

ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ: ИДЕЈА И ПРАКСА

*Ана М Јовановић Поподић*¹

Сажетак. У овом раду се разматрају неки од кључних фактора значајних за процес имплементације инклузивног образовања у Србији. Након кратког осврта на законске одредбе којима се регулише инклузивно образовање у нашој земљи, приказани су резултати истраживања ставова наставника из шест основних школа из система редовног образовања и једне школе за ученике са сметњама у развоју према инклузивном образовању, као и њиховог искуства, компетенција, услова рада и мишљења о последицама инклузивног образовања и образовања деце са развојним сметњама у специјализованим образовним установама. Истраживање је спроведено у Крушевцу, на случајном узорку од 60 наставника (51 наставник из основних школа и 9 наставника-дефектолога из школе за ученике са сметњама у развоју). У истраживању су коришћени анкетни упитници са по двадесет питања, а резултати показују доминантно негативне ставове према инклузији код већине наставника у узорку. Значајан проценат испитаника из оба подузорка сматра да образовање деце са развојним сметњама у специјализованим условима може да да боље резултате, пре свега због недостатка системске подршке наставницима основних школа у процесу спровођења образовне инклузије. У закључку је дат критички осврт на тренутну ситуацију и представљена су потенцијална решења за превазилажење проблема који су уочени приликом истраживања, а односе се на неодрживост постојеће праксе инклузивног образовања.

Кључне речи: инклузија, инклузивно образовање, ученици са сметњама у развоју, компетенције наставника за инклузивно образовање.

¹ jovanovicpopadic@gmail.com, Основна школа „Јован Поповић“, Крушевац

УВОД

Ставови и теорије о образовању деце са посебним образовним потребама драстично су се изменили последњих деценија двадесетог века. UNESCO је позвао светску политичку и образовну јавност да усвоје принципе инклузивног образовања као питање закона, истичући да сва деца имају права на образовање (Jablan & Kovačević, 2008). Заговорници инклузивног образовања подвлаче мноштво разлога за примену истог - толеранција, социјална правда, односи у заједници, нова перцепција традиционалног образовања, иновације у приступу и планирању образовања. Већина европских земаља подржала је закон о инклузивном образовању, а његова примена услед различитих закона и различитих система образовања варира и одвија се на различитим нивоима у различитим земљама, јер инклузија нема исто значење и исте циљеве у економски развијеним и економски неразвијеним земљама.

Инклузивно образовање темељи се на дечјим, односно људским правима. Сва деца имају једнака права на образовање без обзира на пол, узраст, расну, етничку и религијску припадност, место живљења и имовинско стање, способности и здравствени статус (Kovač-Serović, 2004). Ваља нагласити да инклузија није синоним интеграцији, иако се често употребљавају у истом значењу. Интеграција је стање и подразумева делимично укључивање ученика са посебним образовним потребама у процес редовне наставе. Ученик похађа одређене часове или се укључује у поједине радионице, али није у потпуности укључен у наставни програм. Оваквим видом образовања ученик са посебним образовним потребама бива социјално интегрисан, док је функционална интеграција делимично постигнута или до ње не долази. Поборници инклузије истичу функционалну интеграцију као један од примарних циљева образовања деце са посебним образовним потребама, па интеграцију сматрају само кораком ка инклузивном образовању. Инклузија, дакле, подразумева како социјалну тако и функционалну интеграцију, односно потпуно укључивање појединца у одређену заједницу (Idol, 2006). Инклузија подразумева стварање система који се базира на дистинкцији и прихватању различитости, а темељи на могућностима и способностима сваког појединца. Инклузивном наставом сматрамо оне облике наставе које у свом процесу интезивно укључују децу и младе са препрекама у учењу с једне стране, и даровите ученике с друге стране у циљу развијања њихових способности, формирања система вредности и максималне социјализације појединачних личности. Крајњи циљ инклузије представља постизање самосталности и индивидуалности у

функционисању (Colin, 2005. према Jablan & Kovačević, 2008). Инклузија је процес, отворен систем који се прилагођава потребама детета. Истиче равноправност, а полази од могућности. Заговорници инклузивног образовања традиционално (одвојено) образовање сматрају погрешним и превазиђеним, подлвачећи да је традиционално образовање кројено по мери „просечног“ имагинарног ученика, те да као такво, ученике прилагођава систему, не обратно. Инклузивно образовање је, како кажу, образовање „по мери детета“, па изискује индивидуални приступ и флексибилан систем који се прилагођава ученику. Требало би нагласити да наведени опис инклузије представља опис инклузије у развијеним земљама. Када су неразвијене земље у питању, у обзир се морају узети бројни фактори као што су религијска припадност, пол ученика, сиромаштво, избеглиштво, матерњи језик, зараженост ХИВ-ом и АИДС-ом, бескућништво, трудноћа или материнство итд, који не утичу, макар не у толикој мери, на образовање у развијеним срединама (Booth, 1999). Даље, поборници инклузивног образовања школе за ученике са сметњама у развоју сматрају дискриминаторним институцијама које продубљују изолацију и подстичу сегрегацију. Поред социјалног аргумента, који је очигледан, ове школе сматрају се неподобним за ученике са посебним образовним потребама због класификације ученика базиране на хомогености и наставног програма усмереног ка проблему/оштећењу. Образовање деце са развојним сметњама у специјализованим установама заснива се на уверењу да хомогене групе уче брже и боље. Наводи се и да боравак у школи за ученике са сметњама у развоју доводи до угрожавања развоја социјалних односа код деце, јер деца у свом окружењу срећу искључиво децу са развојним сметњама, не и вршњаке типичног развоја. Данас се одвојени, паралелни системи школовања сматрају штетним и превазиђеним. Па ипак, не можемо занемарити значај школа за ученике са сметњама у развоју. Посматрано са историјског аспекта, њихово оснивање довело је до укидања вишевековне социјалне изолације деце са развојним сметњама (Jablan & Kovačević, 2008). Но, како оспособљавање за живот у заједници подразумева укљученост у заједницу, данас се ове школе посматрају као ресурси, сервиси или едукативни центри који посредују између основних школа и деце/одраслих са развојним сметњама и њихових родитеља/пратње. Инклузија се, дакле, темељи на претпоставци да сви ученици могу учити, укључујући и оне са посебним образовним потребама (Dmitrović, 2011).

ИНКЛУЗИЈА У СРБИЈИ

Следећи пример развијених европских земаља, Влада Србије је 2009. године закону о образовању придодала нову одредбу - Одредбу о инклузивном образовању (Закон о основама система образовања и васпитања, Сл. гл. РС, бр.72/09, члан 3, 4, 5, 6, 77). Одлука је наметнута са врха, а наставници, како у основним школама, тако и у школама за ученике са развојним сметњама, нису имали право изјашњавања. Без икаквих претходних припрема, стручног усавршавања, подршке и помоћи, и поред свих протеста српске просвете, основним школама је наметнут рад са децом са посебним образовним потребама, а школама за ученике са сметњама у развоју наметнут је нови програм, програм који прати редовно школовање. Србија је најпре увела закон, обавезала школе да поступају по истом, а саму имплементацију инклузивног образовања препустила је наставном кадру.

ИНКЛУЗИЈА У КРУШЕВЦУ

У јуну 2013. године у шест основних градских школа и школи за ученике са сметњама у развоју у Крушевцу спроведено је истраживање о инклузивном образовању. Испитаници су били насумично изабрани наставници разредне и предметне наставе и дефектолози (51 испитаник из редовних основних школа, 9 испитаника из школе за ученике са сметњама у развоју). Циљ овог истраживања било је испитивање ставова наставника према инклузивном образовању, али и прикупљање информација о њиховом искуству, компетенцијама, условима рада, мишљењу о последицама инклузивног образовања и образовања у специјализованој образовној установи. Почетна хипотеза, изведена из личног радног искуства аутора, била је да ће обе групе наставника имати негативан став према инклузији. Већина питања формулисана је тако да су се испитаници могли одредити за један од понуђена два одговора (да/не) или се од њих тражило да упишу број (године стажа, године искуства са ученицима са сметњама у развоју, број положених испита релевантних за рад са децом са посебним образовним потребама, број сати стручног усавршавања) или кратак коментар (ко учествује у изградњи индивидуалног образовног плана). Упитник за редовне основне школе разликовао се од упитника за школу за децу са сметњама у развоју, због различитог начина рада, искуства и природе посла, али су питања формулисана тако да у оба случаја што боље одражавају ставове према инклузивном образовању. Оба упитника

састављена су од по двадесет питања. Упитник је био анониман, не би ли се испитаници осећали слободније и дали што искреније одговоре.

РЕЗУЛТАТИ АНКЕТЕ СПРОВЕДЕНЕ У РЕДОВНИМ ОСНОВНИМ ШКОЛАМА

Само 35,3% од укупног броја испитаника из редовних основних школа сматра да инклузија, поред рада са децом са сметњама у развоју, подразумева и рад са децом изузетних способности и рад са децом припадника националних мањина. Скоро две трећине испитаника - 62,7% имало је, бар једну годину, искуства у раду са децом са сметњама у развоју. Сви испитаници тврде да су том приликом имали израђен индивидуални образовни план за чију су израду биле задужене разредне старешине, стручна служба и тим за инклузију. Ниједна од шест основних школа нема стално запосленог дефектолога, већ су у прилици да са њим сарађују једном или два пута недељно. Међу испитаницима највише је оних који током школовања нису полагали ниједан испит чији је садржај директно везан за рад са децом са сметњама у развоју - 66,7%; прате их они са положеним једним - 29,4% или највише два испита - 3,9%. Чак 90,2% испитаника себе не сматра компетентним за рад са децом са посебним образовним потребама. Кроз процес стручног усавршавања, у трајању од просечно двадесет сати, прошло је нешто више од половине испитаника - 60,8%, при чему је део стручног усавршавања финансирала Влада Републике Србије, а део сами наставници. Сарадња са стручњацима запосленим у школи за децу са сметњама у развоју омогућена је само половини испитаника - 50,9%. Када је сарадња са родитељима деце са сметњама у развоју у питању 62,7% испитаника је оцењује као добру, док је трећина испитаника незадовољна сарадњом и оцењује је као лошу. Од укупног броја испитаника који су имали искуства у раду са децом са сметњама у развоју (46 наставника) 66,7% наводи да број ученика у одељењима где је смештено дете достиже или премашује препоручених 25 ученика по одељењу. Алармантан је податак да више од 90% наставника тврди да нема довољно времена, нити услова за рад са децом са развојним сметњама. Чак 96% њих наводи да нису мотивисани ни награђени за труд уложен у рад са овом децом. Само 7,8% испитаника сматра да образовање у школи за ученике са сметњама у развоју нарушава права детета, док 96% тврди да инклузивно образовање не пружа кориснија знања од образовања у специјализованим условима. Када су у питању последице инклузивног образовања по ученике типичног развоја, само 9,8% оцењује их као позитивне, док их 58,8% сматра негативним. Као

предности инклузивног образовања, они који сматрају да их има - 52,9% најчешће наводе социјалну интеграцију, док је доминантни недостатак време потребно за припрему за рад, а прате га нестручност, недостатак помоћи и подршке, неповољни резултати - назадовање ученика са развојним сметњама, предрасуде према степену оштећења, проблеми при изради плана и програма. Несумњиво завређује додатну пажњу чињеница да 72,5% испитаника сматра да инклузивно образовање треба укинути, док је остатак мишљења да би га требало пажљиво развијати.

РЕЗУЛТАТИ АНКЕТЕ СПРОВЕДЕНЕ У ШКОЛИ ЗА УЧЕНИКЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ “ВЕСЕЛИН НИКОЛИЋ”

Сви наставници запослени у овој школи сматрају да наставници у редовном образовању нису компетентни и да се стручним усавршавањем (похађањем семинара, трибина, стручних скупова или учествовањем у различитим пројектима) не могу учинити довољно стручним за рад са децом са сметњама у развоју. Док само један испитаник сматра да у редовном образовању постоје потребни услови за рад са децом са сметњама у развоју, сви они (100%) тврде да су овој деци неопходни посебни услови за рад и истичу да су ови услови у потпуности обезбеђени у школи за ученике са сметњама у развоју. Када је у питању сарадња са основним школама, везана за инклузивно образовање, остварује је 44,4% испитаника. Што се тиче компетенција, наставници школе са ученике са сметњама у развоју положили су просечно по једанаест испита чији је садржај директно везан за рад са овом децом, док у појединим случајевима тај број прелази и двадесет. Сви испитаници, без изузетка, сматрају да су увођењем инклузивног образовања дефектолози деградирани. Једногласни су били и приликом тврдње да образовање у школи за ученике са сметњама у развоју не нарушава права детета, а сложили су се и око мишљења да инклузивно образовање не пружа кориснија знања овој деци од образовања у специјализованим образовним условима. Две трећине испитаника - 66,7% последице инклузивног образовања по децу са развојним сметњама оцењују као негативне, а као разлог већина наводи нестручан кадар у редовним основним школама, преобимне планове, недовољну посвећеност наставника овим, али и ученицима типичног развоја, као и ученицима изузетних способности. Трећина испитаника последице сматра неутралним, док нема оних који последице инклузивног образовања сматрају позитивним. Сви испитаници имају планове већ прилагођене ученицима са различитим врстама сметњи у развоју, а број

ученика (од три до осам по одељењу) им омогућава одржавање индивидуализоване nastave. Последице инклузивног образовања по децу типичног развоја само један испитаник сматра позитивним, док су оцене осталих испитаника подељене на неутралне и негативне. Као предности образовања у школама за ученике са сметњама у развоју испитаници наводе окружење, компетентност, практичне циљеве, специјализована наставна средства и помагала, величину одељења, начин рада и сл. Школа за ученике са сметњама у развоју се може похвалити добром сарадњом са родитељима својих ученика. Док 55,6% испитаника сматра да би инклузивно образовање требало укинути, остали су мишљења да би га требало развијати, али само за децу са физичком ометеношћу, не и за децу са менталним оштећењима.

СТАВ ПРЕМА ИНКЛУЗИЈИ

Узевши у обзир чињеницу да је и аутор рада просветни радник у основној школи, резултати спроведене анкете у великој мери рефлектују и ауторово лично искуство, те је хипотеза о негативном ставу према инклузивном образовању потврђена. Будући да основне школе у Србији немају адекватне услове за рад, уопште, негативан став наставника према инклузији могао се очекивати. Већина школа није адаптирана за рад са децом са сметњама у развоју (нема улаза за особе са инвалидитетом, нема основног дидактичког материјала за рад са децом, нема специјалних едукатора, нема оптималних услова за рад - довољно клупа, столица, рачунара и сл). Како је образовање у Србији претрпело драстичне промене протекле деценије, те увело мноштво новина, природно је да наставници пружају отпор према веома обимним и захтевним задацима које су им потпуна непознаница. Истраживања показују да је наставнику који има све услове за рад са децом са сметњама у развоју потребно најмање сат времена дневно за наставну припрему за једног ученика (Myles & Simpson, 1989. према Avramidis & Norwich, 2002). Ови ученици наставу похађају по индивидуалном образовном плану (ИОП) за чију је адаптацију задужен школски тим за инклузију. Но инклузивно образовање подразумева адаптирање nastave према потребама свих ученика. Чак и ако би биле подељене по нивоима - основни, средњи и напредни, свакодневне припреме за часове изискивале би вишечасовни рад. Узевши у обзир да је сваки наставник, поред основне обавезе - одржавања nastave, у обавези и да поседује портфолио о сваком ученику коме предаје, а у коме прати, евидентира и подстиче напредовање ученика, да води детаљну евиденцију о додатним и допунским активностима и

секцијама, учествује у тимовима за самовредновање и борбу против насиља, води евиденцију о сарадњи са родитељима и стручно се усавршава, како у школи, тако и ван ње, идеја о вишечасовним дневним припремама чини се неприхватљивом и неодрживом. Даље, током образовања, већина наставника није стекла потребна знања за рад са децом са сметњама у развоју, што додатно застрашује и демотивише наставнике којима је једина подршка у раду школски педагог или психолог, како редовне основне школе у Србији немају запослене дефектологе. Број ученика у одељењима у крушевачким школама најчешће премашује препоручен број ученика и то додатно отежава процес инклузије. С обзиром на то да је дисциплина горући проблем српског школства, у коме деца имају сва права, али не и обавезе, док су наставници обесправљени и затрпани обавезама, присуство детета са сметњом у развоју може додатно погоршати дисциплину и узроковати проблеме свим ученицима. Нажалост, морамо узети у обзир и просечну плату редовних наставника у Србији, која је срамно ниска и годинама непромењена, што додатно утиче на незадовољство наставника и донекле оправдава одсуство ентузијазма.

С друге стране, наставници у школи за ученике са сметњама у развоју у Крушевцу очекивано испољавају крајње негативан и скептичан став према инклузији. Кадар ове школе чине наставници који су завршили Дефектолошки факултет и наставници који су по завршетку матичних факултета полагали по девет стручних испита за рад са децом са развојним сметњама. Ова школа у потпуности је прилагођена потребама и способностима ученика, како у физичком смислу, тако и у погледу људских ресурса. Број деце у одељењу је знатно нижи, па самим тим омогућава већи степен индивидуализације. Наставници ове школе се, такође, не слажу са мишљењем да је образовање у школама за децу са сметњама у развоју дискриминаторног карактера и не сматрају да се оваквим образовањем деца непотребно изолују. Напротив, они сматрају да се деца у себи блиском окружењу осећају знатно пријатније, слободније и срећније. Истичу да су неупоредиво компетентнији за рад са оваквом децом, позивају се на богато успешно искуство и подвлаче да је њихова улога у образовању детета са сметњама у развоју пресудна. Своју нову, не баш најбоље дефинисану, улогу саветника, ресурса, асистента, доживљавају као деградацију. Школа за ученике са сметњама у развоју у Крушевцу и даље функционише као и раније, а тврде да стопа уписа деце није опала од увођења Закона о инклузивном образовању. Такође, тврде да су имали прилике да се срећу са децом која похађају наставу у редовним школама и да, према њиховој процени, ова деца никада не

остварују пун потенцијал у редовној школи. Они сматрају да је редовна школа за ђаке са сметњама у развоју додатна фрустрација и да управо у њој долази до етикетирања и изолације, која неретко може узроковати агресивно понашање, пак, повлачење и депресивно реаговање.

ЗАКЉУЧАК

Истраживања показују да је у свету првобитан став према интеграцији, а онда и инклузији увек негативан, јер људи неретко имају отпор према новинама (Avramidis & Norwich, 2002). Суочени са инклузијом, наставници се осећају немоћно и несигурно, одозго наметнута одлука чини се потпуно неоснованом и практично непровереном. Ипак, како се њихово искуство из ове области развија, тако се и они осећају компетентнијим и развијају позитивнији став ка инклузији. Бројни су фактори који могу утицати на промену става. Ови фактори повезани су на много начина. Један од важних фактора који утиче на формирање става према инклузији је степен оштећења код деце са сметњама у развоју. Постоје три врсте оштећења - физичка (овде убрајамо и чулна), когнитивна и емоционална (поремећаји понашања). Форлин (Forlin, 1995. према Avramidis & Norwich, 2002) наводи да наставници радије прихватају децу са физичким оштећењима од деце са другим типовима сметњи. Такође, наставници радије прихватају децу са лакшим типовима оштећења него децу са тежим типовима оштећења. Разлог је тај што сматрају да се деца са тешким оштећењима не могу успешно укључити у наставу. Други веома битан фактор при формирању става представља сам наставник. Истраживања показују да су млади наставници и наставници са мање искуства отворенији према инклузији од старијих наставника, односно наставника са вишегодишњим искуством. Даље, сама инклузија далеко је применљивија у основној школи него у средњој или на високој школи. Основно образовање је општије и отвореније. Не смео занемарити ни искуство које наставници имају у раду са децом са сметњама у развоју - они наставници који имплементирају инклузивни програм у директном су свакодневном контакту са овом децом, што може довести до промене ставова. Компетенције наставника представљају кључну компоненту у инклузивном образовању. Наставници који су упућени у сам концепт инклузивног образовања, поседују знања и вештине за рад са децом са сметњама у развоју, имају помоћ и подршку како директора, тако и колега и специјалних едукатора и асистенте у настави показују позитивнији став према инклузији од оних других. Сопствена перцепција и улога наставника у

образовном процесу може утицати на став према инклузији, баш као и политичко опредељење или идеолошке аспирације. Трећи битан фактор представља окружење у ком се образовање дешава. То могу бити физички услови - ресурси, опрема, дидактички материјал, адаптиране учионице или људски ресурси - лични асистенти, дефектолози, педагози, психолози и сл. Улога специјалног едукатора у имплементацији инклузивног образовања драгоцен је и незаменљива (Cook, Semmel & Gerber, 1999). Време потребно за припрему за рад са децом са развојним сметњама додатно оптерећује већ прилично упошљене наставнике, па им је помоћ у оваквој припреми неопходна. Зарад што боље ефикасности образовања наставници из школа за децу са сметњама у развоју и наставници редовних основних школа требало би да функционишу као тим. Знање и искуство специјалних едукатора ваљало би искористити за пружање подршке наставницима у инклузивном систему образовања, било да је у питању обука, адаптација програма или непосредан рад у настави.

Дискутабилно је да ли је потпуна инклузија уопште могућа. Истраживања указују да је, тамо где постоје адекватни услови за њену имплементацију, одржива до одређене мере. Успешна инклузија деце са тежим менталним оштећењима није забележена. Но, предуслов успешног функционисања инклузивног система образовања представља освешћено инклузивно друштво. Сматрамо да би промоцијом толерантности и различитости, укључивањем особа са посебним потребама у свакодневне активности, развијањем емпатије у раном узрасту уз различите облике интеграције српско друштво лакше прихватило инклузију. Сигурно је да би реформом постојећег система образовања, уз неопходну финансијску подршку, инклузија у Србији била знатно успешнија.

ЛИТЕРАТУРА

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. doi:10.1080/08856250210129056

Booth, T. (1999). Viewing Inclusion from a Distance: Gaining Perspective from Comparative Study. *Support for Learning*, 14(4), 164-168. doi:10.1111/1467-9604.00124

Cook, B.G., Semmel, M.I., & Gerber, M.M. (1999). Attitudes of Principals and Special Education Teachers Toward the Inclusion of Students with Mild Disabilities: Critical Differences of Opinion. *Remedial and Special Education*, 20(4), 199-207. doi:10.1177/074193259902000403

Dmitrović, P. (2011). Preuvjeti za primenu inkluzije. *Metodički obzori*, 6(13), 69-82. Preuzeto sa <http://hrcak.srce.hr/71609>

Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education: A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94. doi:10.1177/07419325060270020601

Jablan, B., & Kovačević, J. (2008). Obrazovanje u redovnim školama i školama za decu ometenu u razvoju - zajedno ili paralelno. *Nastava i vaspitanje*, 57(1), 43-54.

Kovač-Cerović, T. (2004). *Kvalitetno obrazovanje za sve. Izazovi reforme obrazovanja u Srbiji*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije - Sektor za razvoj obrazovanja i međunarodnu prosvetnu saradnju - Odeljenje za strateški razvoj obrazovanja.

Закон о основама система образовања и васпитања. (2016). *Службени гласник Републике Србије*, 62, Preuzeto sa http://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html

INCLUSIVE EDUCATION: IDEAS VS REALITY

Ana M Jovanovic Popadic
Primary school „Jovan Popovic“, Krusevac

Summary: This paper discusses some of the key factors significant for the process of implementation of inclusive education in Serbia. After a brief review of the legal provisions regulating inclusive education in our country, the results of the research of attitudes towards inclusive education of teachers from six primary schools and one school for students with disabilities, as well as their experience, competencies, working conditions and opinions on consequences of inclusive education and education of children with developmental disabilities in specialized educational institutions are shown. Research was conducted in Krusevac, on a random sample of 60 teachers (51 teachers from primary schools and 9 special education teachers from schools for students with disabilities). We used two forms of questionnaires with twenty questions, and the results show predominantly negative attitudes towards inclusion in the majority of teachers in the sample. A significant percentage of respondents in both sub-samples considered that education of children with developmental disorders in specialized institutions (schools) may give better results, primarily due to a lack of systematic support to teachers of primary schools in the process of implementing educational inclusion. The conclusion provides a critical overview of the current situation and presents the potential solutions to the problems that were identified during the research, and refer to the unsustainability of the current practice of inclusive education in Serbia.

Key words: inclusion, inclusive education, students with disabilities, teacher's competences for inclusive education.

Примљен: 10.11.2016.

Прихваћен: 24.1.2017.

