

UDK 378.6:37.046.4]: 376.1-056.26/.36

Originalni naučni rad

Primljeno: 30.07.2021.

Odobreno za štampu: 27.10.2021.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.2.2021.2>

ИНТЕРЕСОВАЊА СТУДЕНАТА ПЕДАГОГИЈЕ ЗА ПИСАЊЕ МАСТЕР РАДОВА ИЗ ОБЛАСТИ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА¹

Марија Марковић²

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Департман за педагогију

Апстракт: Инклузивно образовање представља важну тенденцију у образовању у свету и код нас. Притом, кључну улогу у реализацији концепта инклузивног образовања имају наставници, стручни сарадници и други запослени у образовању. Рад је усмерен на анализу одбрањених мастер радова са циљем утврђивања интересовања студената педагогије, будућих стручних сарадника у различитим васпитно-образовним установама, за проучавање тема из области инклузивног образовања. Реализовано је квантитативно истраживање, које се заснива на анализи садржаја мастер радова написаних и одбрањених у периоду од почетка академске 2016/17. године до данас из предмета Савремена педагогија и инклузивно образовање на Мастер академским студијама педагогије – модул Социјална педагогија. Идентификоване су области интересовања студената за проучавање подтема у оквиру концепта инклузивног образовања, анализирани су специфичности теоријских приступа проблему у одбрањеним мастер радовима из области инклузивног образовања; утврђене су специфичности методолошких приступа студената у одбрањеним мастер радовима и анализирани су кључни истраживачки налази и главни закључци реализованих истраживања. Студенти су заинтересовани за проучавање тема из ове области, што може указивати на њихово интересовање за допринос реализацији инклузије у образовању и у будућем раду у пракси.

Кључне речи: инклузивно образовање, студенти педагогије, мастер радови, квантитативно/квалитативно истраживање, анализа садржаја.

¹ Рад је настао као резултат истраживања у оквиру пројекта: „Развој и перспективе Департмана за педагогију Филозофског факултета у Нишу“, бр. 100/1-10-5-01, финансираног од стране Филозофског Факултета у Нишу. Ово истраживање подржало је и Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (Уговор бр. 451-03-9/2021-14/200165).

² marija.markovic@filfak.ni.ac.rs

Увод

Инклузивно образовање представља савремену тенденцију школских система у свету, као и нашег школског система. У нашој земљи регулисано је међународним и домаћим правним документима (Максимовић, 2017; Мацура, 2015; Петковић, 2009). Полази се од чињенице да ученици са различитим развојним сметњама не могу бити успешни у стицању знања, вештина и навика према способностима које поседују уколико им се не пружи одговарајућа подршка у току школовања, која може бити привременог или трајног карактера. Из тог разлога потребно је у школском систему развијати програме и моделе подучавања који ће допринети уважавању индивидуалних потреба и могућности ученика (Ivančić, 2010). Поред тога, уочено је да инклузивно образовање са собом носи бројне добити, како за децу којима је потребна додатна подршка у процесу образовања, тако и за децу типичног развоја, родитеље и наставнике (Мацура, 2015).

У раду ћемо кроз анализу одбрањених мастер радова настојати да идентификујемо интересовања студената педагогије, будућих стручних сарадника у различитим васпитно-образовним установама, за проучавање тема из области инклузивног образовања.

Теоријске основе истраживања

Иако не постоји општеприхваћено одређење инклузије, под датим термином се најчешће подразумева стварање прилика и могућности да сви припадници друштва могу да учествују у економским, социјалним, политичким и различитим културним активностима заједнице, при чему учешће у квалитетном образовању има посебан формативан и еманципаторски значај. Образовна политика једне земље може се окарактерисати као инклузивна када се настоји допринети проширивању доступности образовања и унапређивању његовог квалитета за што већи круг корисника, нарочито припадника осетљивих/маргинализованих група. Инклузивни приступ се односи на укључивање све деце у вршњачке групе и одељења у којима се реализује редован наставни програм, уз обезбеђивање додатне подршке онда када је то потребно путем индивидуалних образовних планова и ангажовања педагошких или персоналних асистената (Клеменовић, 2014). Другим речима, концепт инклузивног образовања пажњу усмерава на свако дете које може имати тешкоће у укључивању у образовање (укључивању у редовне школе и вртиће), у учењу и социјалној партиципацији, без обзира на то да ли оно има одређене развојне сметње или не (Мацура, 2015).

Примена овог концепта подразумева прилагођавање образовних институција различитостима деце у настојању да се оствари квалитетно образовање за сву децу. Настоји се променити школа, а не сами ученици. Према томе, ин-

клутија ни у ком случају не представља само физички смештај деце у редовну школу већ она подразумева њихово потпуно укључивање у живот и рад школе (Бројчин, 2013; Велишек-Брашко и Перић-Пркосовачки, 2017; Максимовић, 2017; Мацура, 2015). Инклузивни приступ у образовању и васпитању пружа сваком детету осећај припадности и партнерства (Sekušak-Galešev i sar., 2015). Основне карактеристике које школу чине инклузивном су: прихватање различитости као нове реалности, пријатна и одговарајућа психосоцијална клима у одељењу, обезбеђен приступ знању, вештинама и информацијама свим ученицима, индивидуално прилагођено учење, организовани додатни и рехабилитациони програми подршке, тимски рад, развијени партнерски односи са породицом и обезбеђена приступачност школе (Максимовић, 2017).

Уочавање одступања у остваривању васпитно-образовних исхода први је корак у утврђивању тешкоћа током процеса школовања, што има за циљ осигуравање потребног нивоа подршке како би ученик у потпуности остварио своје потенцијале и достигао постављене васпитно-образовне циљеве и исходе (Крамрач Грљушић, 2017). Додатна подршка појединој деци може бити потребна само у току одређеног периода живота (на пример, кад се разболе и због тога им може бити потребно дуготрајно болничко или кућно лечење, или онда када су претрпела трауматична искуства насиља, злостављања или занемаривања). Трајна додатна подршка потребна је деци која су рођена са сметњом или инвалидитетом, или када су их стекла у неком тренутку свог живота (Мацура, 2015).

Према класификацији ученика са посебним потребама коју даје ауторка Иванчић (Ivančić, 2010) могуће је разликовати следеће групе деце: а) ученици са оштећењима вида, б) ученици са оштећењима слуха, в) ученици са поремећајима гласовно-језичко-говорне комуникације, г) ученици са специфичним тешкоћама у учењу (дислексија, дисграфија и дискалцулија), д) ученици са моторичким поремећајима и хроничним болестима, њ) ученици са сниженим интелектуалним способностима, е) ученици са поремећајима у понашању условљеним органским факторима или прогредирајућим психопатолошким стањем, ж) ученици са поремећајима пажње/хиперкинетичким поремећајем (АДД, АДХД) и з) ученици са поремећајима из аутистичног спектра. Сличну класификацију дају и други аутори (нпр. Ковачевић, 2011). Поред појединачне заступљености, постоје и ученици код којих су истовремено присутне различите развојне сметње.

Када је реч о поремећајима у понашању, могуће је разликовати две велике групе поремећаја: а) *претежно активне (екстернализоване) поремећаје у понашању* – импулсивност, хиперактивност, непажња, непослушност, наметљивост, пркос, свађање, лагање, варање, неоправдано изостајање са наставе, вербална и физичка агресивност и делинквенција, и б) *претежно пасивне (интернализоване) поремећаје у понашању* – плашљивост, повученост, потиштеност, плачљивост, стид, депресија, ниско самопоуздање, лењост, досада, размаженост и неуротске сметње (Ivančić, 2010).

Деца с развојним сметњама имају различите биолошке потешкоће које ометају њихову способност функционисања у спољном свету. У том погледу могуће је

разликовати следеће три групе тешкоћа: тешкоће у сензорној реактивности, тешкоће у обради и тешкоће у стварању и низању или планирању одговора. Притом, свака од ових тешкоћа отежава дететове односе и комуникацију с родитељима и васпитачима, чиме омета његову способност учења, реаговања и развоја. С друге стране, дететове биолошке тешкоће утичу на његове односе с другима. Због тога, уколико желимо да пружимо подршку детету да напредује, потребно је да разумемо како оно функционише у сваком од ових домена (Greenspan i sar., 2010).

При настојању наше земље да се допринесе успостављању образовног система који ће одговарати образовним потребама све деце, веома је важно сагледати тренутно стање образовног система и прикупити информације о кључним актерима који треба да допринесу спровођењу инклузије код нас. Спремност запослених у образовној установи за увођење инклузије – њихова обавештеност, заинтересованост, способност и воља да активно подрже, иницирају, планирају и примењују инклузивни приступ у пракси, представља основни предуслов успешног инклузивног образовања. Таква спремност условљена је стручном подршком унутар самих васпитно-образовних установа и широм подршком локалне заједнице од које зависи обезбеђивање пратећих активности за децу и програма за родитеље деце којој је потребна додатна подршка (Клеменовић, 2014). Важан аспект спремности односи се на позитивне ставове кључних актера (наставника, стручних сарадника, родитеља, вршњака типичног развоја и других) према концепту инклузивног образовања, могућностима његовог остваривања у пракси, као и сопственој улози у том процесу (Мацура, 2015; Ратковић и Хебиб, 2018; Спасеновић и Матовић, 2015).

Инклузија пред наставнике ставља изузетно захтеван и комплексан задатак (Крапраћ Грлјић, 2017; Ратковић и Хебиб, 2018). Због тога је, поред позитивних ставова, веома важно да поседују одговарајуће компетенције за спровођење инклузије, тј. потребна знања, способности и вештине неопходне за професионално деловање у условима инклузивне школске праксе. Иако наставници немају контролу над свим ресурсима потребним за пружање додатне подршке ученицима са посебним потребама, од њих се очекује да на адекватан начин користе све расположиве ресурсе. Свакако, значајан аспект наставног рада на реализацији инклузивног образовања односи се на успостављање сарадње са другим важним актерима (колегама наставницима и стручним сарадницима у школи, родитељима и другима) (Ратковић и Хебиб, 2018).

Осим наставника, важан ресурс у пружању подршке развоју и напредовању ученика са сметњама у развоју представљају ученици типичног развоја (Ратковић и Хебиб, 2018).

Успешност примене инклузије у образовању условљена је бројним и различитим факторима, међу којима се као посебно важна група фактора могу издвојити обележја друштвеног контекста. Стога, за остваривање инклузије у школском контексту потребно је да таква настојања буду праћена и подржана развојем инклузивне политике и инклузивне културе у смислу (пре)оријентације на вредности инклузије на нову школу, школског система и друштва у целини (Ратковић и сар., 2017).

Методолошки приступ проблему

Предмет истраживања јесу интересовања студената за писање мастер радова из области инклузивног образовања, као важног сегмента професионалног оспособљавања будућих педагога.

Основни циљ истраживања јесте утврдити и анализирати интересовања студената за писање мастер радова на теме везане за реализацију концепта инклузивног образовања у нашој средини. Задачи истраживања су: а) идентификовати области интересовања студената за проучавање подтема у оквиру концепта инклузивног образовања; б) анализирати специфичности теоријских приступа проблему у одбрањеним мастер радовима из области инклузивног образовања; в) утврдити специфичности методолошких приступа студената у одбрањеним мастер радовима; г) анализирати кључне истраживачке налазе и главне закључке реализованих истраживања.

Приликом проучавања мастер радова из области инклузивног образовања коришћена је метода теоријске анализе, док је основни методолошки поступак, односно техника која је примењена техника анализе садржаја.

Узорак у истраживању чине мастер радови који су написани и одбрањени у периоду од почетка академске 2016/17. године до данас из предмета Савремена педагогија и инклузивно образовање, који се према студијском програму Мастер академских студија педагогије, акредитованом 2014. године, реализује у статусу обавезног наставног предмета на Модулу социјална педагогија. Реч је о укупно 13 мастер радова.

Резултати истраживања

У Табели 1 представљени су налази истраживања који се односе на идентификовање области интересовања студената везаних за реализацију концепта инклузивног образовања у школама у Србији. Може се уочити да су најзаступљеније теме везане за утврђивање ставова кључних актера у инклузивном образовању (6), затим следе теме које се односе на проучавање поремећаја у понашању код ученика (5), док су нешто мање заступљене оне везане за инклузивно образовање које су формулисане генерално (2). Такође, могуће је уочити да су се студенти опредељивали за коришћење различитих термина за означавање категорија деце којима је потребна посебна подршка у образовању – *деца са посебним потребама*, *деца са развојним сметњама* или *деца са потребом за посебном друштвеном подршком*.

Табела 1. *Област интересовања студената за проучавање инклузивног образовања*

Аутор мастер рада	Тема мастер рада	Област инклузивног образовања
Глигоријевић, М. (2019).	Рефлексије наставника редовних школа о раду са децом из аутистичног спектра	Кључни актери у инклузивном образовању
Дејановић, Ј. (2019).	Ставови родитеља деце типичног развоја према иклузији деце са потребом за посебном друштвеном подршком	Кључни актери у инклузивном образовању
Илић, К. (2019).	Ризична понашања адолесцената – склоност ка конзумирању алкохола, наркотика и цигарета	Поремећаји у понашању
Лазаревић, А. (2020).	Ставови наставника основних школа о инклузивном образовању	Инклузивно образовање – генерално
Лацковић, М. (2020).	Вршњачка прихваћеност деце са посебним потребама	Кључни актери у инклузивном образовању
Лукић, К. (2017).	Теоријски и практични аспекти реализације концепта инклузивног образовања у школском контексту	Инклузивно образовање – генерално
Милић, К. (2020).	Ставови наставника о вршњачком насиљу међу ученицима основне школе	Поремећаји у понашању
Милошевић, М. (2020).	Инклузивно образовање у основним и средњим школама из перспективе наставника	Кључни актери у инклузивном образовању
Најденов, А. (2017).	Однос ученика и наставника према деци са посебним потребама	Кључни актери у инклузивном образовању
Павловић, Д. (2020).	Рад школе на превенцији поремећаја у понашању код ученика	Поремећаји у понашању
Станковић, М. (2018).	Сарадња наставника и родитеља деце са развојним сметњама у инклузивном образовању	Кључни актери у инклузивном образовању
Станојковић, М. (2018).	Ставови наставника о вршњачком насиљу као виду поремећаја у понашању у школском контексту	Поремећаји у понашању
Ћирјанић, М. (2018).	Улога наставника у превенцији пасивних поремећаја у понашању код деце	Поремећаји у понашању

Табела 2 приказује специфичности теоријских приступа проучаваним проблемима истраживања из које се може уочити да је већина студената, поред проучавања литературе директно везане за тему мастер рада, настојала да целовитије сагледа одабрану тему кроз проучавање различитих ширих тема везаних за концепт инклузивног образовања. Како су студенти користили различите термине и начине формулисања подналова, уопштавање је извршено тако што су поднаслови из теоријских приступа проблемима у анализираним мастер радови разврстани у категорије приказане у датој табели.

Табела 2. Специфичности теоријских приступа проблемима истраживања

Мастер рад	Структура теоријског дела	Број цитираних референци
Глигоријевић, М. (2019).	Инклузивно образовање – ближа одређења; Аутизам – карактеристике и третман	31
Дејановић, Ј. (2019).	Инклузивно образовање – ближа одређења; Однос друштва према деци са посебним потребама	41
Илић, К. (2019).	Одређење термина <i>ризична понашања</i> ; Специфичности адолесценције као развојне фазе; Фактори који доприносе склоности адолесцената ка ризичном понашању (алкохолизму, наркоманији и пушењу); Програми превенције ризичних понашања код младих	32
Лазаревић, А. (2020).	Инклузивно образовање – ближа одређења; Реализација инклузивног образовања; Компетенције наставника за инклузивно образовање; Инклузивно образовање у Србији; Преглед резултата претходних истраживања	75
Лацковић, М. (2020).	Одређење термина <i>деца са посебним потребама</i> ; Инклузивно образовање – ближа одређења; Рад са децом са посебним потребама; Вршњачка прихваћеност деце са посебним потребама	49
Лукић, К. (2017).	Инклузивно образовање – ближа одређења; Преглед претходних истраживања	39
Милић, К. (2020).	Агресивност и вршњачко насиље – термилошка одређења; Врсте вршњачког насиља; Фактори ризика за вршњачко насиље; Карактеристике насилника, жртава и посматрача; Превенција вршњачког насиља у школском контексту	72
Милошевић, М. (2020).	Инклузивно образовање – ближа одређења; Улога наставника у инклузивном образовању; Компетенције наставника за инклузивно образовање; Преглед претходних истраживања	66
Најденов, А. (2017).	Одређење термина <i>деца са посебним потребама</i> ; Однос друштва према деци са посебним потребама кроз историју; Укључивање деце са посебним потребама у редовне школе – интеграција и инклузија; Однос ученика и наставника према деци са посебним потребама; Преглед претходних истраживања	61
Павловић, Д. (2020).	Одређење термина <i>поремећаји у понашању</i> ; Узроци поремећаја у понашању; Врсте поремећаја у понашању; Проблеми ученика са поремећајима у понашању у школи; Преглед истраживања о заступљености поремећаја у понашању код ученика основних и средњих школа; Превенција поремећаја у понашању код школске популације; Улога школе у превенцији поремећаја у понашању код ученика	116
Станковић, М. (2018).	Инклузивно образовање – ближа одређења; Улога наставника у инклузивном образовању; Специфичности функционисања породице са дететом са посебним потребама; Сарадња школе и породице детета са посебним потребама	47

Станојковић, М. (2018).	Појам и врсте вршњачког насиља; Последнице вршњачког насиља; Фактори ризика за вршњачко насиље; Улога школе у превенцији вршњачког насиља; Улога наставника у превенцији вршњачког насиља	23
Гирјанић, М. (2018).	Одређење термина <i>поремећаји у понашању</i> ; Пасивни поремећаји у понашању – ближа одређења; Етиологија пасивних поремећаја у понашању; Превенција пасивних поремећаја у понашању; Улога наставника у превенцији пасивних поремећаја у понашању	38

У Табели 3 представљени су налази истраживања који се односе на сагледавање методолошких приступа проблемима истраживања. Може се уочити да су се студенти у највећем броју случајева (11 радова) опредељивали за реализацију квантитативних истраживања уз примену скала процена Ликертовог типа са различитим бројем ајтема (од 22 до 43 ајтема, у зависности од рада). Притом су се опредељивали за различите варијабле истраживања, док је узорак истраживања углавном уједначен (100–120 испитаника), осим у истраживању у коме су испитивани и наставници и ученици (Најденов, 2017). За реализацију квалитативног истраживања определило се двоје студената, од којих је један студент спровео теоријско истраживање, док је студенткиња прикупљање података од 40 наставника спровела путем интервјуа. У зависности од теме, испитаници су били наставници, родитељи и ученици.

Табела 3. Специфичности методолошких приступа проблемима истраживања

Мастер рад	Врста истраживања	Варијабле истраживања	Узорак истраживања	Инструмент истраживања
Глигоријевић, М. (2019).	Квантитативно истраживање	Дужина радног стажа, претходно искуство у раду са децом са аутизмом, наставни предмет који предају	100 наставника основних школа из Ниша, Горњег Матејевца и Дољевца	Скала процене – 36 ајтема
Дејановић, Ј. (2019).	Квантитативно истраживање	Пол, ниво образовања	100 родитеља деце типичног развоја из Врања	Скала процене – 22 ајтема
Илић, К. (2019).	Квантитативно истраживање	Пушење родитеља, учесталост родитељског конзумирања алкохола, врста средње школе коју ученик похађа	100 пунолетних ученика средњих школа из Ниша и Сврљига	Скала процене – 38 ајтема
Лазаревић, А. (2020).	Квантитативно истраживање	Пол, дужина радног стажа, радно место (наставник предметне/разредне наставе)	116 наставника основних школа из Јагодине	Скала процене – 35 ајтема
Лацковић, М. (2020).	Квантитативно истраживање	Пол и узраст испитаника	120 ученика основних школа из Прокупља	Скала процене – 25 ајтема

Лукић, К. (2017).	Квалитативно истраживање	Врста школе (редовна/специјална школа), дужина радног стажа	20 наставника редовних школа из Зајечара и 20 наставника специјалне школе из Ниша	Нацрт интервјуа – 10 питања
Милић, К. (2020).	Квантитативно истраживање	Врста школе (основна/средња), чланство наставника у школском тиму за превенцију насиља	107 наставника средњих школа из Деспотовца, Стењевца и Плажана	Скала процене – 38 ајтема
Милошевић, М. (2020).	Квантитативно истраживање	дужина радног стажа, врста школе (основна/средња школа), претходно искуство у раду са децом са посебним потребама	53 наставника основних школа и 50 наставника средњих школа из Књажевца	Скала процене – 43 ајтема
Најденов, А. (2017).	Квантитативно истраживање	Ученици: врста школе (основна/средња школа), пол, претходно искуство интеракције са децом са посебним потребама Наставници: врста школе (основна/средња школа), дужина радног стажа, претходно искуство рада са децом са посебним потребама, наставни предмет који предају	52 наставника основних и 50 наставника средњих школа из Пирота, као и 51 ученик основних и 53 ученика средњих школа из Пирота	Скала процене за ученике – 33 ајтема Скала процене за наставнике – 33 ајтема
Станковић, М. (2018).	Квантитативно истраживање	Врста школе (основна/средња), дужина радног стажа, наставни предмет који предају	52 наставника основних и 50 наставника средњих школа из Лебана и Ниша	Скала процене – 31 ајтем
Станојковић, М. (2018).	Квантитативно истраживање	Врста школе (основна/средња школа), дужина радног стажа	53 наставника основних и 49 наставника средњих школа из Бојника и Ниша	Скала процене – 43 ајтема
Павловић, Д. (2020).	Квалитативно истраживање	/	116 референци	/
Ћирјанић, М. (2018).	Квантитативно истраживање	Врста школе (основна/средња), дужина радног стажа	49 наставника основних и 55 наставника средњих школа из Лебана и Ниша	Скала процене – 31 ајтем

Табела 4 приказује кључне истраживачке закључке који су изведени на основу резултата истраживања везаних за инклузивно образовање. У већини истраживања су у потпуности или делимично потврђене постављене истраживачке хипотезе. Може се уочити да већина испитаника има позитивне ставове о концепту инклузивног образовања, препознаје позитивне и негативне ефекте примене овог концепта, али да сматра да би требало радити на унапређивању његове практичне реализације.

Табела 4. *Кључни истраживачки закључци – инклузивно образовање*

Мастер рад	Истраживачки закључци
Глигоријевић, М. (2019).	Потврђена је релијабилност скале. Наставници имају позитивне ставове према инклузији деце из спектра аутизма. Неки наставници нису прошли адекватну обуку за рад са овом децом. Нису сви наставници оспособљени да у раду са овом децом примењују адекватне приступе и методе рада. Наставници успевају да остваре сарадњу са стручним сарадницима и другим запосленима у школама које похађају деца са аутизмом. Наставници сматрају да је могуће успоставити адекватну сарадњу са родитељима аутистичне деце.
Дејановић, Ј. (2019).	Потврђена је релијабилност скале. Већина родитеља има позитивне ставове према инклузији деце са посебним потребама. Већина родитеља сматра да би деца са посебним потребама требало да похађају специјалне школе само онда када је то неопходно. Већина родитеља сматра да њихова деца развијају хумане и алтруистичне облике понашања захваљујући школовању у инклузивном одељењу. Присутна је разлика у ставовима испитаника с обзиром на варијаблу пол и ниво образовања.
Лазаревић, А. (2020).	Присутни су позитивни ставови већине наставника према концепту инклузивног образовања. Наставници препознају бројне тешкоће на које се наилази у процесу спровођења инклузивног образовања. Већина наставника препознаје позитивне и негативне ефекте инклузивног образовања по децу са посебним потребама. Наставници позитивно процењују сопствене компетенције за инклузивно образовање. Наставници имају позитивне ставове према примени индивидуалног образовног плана у раду са децом са посебним потребама у редовним школама.
Лацковић, М. (2020).	Потврђена је релијабилност скале. Нису сви ученици типичног развоја довољно упознати са концептом инклузије у образовању. Нису сви ученици спремни да прихвате децу са посебним потребама. Већина ученика показује спремност за прихватање ученика са посебним потребама у различитим активностима. Већина ученика остварује пријатељски однос са вршњацима са посебним потребама. Ученици из искуства процењују да су девојчице и старији ученици спремнији да прихвате децу са посебним потребама.
Лукић, К. (2017).	Наставници имају негативне ставове према реализацији инклузивног образовања. Већина наставника препознаје позитивне аспекте инклузивног образовања. Наставници препознају негативне аспекте инклузивног образовања. Већина наставника процењује да у школи постоји задовољавајући ниво подршке и ресурса у процесу рада са децом са посебним потребама. Већина наставника сматра да су компетентни за спровођење инклузивног образовања. Наставници имају позитивна искуства у раду са децом са посебним потребама.

Милошевић, М. (2020).	Наставници имају негативне ставове према реализацији инклузивном образовању. Већина наставника сматра да су ученици са посебним потребама прихваћени од стране вршњака. Наставници препознају позитивне ефекте инклузивног образовања по ученике. Присутна је сарадња наставника са стручним сарадницима и другим наставницима при реализацији инклузивног образовања. Наставници сарадњу са родитељима деце са посебним потребама сматрају значајном.
Најденев, А. (2017).	Потврђена је релијабилност скала. Већина ученика има позитиван однос према вршњацима са посебним потребама. Већина наставника има позитиван однос према ученицима са посебним потребама. Већина ученика типичног развоја има позитивне ставове према укључивању вршњака са посебним потребама у редовне школе. Већина наставника има позитивне ставове према укључивању ученика са посебним потребама у редовне школе. Ученици типичног развоја позитивно процењују однос наставника према ученицима са посебним потребама. Наставници позитивно процењују однос ученика према вршњацима са посебним потребама.
Станковић, М. (2018).	Већина наставника има позитивне ставове према инклузивном образовању. Наставници препознају значај успостављања квалитетне сарадње са родитељима деце са развојним сметњама. Наставници сматрају да карактеристике деце са развојним сметњама утичу на сарадњу са њиховим родитељима. Наставници сарађују са родитељима деце са развојним сметњама у циљу остваривања инклузије. Наставници су задовољни квалитетом сарадње коју остварују са родитељима деце са развојним сметњама.

У Табели 5 приказани су кључни истраживачки закључци који су изведени на основу резултата истраживања везаних за поремећаје у понашању. И у већини ових истраживања су у потпуности или делимично потврђене постављене истраживачке хипотезе. Резултати датих истраживања показују да су поремећаји у понашању са одређеном учесталошћу присутни у школској средини код нас, али и да се у школама примењују различите превентивне мере и активности у циљу смањења њихове заступљености.

Табела 5. *Кључни истраживачки закључци – поремећаји у понашању*

Мастер рад	Истраживачки закључци
Илић, К. (2019).	Потврђена је релијабилност скале. Већина адолесцената има позитивне ставове према конзумирању алкохола и пушењу. Постоји повезаност између родитељског конзумирања алкохола и дувана и позитивних ставова адолесцената. Утврђени су негативни ставови адолесцената по питању конзумирања психоактивних супстанци. Врста школе (средња стручна/гимназија) утиче на ставове и навике адолесцената везане за склоност ка конзумирању алкохола, дувана и психоактивних супстанци, при чему су позитивнији ставови код ученика средњих школа, а негативнији код ученика гимназија.
Милић, К. (2020).	Наставници указује на присутност различитих форми вршњачког насиља код ученика. Већина наставника препознаје специфичности ученика жртава насиља. Наставници препознају читав низ фактора који утичу на јављање насилничког понашања код ученика. Наставници примењују различите мере и активности у циљу превенције вршњачког насиља.

Павловић, Д. (2020).	Нема јединственог одређења поремећаја у понашању. Фактори који доводе до појаве поремећаја у понашању су индивидуалне, породичне и социјалне природе. Истакнут је значај и указано на различите могућности рада школе на превенцији поремећаја у понашању.
Станојковић, М. (2018).	Емоционално/психолошко и физичко насиље су најзаступљеније форме вршњачког насиља. Наставници су свесни негативних последица вршњачког насиља. Наставници препознају кључне факторе породичног и школског контекста који доприносе појави вршњачког насиља. Наставници препознају значај успостављања квалитетне сарадње са родитељима у циљу превенције вршњачког насиља. Наставници примењују различите мере и активности како би смањили учесталост вршњачког насиља у школи.
Ћирјанић, М. (2018).	Већина наставника не препознаје повученост, плашљивост и потиштеност код ученика као поремећаје у понашању. Наставници сматрају да би требало да се ангажују како би пружили помоћ ученицима са пасивним поремећајима у понашању да се интегришу у вршњачки колектив. Наставници предузимају одређене мере како би помогли ученицима са пасивним поремећајима у понашању у превазилажењу ових проблема. Наставници траже помоћ и настоје да успоставе сарадњу са стручним сарадницима када су у питању ученици са пасивним поремећајима у понашању. Наставници успостављају сарадњу са одељенским старешинама ученика са пасивним поремећајима у понашању. Већина наставника не успоставља сарадњу са родитељима ученика са пасивним поремећајима у понашању.

Закључак

Остваривање квалитетног и ефикасног инклузивног образовања представља важан циљ ка коме се тежи и у нашој средини. Притом, значајну улогу имају запослени у образовању, родитељи, ученици типичног развоја, али и различити актери из шире друштвене заједнице. Неопходно је на нивоу друштва у целини допринети прихватању вредности на којима процес инклузије почива и оспособити просветне раднике за његову реализацију, али им и пружити одговарајућу институционалну и ширу друштвену подршку у том процесу.

Рад је имао за циљ да утврди и анализира интересовања студената за писање мастер радова на теме везане за реализацију концепта инклузивног образовања у нашој средини. Уколико желимо допринети успешној реализацији концепта инклузивног образовања, важно је утврдити постојеће стање у образовном систему наше земље, као и прикупити податке о кључним актерима који би требало да допринесу његовом остваривању. Стога су разумљива настојања већине студената усмерена на утврђивање ставова испитаника о концепту инклузије, деци са посебним потребама, сопственим компетенцијама, сарадњи са другим важним актерима и сл. Осим тога, имајући у виду негативне последице које присутност различитих поремећаја у понашању оставља по све ученике, а не само оне који су склони њиховом испољавању, разумљива су настојања појединих студената за њихово самостално детаљније проучавање.

Налази до којих се дошло у реализованим истраживањима условљени су специфичностима примењених методолошких приступа, као и одабиром узор-

ка истраживања, али сматрамо да могу представљати добру полазну основу за даља проучавања инклузије у образовању.

Литература

- Бројчин, Б. (2013). *Инклузивна едукација*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, CIDD.
- Велишек-Брашко, О. и Перић-Пркосовачки, Б. (2017). Оснаживање педагошког кадра за транзицију деце у инклузивном образовању. *Иновације у настави*, 30(2), 128–140.
- Дејановић, Ј. (2019). *Ставови родитеља деце типичног развоја према инклузији деце са потребом за посебном друштвеном подршком* (мастер рад). Ниш: Филозофски факултет.
- Глигоријевић, М. (2019). *Рефлексије наставника редовних школа о раду са децом са поремећајима из аутистичног спектра* (мастер рад). Ниш: Филозофски факултет.
- Greenspan, I. S., Wieder, S. i Simons, R. (2010). *Dete s posebnim potrebama: podsticanje intelektualnog o emocionalnog razvoja*. Београд: Каруповић.
- Илић, К. (2019). *Ризична понашања адолесцената – склоност ка конзумирању алкохола, наркотика и цигарета* (мастер рад). Ниш: Филозофски факултет.
- Ivančić, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi: procena, obučavanje i vrednovanje uspeha učenika sa сметњама и развоју*. Загреб: Alka script.
- Клеменовић, Ј. (2014). *Спремност за школу у инклузивном контексту*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Ковачевић, Ј. (2011). *Дете са посебним потребама у редовној школи*. Београд: Учитељски факултет.
- Крапач Грлјушић, А. (2017). *Ученици с теškoћама у редовитом школском систему: приручник за учитеље разредне наставе*. Загреб: Школска knjiga.
- Лацковић, М. (2020). *Вршњачка прихваћеност деце са посебним потребама* (мастер рад). Ниш: Филозофски факултет.
- Лазаревић, А. (2020). *Ставови наставника основних школа о инклузивном образовању* (мастер рад). Ниш: Филозофски факултет.
- Лукић, К. (2017). *Теоријски и практични аспекти реализације концепта инклузивног васпитања у школском контексту* (мастер рад). Ниш: Филозофски факултет.
- Максимовић, Ј. (2017). *Инклузија у образовању – подршка деци са сметњама у развоју*. Ужице: Учитељски факултет.
- Мацура, С. (2015). *Инклузивно образовање: квалитетно образовање за све*. Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.
- Милошевић, М. (2020). *Инклузивно образовање у основним и средњим школама из перспективе наставника* (мастер рад). Ниш: Филозофски факултет.
- Милић, К. (2020). *Ставови наставника о вршњачком насиљу међу ученицима основне школе* (мастер рад). Ниш: Филозофски факултет.

- Најденов, А. (2017). *Однос ученика и наставника према деци са посебним потребама* (мастер рад). Ниш: Филозофски факултет.
- Павловић, Д. (2020). *Рад школе на превенцији поремећаја у понашању код ученика* (мастер рад). Ниш: Филозофски факултет.
- Петковић, В. (2009). Школа у инклузивном контексту. *Норма*, 14(1), 69–75.
- Ратковић, М. С. и Хебиб Е. (2018). Инклузивно образовање као оквир за промене у раду наставника. *Иновације у настави*, 31(3), 20–36.
- Ратковић, М., Хебиб, Е. И Шаљић, З. (2017). Инклузија у образовању као циљ и садржај реформи савремених школских система. *Настава и васпитање*, 66(3), 437–450.
- Спасеновић, В. и Матовић, Н. (2015). Припремљеност наставника разредне и предметне наставе за рад с децом са сметњама у развоју. *Настава и васпитање*, 64(2), 207–222.
- Станковић, М. (2018). *Сарадња наставника и родитеља деце са развојним сметњама у инклузивном образовању* (мастер рад). Ниш: Филозофски факултет.
- Станојковић, М. (2018). *Ставови наставника о вршњачком насиљу као виду поремећаја у понашању у школском контексту* (мастер рад). Ниш: Филозофски факултет.
- Ћирјанић, М. (2018). *Улога наставника у превенцији пасивних поремећаја у понашању ученика* (мастер рад). Ниш: Филозофски факултет.

INTERESTS OF PEDAGOGY STUDENTS FOR WRITING MASTER THESES ON TOPICS FROM THE FIELD OF INCLUSIVE EDUCATION

Marija Marković

University of Niš, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy

Abstract: Inclusive education is an important trend in education in different countries of the world, as well as in our country. At the same time, teachers, educational counselors and other employees in education have a key role in the realization of the concept of inclusive education. The paper is focused on the analysis of defended master's theses with the aim of determining the interest of pedagogy students, as future educational counselors in various educational institutions, for studying topics from the field of inclusive education. A quantitative research was realized, which is based on the analysis of the content of master's theses defended in the period from the beginning of the academic year 2016/17. years to date within the subject *Contemporary Pedagogy and Inclusive Education* at the Master Academic Studies of Pedagogy – Module Social Pedagogy. Areas of students' interest in studying subtopics within the concept of inclusive education have been identified, the specifics of theoretical approaches to the problems in defended master's theses in the field of inclusive education were analyzed; the specifics of students' methodological approaches in the defended master's theses

were analyzed as well, and the key research findings and the main conclusions of the realized research were analyzed. Students are interested in studying topics in this field, which may indicate their interest in contributing to the realization of inclusion in education in future work in practice.

Keywords: *inclusive education, pedagogy students, master's theses, quantitative/qualitative research, content analysis.*

Цитирање чланка:

Марковић, М. (2021). Интересовања студената педагогије за писање мастер радова из области инклузивног образовања. *Годишњак за педагогију*, 6(2),23-37.