посебних и специфичних карактеристика деце са сензорним и интелектуалним тешкоћама у развоју, разматрају се и могућа дидактичко-методичка решења и различити приступи у настави (Јаблан i sar., 2010; Ivković, 2012) као и питања везана за вршњачку подршку овим ученицима (Stanimirov i sar., 2011). Пажњу аутора привлаче и друге сметње. Тако се издваја група радова која у фокусу има подршку деци са хиперкинетичким синдромом (Којић, Markov, 2010), специфичним сметњама у учењу (Gligorović, Radić-Šestić, 2011) и сметњама у говорно-језичком развоју (Lazarević, 2010). Истраживање које су спровели Ђорђевић и Глумбић (Ђорђевић, Glumbić, 2017) има за циљ да укаже на процедуру увођења визуелних распореда код ученика са поремећајем аутистичког спектра ради олакшавања транзиционих процеса у школском контексту. Само један рад се бави специфичним карактеристикама и проблемима деце са телесним сметњама. Истраживање ауторке Зулић и сарадника (Zulić i sar., 2018) даје увид у ниво социјалне партиципације ученика са церебралном парализом у основним школама

тивног поступка код деце са различитим врстама дискалкулације (Џобанова, 2016). Друга група радова у фокусу има комуникацију и проблеме у комуникацији који су настали као последица утицаја различитих тешкоћа и сметњи на развој детета, али и савремене методе и помагала у превазилажењу тих проблема. Аутори Максимовић и Благојевић Радовановић (Maksimović, Blagojević Radovanović, 2014) разматрају аугментативну и алтернативну комуникацију (систем замене за природни, вербални говор) као интегративни део инклузивних стратегија и као могућност превазилажења препрека у комуникацији на релацији ученик–наставник. Трећа група радова из ове категорије указује на широк дијапазон јављања различитих сметњи и потребу за њиховом раном дијагностиком (Petakov Vucelja, 2012), као и на потребу за раним третманом и тренингом различитих животних вештина у условима инклузивног образовања (Brojčin i sar., 2011).

Анализом радова уочили смо да се само шест радова (4,44%) бави *ефективним инклузивним образовањем*. Дефиниција „ефикасности“ није била уско постављена, па су у ову категорију уврштени радови који на основу истраживачких података указују на реалне ефекте инклузивног образовања, као и они радови који кроз теоријска разматрања предвиђају могуће ефекте. Тако истраживачки налази о примени сарадничког учења у контексту инклузивног образовања потврђују позитивне ефекте ове стратегије на постигнуће и социјални развој деце са тешкоћама у развоју и њихових вршњака (Vujačić, Đević, Đerić, 2019). У раду М. Ђорђевић и Н. Глумбића (Đorđević, Glumbić, 2013) приказани су ефекти вршњачке подршке ученицима са аутизмом, а који се огледају у подизању нивоа вршњачких контаката, побољшаној социјалној интеракцији, као и редукцији анксиозности деце са аутизмом. На унапређење социјалних интеракција деце са сметњама у развоју и њихових типичних вршњака у инклузивној школи, кроз теоријска

разматрања и приказ резултата различитих истраживања, указује рад аутора Ђевић и Вујачић (Đević, Vujačić, 2013).

Основна идеја инклузивног приступа у образовању се састоји у очекивању да ће овакав приступ имати позитивне ефекте на емоционални, социјални или когнитивни развој деце и ученика који припадају различитим друштвено осетљивим групама. Позитивни ефекти се очекују и на плану укључивања, сензибилизације и повећању компетентности наставника, типичних вршњака и свих оних који су на посредан или непосредан начин укључени у овај процес (Mittler, 2000). Међутим, евидентно је да, како код нас, тако и у земљама које имају дужу традицију инклузивног образовања, управо недостају радови који на довољно егзактан и свеобухватан начин потврђују ово очекивање (Erten & Savage, 2012; Lindsay, 2007).

Сматрамо да је праћење и вредновање ефеката инклузивног образовања повезано са праћењем и вредновањем ефеката инклузивне наставе и ефеката инклузивне школе. Континуирано праћење ефеката омогућава идентификовање напредовања, као и евентуалних слабости и проблема који се морају превазилазити и решавати. Примена конкретних стратегија превазилажења проблема и слабости доприноси подизању квалитета, како инклузивне наставе, тако и инклузивне школе и инклузивног образовања.

Методолошки приступи проучавању инклузивног образовања

Анализирајући радове у односу на *иприсинују проучавању*, евидентиран је мањи број радова који се баве теоријским проучавањем инклузије у образовању. Присутан је 51 теоријски рад (37,77%), а од њих се већина бави питањима теоријског и историјског аспекта инклузивног образовања. Што се тиче емпиријских радова, њих је 84 (62,22%). Узимајући их у обзир, кате-

горије које су издвојене и анализирани односе на *методе истраживања, инструменте и узорак* истраживања. У већини емпиријских радова доминира дескриптивна и сервеј метода, а само два истраживања су спроведена применом експерименталне методе. Када је у питању приступ истраживању инклузивног образовања, неки аутори сматрају да квалитет добијених резултата о „стварности“ добија на значају у партиципативним приступима, где се добијају подаци из различитих перспектива, што доприноси објективности (Ferguson, 2012; Nind et al., 2004; Robertson, 2013). У радовима које смо анализирали нема приступа који се могу окарактерисати као партиципативно истраживање. Међутим, ако посматрамо мултиперспективност, не може се рећи да у анализираним истраживањима тога нема уопште, поготову ако узмемо у обзир структуру узорака приказаних истраживања. Већина радова се бави истраживањима само на једном узорку, а мали је број оних који проблем испитују у оквиру више узорака. У више од трећине емпиријских радова (39,28%) узорак су чинили запослени у предшколским установама и школама (васпитачи, наставници, директори, стручни сарадници), у 22 рада (26,19%) узорак су чинили ученици (типични ученици или ученици за проблемима у развоју, углавном основношколског узраста, нешто мало је ученика средњошколског узраста), а у осам радова (9,52%) узорак су чинили студенти (педагошких и наставничких факултета и мали број студената неких других факултета) и у једном раду узорак су чинили родитељи. Само у три рада (3,57%) присутно је више од једног узорака у истраживању, и то комбинација узорака наставника, васпитача и студената учитељског факултета (Vukobrat, 2017; Obradović, Zlatić i Vučetić, 2013), као и родитеља и наставника (Milić, 2016). Када говоримо о мултиперспективности, она је присутна ако посматрамо дијапазон радова који проучавају проблеме инклузивног образовања из различитих перспектива, али упоређивање различитих перспек-

тива у оквиру једног истраживања је приказано у малом броју радова. Проучавајући истраживачке приступе инклузивном образовању и инклузивној школи, Ертен и Саваж (Erten & Savage, 2012) нагласили су значај веома разнолике популације и узорака у једном истраживању, што је присутно у малом броју радова који су били предмет наше анализе.

С обзиром на то да су у анализираним истраживањима доминантне дескриптивна и сервеј метода, могла се очекивати заступљеност примене инструмената као што су упитници и скале или њихова комбинација. Упитник као једини инструмент био је примењен у 25 (29,76%) истраживачких радова, скале су биле примењене у 19 (22,61%) истраживачких радова, а комбинација ова два инструмента у шест (7,14%) истраживачких радова. У већини анализираних радова инструменти су креирани за потребе истраживања и у малом броју радова је у потпуности описан инструмент са свим метријским карактеристикама. Аутори неких радова које смо анализирали преузели су у потпуности инструменте или постојеће делимично адаптирали за потребе свог истраживања, а то су углавном биле различите врсте скала (Grandić i sar., 2018; Đorđević, Glumbić, 2017; Milanović Dobrota i sar., 2015; Radisavljević i sar., 2018; Smuđa i sar., 2019). Доминантност анкетирања и скалирања у проучавању феномена инклузивног образовања, као и докази прикупљени на тај начин добијају на квалитету ако се користе за „појачавање“ квалитативних резултата добијених на другачији начин (студијом случаја, етнографским истраживањем и слично). Препоруке неких аутора који су се бавили истраживачким приступима у проучавању инклузивног образовања су усмерене на употребу мешовитих метода и техника истраживања да би се реално и објективно разумели проучавани ефекти инклузије (Gruner Gandhi, 2007). У радовима које смо ми анализирали било је присутно и тестирање као техника, и то у осам радова (9,52%), а тестови као инстру-

менти су углавном преузимани од других аутора. Коришћени су и полуструктурирани интервју и дискусија у фокус групама, и то у три рада, и протокол систематског посматрања у једном истраживачком раду. Анализирани емпиријски радови који се баве ефектима инклузивног образовања показују да су у истраживањима примењене различите технике од рада у фокус групама (Milić, 2016; Smuđa i sar., 2019), преко скалирања (Ilić Stošović i sar. 2016; Radić Šestić i sar. 2018) и тестирања (Maksimović i sar. 2015; Petakov Vucelja, 2010). Дакле, аутори који су испитивали ефекте углавном се нису опредељивали за методе и технике које подразумевају активну интеракцију учесника истраживања. Разматрајући потребу за унапређивањем праксе инклузивног образовања кроз инклузивна истраживања, Нинд и Винха (Nind & Vinha, 2013) наглашавају значај партиципативних истраживања у којима би доминирали дијалог и дискусија истраживача и практичара и наводе као могући адекватан приступ дискусију кроз фокус групе.

Закључак

Резултати анализе радова о инклузивном образовању показују да су се аутори у протеклој деценији највише бавили критичком анализом праксе инклузивног образовања код нас, као и ставовима наставника по овом питању и њиховим компетенцијама за инклузију. Значајан број радова у фокусу је имао питање системске подршке детету и ученику, као и подршку инклузивном систему образовања кроз сазнања, стратегије и приступе специјалне педагогије. Не доводећи у питање значај ових радова, можемо да нагласимо да ипак нема много радова чији би резултати директно утицали на квалитет и унапређење праксе инклузивног образовања, а посебно је мало радова који се баве иновативним приступима у инклузивној настави. Проучавање дидактичко-методичких модела

инклузивне наставе свакако би допринело превазилажењу бројних препрека које отежавају њену реализацију, а имплементација резултата проучавања би утицала на побољшање ефеката и квалитет инклузивне наставе и инклузивног образовања. Мало анализираних радова у фокусу има ефекте инклузивног образовања, што су показали и резултати до којих су дошли Маринковић и Кундачина (Marinković, Kundačin, 2012) анализирајући радове у педагошким часописима на самом почетку увођења инклузивног образовања код нас. Оваква ситуација може иницирати размишљања о могућностима и начинима проучавања, праћења и евалуације ефеката инклузивног образовања, како теоријски, тако и у пракси. Бројни позитивни примери из праксе инклузивног образовања показују да је инклузија у образовању могућа, али је неопходно да се континуирано подстиче и системски развија. Томе доприноси развој компетенција наставника за инклузивно образовање кроз њихово иницијално образовање и даље кроз стручно усавршавање, као и обезбеђивање услова и ресурса за квалитетну реализацију инклузивног образовања.

Посматрајући истраживачке приступе у инклузивном образовању, многи истраживачи имају веома сличне перцепције о могућностима истраживања и емпиријским доказима везаним за инклузивно образовање. Доминација дескриптивне методе и технике анкетаирања и скалирања указује на испитивање стања, процеса, могућности и слично. Испитивање ефеката и сложених односа у оквиру ове проблематике захтева примену мешовитих метода и техника које доприносе већој поузданости и дубљем сагледавању сложених феномена. Слабо су присутни квалитативни истраживачки приступи и партиципативна истраживања. Јасно је да сагледавање имплементације инклузије подразумева праћење и истраживање ефеката овог процеса на различитим нивоима, као што су образовно-васпитни процес или предшколска установа

и школа као институција. Због тога се може нагласити предност малих и акционих истраживања у школи или предшколским установама, као и значај наставника, васпитача и стручних сарадника у улози истраживача практичара који

кроз истраживање своје праксе имају могућност да креирају позитивно окружење за инклузивне школе или предшколске установе.

Литература

- Appleyard, K., Egeland, B. & Sroufe, A. (2007). Direct social support for young high risk children: Relations with behavioral and emotional outcomes across time. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 443–457.
- Armstrong, D., Armstrong, A. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International journal of inclusive education*, 15 (1), 29–39.
- Arsić, R., Isaković, L. (2019). Special pedagogy and its development in Serbia. *Knowledge International Journal*, 34 (2), 345–351.
- Brojčin, B., Banković, S. i Japundža Milisavljević, M. (2011). Socijalne veštine dece i mladih s intelektualnom ometenošću. *Nastava i vaspitanje*, 60 (3), 419–429.
- Conderman, G. & Johnston Rodriguez, S. (2009). Beginning teachers' views of their collaborative roles. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53 (4), 235–244. DOI: 10.3200/PSFL.53.4.235-244
- Čobanova, Lj. (2016). Korektivna aktivnost kod različitih vrsta diskalkulije. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 7, 169–180.
- Đević, R., Vujačić, M. (2013). Efekti inkluzivne obrazovne prakse na socijalnu interakciju dece sa smetnjama u razvoju i vršnjaka. *Pedagogija*, 67 (4), 563–573.
- Đorđević, S., Đorđević, L. (2014) Teorija i praksa inkluzivnog obrazovanja. *Godišnjak Učiteljskog fakulteta u Vranju*, 5, 115–125.
- Đorđević, M., Glumbić, N. (2013). Mogućnosti primene strategije krug prijatelja u inkluzivnom obrazovanju dece sa autizmom. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Užicu*, 16 (15), 375–380.
- Đorđević, M., Glumbić, N. (2017). Procedura uvođenja vizuelnih rasporeda kod učenika sa poremećajem autističkog spektra u cilju olakšavanja tranzicionih procesa u školskom kontekstu. *Nastava i vaspitanje*, 66 (3), 451–464. DOI: 10.5937/nasvas1703451D
- Đuković, A., Mrvoš, M. i Radovanović, I. (2020). Vaspitanje i obrazovanje zasnovani na umetnosti kao inkluzivno vaspitanje i obrazovanje. *Inovacije u nastavi*, 33 (2), 1–14 . DOI: 10.5937/ inovacije 2002001D
- Elhoweris, H. & Alsheikh, N. (2004). Teachers' Attitudes toward Inclusion. *Online Submission*. Retrieved May 21, 2021. from [www: https://www.files.eric.ed.gov/fulltext/ED490698.pdf](https://www.files.eric.ed.gov/fulltext/ED490698.pdf)
- Erten, O. & Savage, S. (2012). Moving forward in inclusive education research. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (2), 221–233. DOI: 10.1080/13603111003777496
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4 (2), 153–62.

- Fergusson, A. (2012). Back to the future: Moving forward with practitioner research. In: Jones, P., Whitehurst, T. & Egerton, J. (Eds.). *Creating meaningful inquiry in inclusive classrooms: Practitioners' stories of research* (122–137). Abingdon: Routledge.
- Forlin, C. (2013). Changing Paradigms and Future Directions for Implementing Inclusive Education in Developing Countries. *Asian Journal of Inclusive Education*, 1 (2), 19–31.
- Gligorović, M., Radić-Šestić, M. (2011). Odnos između nivoa razvoja sposobnosti neophodnih za uspešno ovladavanje akademskim veštinama i pola kod dece sa specifičnim smetnjama u učenju. *Nastava i vaspitanje*, 60 (1), 145–156.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings—a critical analysis of research on inclusive education. *European journal of special needs education*, 29 (3), 265–280.
- Grandić, R., Dedaj, M. i Nikolić, M. (2018). Vaspitači, stručni saradnici i roditelji u inkluzivnoj praksi. *Pedagogija*, 73 (4), 561–576.
- Grbović, A., Stanimirov, K. (2013). Obrazovni mediji za decu sa oštećenjem vida. *Teme*, 37 (2), 769–783.
- Gruner Gandhi, A. (2007). Context Matters: Exploring relations between inclusion and reading achievement of students without disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54 (1), 91–112. DOI: 10.1080/10349120601149797
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19 (3), 206–217. DOI: 10.1080/15017419.2016.1224778
- Hebib, E., Žunić Pavlović, V. (2018). Školska klima i školska kultura: okvir za izgradnju škole kao bezbedne i podsticajne sredine za učenje i razvoj. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 50 (1), 113–134.
- Ilić Stošović, D., Dromnjaković, A., Nikolić, S. i Nišević, S. (2016). Motivacija učenika u inkluzivnoj nastavi i školski uspeh. *Nastava i vaspitanje*, 65 (2), 263–277. DOI: 10.5937/nasvas1602263I
- Isaković, Lj., Kovačević, T. (2015). Komunikacija gluvih i nagluvih – mogućnosti i ograničenja u obrazovanju. *Teme*, 39 (4), 1495–1514.
- Ivković, M. (2012). Integrisanje dece oštećenog sluha u muzičke programe. *Inovacije u nastavi*, 25 (3), 138–148.
- Jablan, B., Maksimović, J. (2020). Razvoj inkluzivnog obrazovanja iz ugla nastavničkih kompetencija – stanje, problemi i perspektive. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Užicu*, 23 (22), 85–100.
- Jablan, B., Kovačević, J. i Vujačić, M. (2010). Specifičnosti početne nastave matematike za decu sa teškoćama u razvoju u redovnim osnovnim školama. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 42 (1), 165–184.
- Kojić, M., Markov, Z. (2010). Pedagoški model podrške i hiperaktivna deca kroz prizmu metodike likovnog vaspitanja. *Nastava i vaspitanje*, 59 (3), 436–453.
- Kostović, S., Zuković, S. i Borovica, T. (2011). Inkluzivno obrazovanje i školski kontekst. *Nastava i vaspitanje*, 60 (3), 406–418.
- Kovač Cerović, T., Pavlović Babić, D. i Jovanović, O. (2014). Foundations for Creation of the Monitoring Framework for Inclusive Education in Serbia. In: Latinović, I. (Ed.). *Monitoring Framework for Inclusive Education in Serbia* (12–40). Beograd: Social Inclusion and Poverty Reduction Unit and UNICEF.
- Kožuh, B., Maksimović, J. (2011). *Deskriptivna statistika u pedagoškim istraživanjima*. Niš: Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet.

- Krischler, M., Powell, J. & Pit-Ten Cate, I. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34 (5), 632–648. DOI: 10.1080/08856257.2019.1580837
- Krstić, K. (2017). Zakonski zagarantovana podrška učenicima sa smetnjama u razvoju u inkluzivnoj školi. *Pedagogija*, 72 (4), 498–513.
- Lazarević, E. (2010). Deca sa razvojnom disfazijom u školi. *Pedagogija*, 65 (2), 257–265.
- Lazarević, E., Plećević, V. (2011). Primena metode neurofdbeka kod dece sa specifičnim smetnjama u učenju. *Pedagogija*, 66 (4), 562–571.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: A critical perspective. *British Journal of Special Education*, 30 (1), 3–12. DOI: 10.1111/1467-8527.00275
- Lindsay, G. (2007). Annual review: Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1), 1–24. DOI: 10.1348/000709906X156881
- Maćešić, D., Kovačević, J. i Hasanbegović, H. (2015). Intelktualna ometenost, pažnja i ponašanje – pedagoška razmatranja problema. *Pedagogija*, 70 (1), 115–121.
- Macura, S. (2016). Uloga pedagoškog asisienta u uspostavljanju saradnje između romske porodice i škole. *Pedagogija*, 71 (1), 5–15.
- Macura-Milovanović, S., Peček, M. (2012) Uverenja budućih učitelja iz Slovenije i Srbije o inkluzivnom obrazovanju. *Nastava i vaspitanje*, 61 (2), 247–265.
- Macura-Milovanović, S., Vujisić-Živković, N. i Peček, M. (2014). Potreba za pripremom budućih učitelja za obrazovnu inkluziju romskih učenika. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Užicu*, 17 (16), 123–136.
- Maksimović, J. (2015). Podrška deci sa smetnjama u razvoju u inkluzivnom vrtiću. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Užicu*, 18 (17), 169–182.
- Maksimović, J., Blagojević Radovanović, R. (2014). Primena augmentativne i alternativne komunikacije u inkluzivnom obrazovanju. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Užicu*, 17 (16), 205–212.
- Maksimović, J., Janković, L. (2016). Inkluzivna praksa i samoeфикаsnost budućih učitelja. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Užicu*, 19 (18), 261–272.
- Marinković, S., Kundačina, M. (2012). Inkluzivno obrazovanje u Srbiji iz ugla istraživača – implikacije za buduća istraživanja. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Užicu*, 15 (14), 275–294.
- Markov, Z., Kojić, M. (2011). Vaspitačka škola sa inkluzivnim etosom. *Pedagoška stvarnost*, 57 (1–2), 132–140.
- Mertens, D. (2020). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Los Angeles: SAGE
- Milanović Dobrota, B., Radić Šestić, M. i Radovanović, V. (2015). Školski uspeh i akademska samoeфикаsnost učenika sa lakom intelektualnom ometenošću. *Pedagogija*, 70 (3), 350–360.
- Milenović, Ž. (2012). Motivacija nastavnika za rad u inkluzivnoj nastava. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Prizrenu – Leposavić*, 6, 89–100.
- Milić, T. (2016). Aktuelna praksa i pristupi u inkluzivnom obrazovanju dece sa autizmom u Crnoj Gori – fokus na inkluziju. *Inovacije u nastavi*, 29 (2), 55–66. DOI: 10.5937/inovacije1602055M

- Mintz, J. & Wyse, D. (2015). Inclusive pedagogy and knowledge in special education: addressing the tension. *International Journal of Inclusive Education*, 19 (11), 1161–1171. DOI: 10.1080/13603116.2015.1044203
- Mišković, M. (2012). Sociološki kontekst inkluzivnog obrazovanja (II). *Pedagoška stvarnost*, 58 (4), 720–728.
- Mittler, P.(2000). *Working towards inclusive education – Social context*. London: David Fulton Publisher.
- Newby, P. (2014). *Research Methods for Education*. London and New York: Routledge.
- Nikolić, S. (2017). Implementacija inovativnih modela u inkluzivnoj nastavi. *Norma*, 22 (1), 53–61.
- Nikolić, M., Korać, I. i Lazarević, M. (2020). Ostvarivanje tranzicije u kontekstu inkluzivnog obrazovanja: perspektiva vaspitača i stručnih saradnika. *Inovacije u nastavi*, 33 (2), 42–55. DOI: 10.5937/inovacije2002042N.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32 (3), 437–451. DOI: 10.1080/08856257.2017.1295638
- Nind, M., Benjamin, S., Sheehy, K., Collins, J. & Hall, K. (2004). Methodological challenges in researching inclusive school cultures. *Educational Review*, 56 (3), 260–270. DOI: 10.1080/0013191042000201172
- Nind, M. & Vinha, H. (2013). Doing research inclusively: bridges to multiple possibilities in inclusive research. *British Journal of Learning Disabilities*, 42 (2), 102–109. DOI: 10.1111/bld.12013
- Nixon, J. & Carr, W. (2003). *The Moral Foundation of Educational Research: Knowledge, Inquiry and Values*. Philadelphia: Open University Press.
- Obradović, S., Maksimović, J. i Zlatić, L. (2010). Ideja i praksa inkluzivnog obrazovanja u Evropi i Srbiji. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Užicu*, 13 (12), 223–240.
- Obradović, S., Zlatić, L. i Vučetić, M.(2013). Osposobljenost vaspitača, učitelja i studenata – budućih učitelja za rad sa decom sa specifičnim smetnjama u učenju. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta*, 16 (15), 325–342.
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B. & Harris, K. R. (2005). Research in Special Education: Scientific Methods and Evidence-Based Practices. *Exceptional Children*, 71 (2), 137–148. DOI: 10.1177/001440290507100201
- *Okvir za praćenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji* (2014). U: Latinović, I. (ur.). Beograd: Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva i UNICEF.
- Pantić, N. (2007). Šta je istraživanje obrazovanja i čemu ono služi. U: Mimica, A. (ur.). *Istraživanje obrazovanja i formulisanje obrazovnih politika* (21–33). Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Petakov Vucelja, M. (2010). Odnos disgrafije i metode koje se koriste u opismenjavanju. *Nastava i vaspitanje*, 59 (4), 536–557.
- Radić Šestić, M., Šešum, M. i Isaković, Lj. (2018). Povezanost pola i uzrasta učenika sa samoprocenjenim znanjem i predstavama o osobama sa ometenošću. *Pedagogija*, 63 (1), 61–74.
- Radisavljević Janić, S., Bubanja, I., Lazarević, B. i Lazarević, D. (2018). Stavovi učenika osnovne škole prema inkluziji u nastavi fizičkog vaspitanja. *Nastava i vaspitanje*, 67 (2), 235–248. DOI: 10.5937/nasvas1802235R
- Ratković, M., Hebib, E., i Šaljić, Z. (2017). Inkluzija u obrazovanju kao cilj i sadržaj reformi savremenih školskih sistema. *Nastava i vaspitanje*, 66 (3), 437–450.
- Robertson, E. (2013). The epistemic value of diversity. *Journal of Philosophy of Education*, 47 (2), 299–310. DOI: 10.1111/1467-9752.12026

- Sindik, J. (2011). Evaluacija edukacije o inkluziji. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Užicu*, 14 (13), 279–288.
- Spasenović, V., Matović, N. (2015). Pripremljenost nastavnika razredne i predmetne nastave za rad s decom sa smetnjama u razvoju. *Nastava i vaspitanje*, 64 (2), 207–222.
- Slee, R. (2008). Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda. *International Studies in Sociology of Education*, 18 (2), 99–116. DOI: 10.1080/09620210802351342
- Smuđa, M., Luković, S. i Petrović, D. (2019). Socijalna distanca i struktura stereotipa učenika osnovne škole prema Romima – kvantitativna i kvalitativna analiza. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Užicu*, 22 (21), 89–108. DOI: 10.46793/Zbradova21.089S
- Soleša-Grijak, Đ. (2012). „Idealna škola“ za decu oštećenog sluha. *Pedagoška stvarnost*, 58 (4), 709–719 .
- Stanimirov, K., Jablan, B. i Grbović, A. (2011). Priprema srednjoškolaca za školovanje sa vršnjacima oštećenog vida. *Nastava i vaspitanje*, 60 (3), 430–442.
- Stanković Đorđević, M. (2016). Karakteristike ličnosti nastavnika i njihov odnos prema inkluziji. *Pedagogija*, 71 (2), 214–228.
- Stamatović, J., Maksimović, J. (2018). Percepcija direktora škola o razvoju kvaliteta i inkluzivnosti obrazovno-vaspitanog procesa kao standardima njihovih kompetencija. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Užicu*, 21 (20), 47–56.
- Starčević, J., Macura, S. i Topalović, M. (2018). Utvrđivanje faktora koji su povezani sa stavovima učitelja prema radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju. *Uzdanica*, 15 (1), 121–134.
- Stepanović, S. (2018). Zastupljenost različitih oblika rada u inkluzivnoj nastavi koju pohađaju učenici sa senzornim smetnjama. *Nastava i vaspitanje*, 67 (3), 541–553.
- Stojanović, S. (2011). Nekoliko (a možda i više) otvorenih pitanja o inkluzivnom obrazovanju. *Godišnjak Učiteljskog fakulteta u Vranju*, 2, 93–102.
- Swain, K. D., Nordness, P. D. & Leader-Janssen, E. M. (2012). Changes in preservice teacher attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56 (2), 75–81.
- Šaljić, Z., Hebib, E. (2016). Uloga pedagoga u pružanju dodatne podrške učenicima. *Pedagogija*, 71 (1), 25–36.
- Škorić, J. (2016). Sistem socijalne zaštite kao jedan od preduslova za inkluziju romske dece u obrazovanju. *Pedagoška stvarnost*, 62 (4), 626–637.
- Tatić Janevski, S., Macura Milovanović, S. (2014). Stručno usavršavanje u funkciji podrške nastavnicima osnovne škole za pripremu i sprovođenje individualnog obrazovnog plana. *Pedagogija*, 69 (3), 367–378.
- Tomić, M. (2019). Inkluzivna nastava u sistemu vaspitanja i obrazovanja. *Pedagoška stvarnost*, 65 (2), 111–122.
- Velišek Braško, O. (2017). Tranzicija u kontekstu inkluzije iz perspektive roditelja. *Pedagoška stvarnost*, 63 (1), 3–15.
- Vujačić, M., Lazarević, E. i Đević, R. (2015). Inkluzivno obrazovanje - od zakonske regulative do praktične realizacije. *Teme*, 39 (1), 231–247.
- Vujačić, M., Đević, R. i Đerić, I. (2019). Saradničko učenje u kontekstu inkluzivnog obrazovanja. *Inovacije u nastavi*, 32 (3), 1–12. DOI: 10.5937 /inovacije1903001V.
- Vukobrat, A. (2017). Stavovi studenata vaspitačke škole i vaspitača iz prakse prema inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju. *Pedagogija*, 62 (4), 463–480.

- *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Službeni glasnik RS, br. 72.
- Zgaga, P. (2019). *Inclusion in Education: Reconsidering Limits, Identifying Possibilities*. Berlin: Peter Lang GmbH.
- Zulić, M., Brkić Jovanović, N. i Hájková, V. (2018). Prediktori socijalne participacije kod dece sa cerebralnom paralizom u osnovnim školama u Republici Srbiji. *Pedagoška stvarnost*, 64 (1), 3–22. DOI: 10.19090/ps.2018.1.3-22

Summary

The paper investigates the problems of inclusive education from the perspective of scientific research and with an intention to point to the most pressing problems of inclusive education in Serbia from the researchers' perspective. The analysis encompassed 135 papers focused on different problems related to the research of the inclusive theory and practice and published in the pedagogical literature in the last 10 years. Two units of analysis have been selected: theoretical and problem approach to studying and researching, as well as the methodological approach to the research of inclusive education. The results indicate that, during the first decade after inclusive education had been introduced in Serbia, the authors were dealing mostly with the problems of critical consideration of the conceptual discourse and practice of inclusive education, and very little with the effects of inclusive education. It has been established that empirical papers take prevalence over theoretical ones, while descriptive and survey methods were applied most commonly. The research was carried out using mostly the one-sample technique and instruments and no participatory research was conducted. The pedagogical implications refer to the need for a more objective research of the effects of inclusion, given the ten-year period of implementation, and that the research approaches should include all inclusive education actors through participatory and qualitative research in order to offer the guidelines to the creators of the educational reform and its participants in terms of further improvement of the idea and practice of inclusive education.

Keywords: *effects of inclusive education, competencies for inclusion, inclusive practice, research of inclusive education.*