

Станислава Д. Марић Јуришин*
Бојана М. Марковић
Филозофски факултет
Универзитет у Новом Саду

УДК 371.3::51
DOI 10.7251/NS1502069MJ
Стручни рад

ИНКЛУЗИЈА У СТУДИЈСКИМ ПРОГРАМИМА ВИСОКОШКОЛСКИХ УСТАНОВА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА И НАСТАВНИКА У СРБИЈИ – НА ПУТУ КА ДРУШТВУ ЗНАЊА¹

Апстракт: Према подацима из Националног извештаја за Србију из 2010. године, евидентно је да студенти који се припремају за рад на различитим нивоима система образовања и васпитања, наводе да нису задовољни оним што добијају и оним што им је потребно да знају када је реч о инклузивном образовању. Будући да је високо образовање кључно за утемељење друштва знања, а самим тим и одрживог друштва, у овом раду смо анализирали иницијално образовање будућих васпитача и наставника на београдском, новосадском и крагујевачком универзитету а затим и њихове могућности за даље стручно усавршавање. Запажено је да је, упоредо са порастом броја програма за стручно усавршавање у овој области и различитих наставних предмета на свим нивоима студија које припремају будуће васпитаче и наставнике, неопходно осигурати већу концепцијску усклађеност и синхронизованост ових процеса на универзитетима у Србији. У другом делу рада су на основу прикупљених података дате смернице и предлози за унапређивање и измене постојеће праксе.

Кључне речи: инклузија у студијским програмима високошколских установа, стручно усавршавање за остваривање инклузије, стратегије за друштво знања

Увод

Иако је инклузију могуће дефинисати на различите начине, у зависности од контекста и учесника процеса, она представља сложен

* stashamaric@gmail.com

¹ Рад је настао као резултат истраживања у оквиру пројекта под насловом *Инклузивно образовање: Од педагошке теорије до праксе* (бр. 114451-2050/2011), који делом финансира Секретаријат за науку и технолошки развој АП Војводине.

феномен који данас има статус моралног императива у свим васпитно-образовним установама. Отуда се више не поставља питање да ли је инклузија потребна, већ како је и на који начин најуспешније спроводити. Савремене концепције усмерене ка остваривању „школе и вртића по мери детета” налажу развој инклузије на темељима симедоније, тј. склоности човека да подржи другог. Акцент је у стварању услова за равноправно укључивање деце са сметњама у развоју у различите активности вршњака уз могућност да им се пружи посебна подршка када се за тим укаже потреба (Клеменовић, Марић Јуришин, 2011).

Будући да је инклузија процес, а не стање којим васпитно-образовне установе настоје одговорити на индивидуалне потребе свих ученика, инклузивно образовање се не темељи на начину како асимилирати поједино дете са тешкоћама у развоју у постојећи редовни васпитно-образовни систем, већ се темељи на реструктурирању вртића и школа како би оне позитивно одговорале свој деци.

Успех овог процеса умногоне зависи од професионалаца који раде са децом и у пракси оживљавају и утемељују идеје инклузије или то пак не чине.

Према одредбама Закона о основама система образовања и васпитања (2013) васпитачи обављају васпитно-образовни рад у предшколским установама док наставу и друге облике образовно-васпитног рада у школи остварују наставници (Члан 116). Притом, посао васпитача може да обавља особље са одговарајућим високим образовањем стеченим на студијама првог или другог степена, струковним студијама у трајању од три године или вишим образовањем, као и са одговарајућим средњим образовањем (медицинска сестра-васпитач) када је упитању рад са децом до треће године, у складу са посебним законом (Члан 121). Наставници у школама (основним и средњим) морају имати високо образовање стечено на студијама другог степена (дипломске академске студије – мастер) у складу са одредбама Закона о високом образовању (2005) или на основним студијама у трајању од најмање четири године по закону који је уређивао високо образовање до 2005. године. Истим законским документом предвиђено је да почев од школске 2012/2013. године, сви новозапослени наставници морају имати образовање из психолошких, педагошких и методичких дисциплина стечено на високошколским установама од најмање 30 бодова и шест бодова праксе у установи, у складу са Чланом 8 Европског система преноса бодова (Клеменовић, Марић Јуришин и Марковић, 2013).

Имајући у виду неизмеран значај инклузије, како данас, тако и за школу будућности, од нарочитог је значаја сагледавање тренутног стања у високошколском образовном систему земље и систематизовању информација

о кључним носиоцима реформских активности који обављају рад у установама васпитно-образовног система у Србији – васпитачима и наставницима.

Методолошки оквир истраживања

Школа и вртић будућности, односно одрживост васпитно-образовних институција у великој мери зависи од професионалаца који у њима раде. Пресудну улогу у томе има високошколско образовање једне земље и њена образовна политика, стога је циљ ове студије да омогући увид и обухватну анализу студијских програма високошколских установа за образовање васпитача и наставника на београдском, новосадском и крагујевачком универзитету са акцентом на предметима који се посредно и непосредно баве инклузијом (Учитељски факултет у Ужицу, Факултет педагошких наука у Јагодини, Висока струковна школа за образовање васпитача у Новом Саду, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Висока школа струковних студија за васпитача „Михаило Палов” у Вршцу, Филозофски факултет Универзитета у Београду, Природно-математичком факултету у Београду, Факултет спорта и физичког васпитања Универзитета у Београду, Биолошки и Хемијски факултет Универзитета у Београду, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду). Другим истраживачким задатком настоји се утврдити какве су могућности усавршавања у области инклузије код нас. У ту сврху анализирани су каталози семинара стручног усавршавања од 2009/2010. године до 2015/2016. године, као и актуелна законска легислатива.

Као метод истраживања примењена је дескриптивна анализа и техника анализе садржаја.

Инклузија у студијским програмима високошколских установа за образовање васпитача и наставника

Резултати многобројних истраживања из земаља са развијеном инклузивном политиком показују да се бољи ефекти у спровођењу инклузије остварују уколико васпитачи и наставници имају позитивно искуство у раду са децом из различитих популација те уколико су за то адекватно стручно оспособљени (види Клеменовић и Марић-Јуришин, 2011), при чему посебан проблем представља чињеница да већина високошколских институција за припрему ових кадрова тек однедавно пружа извесна знања неопходна за образовно-васпитни рад у измењеним условима инклузивне праксе.

Свакако да је за развој и спровођење инклузије потребно обезбедити адекватне услове, пре свега: организовање стручног усавршавања из ове области; тимски рад са стручњацима различитих профила унутар саме

установе и/или уз помоћ других институција; примери добре праксе; обука у коришћењу различитих помагала од помоћи у образовању деце са сензорним сметњама; припреме одговарајућих дидактичких материјала; смањивање броја деце у васпитним групама и одељењима. Упркос поменутом примарно би било позабавити се иницијалним образовањем будућих наставника и васпитача са акцентом на инклузивном васпитању и образовању.

Квалитетно иницијално школовање професионалног кадра је од изузетне важности за развој, као и спровођење дугорочних приступа у одрживим стратешким политикама, што је немогуће остварити без унапређивања компетенција за остваривање инклузивне политике усмерене на *измене и допуне у програмима иницијалних студија, као и развоју нових предмета и модула за стицање знања и вештина васпитно-образованог рада са различитом популацијом деце.*

Предмет разматрања и расправа су количина, тип и начин реализације педагошких, дидактичко-методичких и методолошких предмета за наставнике, трајања садржаја и организације студијских програма за образовање наставног особља у предшколском образовању, као и за учитеље у нижим разредима основног образовања и предметне наставнике у вишим разредима, те у средњем образовању.

Када погледамо и анализирамо планове и програме високих школа и факултета на којима се образују васпитачи и наставници видимо да *недостају јасан теоријски концепт, искуство и пракса у школовању будућих васпитача и наставника који би били у стању да инклузивни приступ остварују у континуитету од предшколског нивоа васпитања и образовања до средњошколског.* Студије о постојећем образовању наставника у региону (нпр., Згага, 2006; Рантић, 2008; Рајковић и Радуновић, 2007) недвосмислено показују да њихова припрема у највећој мери покрива теоретско знање и оно које се односи на одређени предмет и вештине у оквиру постојећих програма, док се изузетно ретко среће стицање практичног искуства стварне наставе у учионици као основа за разумевање наученог. Отуда се процењује да компетенције наставника за инклузију треба да обухвате оснаживање из домена вишеслојне педагогије која препознаје да су одлуке о остваривању инклузивне наставе условљене индивидуалним особинама детета, учењем које се одвија изван школе и разликама у појединачним интересовањима и културолошким искуствима (Flogian and Rouse, 2009). Такође, недостају знања и вештине потребне наставницима за изградњу капацитета за односе са бројним спољним факторима који су релевантни за инклузивно образовање, попут укључивања у рад са родитељима и сарадњу са локалном заједницом (Национални извештај за Србију, 2009).

Анализа наставних планова и програма већине учитељских и наставничких факултета показује да ретки међу њима садрже предмете окренуте промовисању инклузивне политике и оспособљавању за њено остваривање. Углавном, програмима ових установа предвиђа се обука за препознавање ученика којима је потребно обезбедити додатну подршку у учењу.

Критеријуми за такве процене најчешће су утемељени на сазнањима из дефектологије тако да често остаје нејасно како у редовној учионици организовати учење ове деце и на који начин осигурати додатну подршку (Национални извештај за Србију, 2009). Још сложенијом се чини ситуација на факултетима за образовање предметних наставника будући да у њиховим наставним плановима и програмима често нису предвиђени предмети који обезбеђују ни основна знања о принципима извођења наставе и развојним специфичностима деце различитих узраста а камоли она која се тичу остваривања инклузије.

Тако, на пример, анализа програма за припрему васпитача и наставника у три универзитетска центра Србије (београдски, новосадски, крагујевачки) (Национални извештај за Србију, 2009) указује на присуство различитих, чак и супротстављених, приступа у разумевању и остваривању инклузивне политике не само међу универзитетима већ и унутар истог. У склопу Универзитета у Крагујевцу је и Учитељски факултет у Ужицу где је могуће похађати само предмет Методика специјалног рада са ученицима благо ометеним у развоју који је у потпуности ослоњен на медицински модел образовања ученика са тешкоћама у развоју, док изостаје оспособљавање за разумевање потребе за додатном подршком у учењу и образовању за друге категорије деце и ученика. Тако, на пример, на Факултету педагошких наука у Јагодини (Универзитет у Крагујевцу) будући васпитачи и наставници разредне наставе проучавају три предмета (Интеркултурално образовање; Методика специјалног рада са децом са посебним потребама; Методика специјалног рада са ученицима благо ометеним у развоју) од којих су неки засновани на медицинском/дефектолошком а други на социјалном моделу инклузије и разумевања различитости. Притом се студенти уводе у сазнања у домену васпитно-образовног рада са децом и ученицима из маргинализованих и социјално искључених група изостављајући оспособљавање за рад са даровитима. За разлику од тога, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду, студентима нуди предмет Инклузија деце са сметњама у развоју пружајући им могућност да се упознају са актуелним иницијативама, пројектима за подизање свести, одликама инклузивних заједница и вредностима социјалног модела инклузије.

У оквиру основних студија за стицање звања Струковни васпитач деце у јаслицама, здравственим и социјалним установама на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, студенти похађају предмете: Специјална педагогија, Ментална, као и Основе инклузивног васпитања и образовања, који имају за циљ да упознају студенте са теоријским основама инклузивног образовања и практичним решењима имплементације инклузије у васпитно-образовни процес. У оквиру поменутог предмета студенти имају прилике и да се упознају са израдом педагошких профила и индивидуалних образовних планова.

У књизи предмета Високе школе струковних студија за васпитача „Михаило Палов” у Вршцу, за студијски програм који образује струковног васпитача, постоје предмети: Ментално здравље, Психопатологија развојног доба, Рана идентификација даровитости и Рад са децом са посебним потребама. У оквиру овог последњег предмета изучавају се теме: Значај ране идентификације развојних тешкоћа код деце; Дефицит пажње; Дислексија; Дефицит слушне обраде; Научена беспомоћност; Поремећаји са пркошењем и супротстављањем; Кашњење у развоју; Хиперактивност; Хронична претња и дистрес; Дидактички материјал, средстава за извођење корективног педагошког рада; Припрема и планирање корективног педагошког рада; Препознавање и идентификација даровитости на предшколском узрасту (<http://www.uskolavrsac.in.rs/informator/>).

На Филозофском факултету Универзитета у Београду за студијски програм педагогије постоје изборни предмети: Општа психопатологија и Психопатологија деце и младих, Васпитно-образовни рад са децом са посебним потребама. У оквиру студијског програма психологије, студенти имају могућност да похађају изборни предмете Психологија деце са посебним потребама и Психологија менталног здравља.

Што се тиче Филозофског факултета Универзитета у Београду, треба напоменути да постоје специјализовани програми на различитим нивоима студија (Мултикултурално образовање; Настава и учење за децу из осетљивих група) за сензибилисање наставног особља, док на Природно-математичком факултету у Београду у оквиру предмета Педагогија студенти стичи знања за васпитно-образовани рад са ученицима са посебним потребама као и даровитима. На истом универзитету у оквиру Учитељског факултета студенти проучавају предмет Методика рада са децом са посебним потребама, специјализујући се за рад са децом са тешкоћама у развоју, при чему изостаје припрема наставника за рад са ученицима из социјално угрожених група или талентованим ученицима.

Факултет спорта и физичког васпитања, Биолошки и Хемијски факултет Универзитета у Београду немају предмете који се баве инклузивним образовањем (Национални извештај за Србију, 2009).

На Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду поред тога што ове теме налазе своје место у оквиру примењених педагошких дисциплина, постоје и специјализовани програми за студенте психологије и педагогије на нивоу основних, магистарских и докторских студија, док су новим програмима ови садржаји (Инклузивна политика, Мултикултурално образовање, итд) доступни свим филолошким и друштвено-хуманистичким групама које припремају велики број наставних профила.

Програми високошколских установа не садрже друге предмете значајне за развој компетенција за инклузивно образовање у ширем смислу, као што су, на пример, Мултилингвално образовање или Социјална правда (према: Мацура-Миловановић, Гера и Ковачевић, 2011). Примећено је одсуство кроскурикуларног приступа инклузивном образовању. Тенденција развијања овог приступа постоји на Факултету педагошких наука у Јагодини Универзитета у Крагујевцу, где студијски програм садржи више предмета и делова предмета као што су: Инклузија у образовању, Интеркултурално образовање, Детињство и права детета, Рад са даровитом децом, Методика наставе енглеског језика на раном узрасту, Методика наставе математике. Поменуте разлике у студијском програму и приступу организацији стручне праксе Факултету педагошких наука у Јагодини, повезане су са учешћем овог факултета у развојном пројекту („Корак” уз подршку финске владе, 2004–2006) и ТЕМПУС пројекту (2007–2009) реформе курикулума у образовању учитеља (Мацура-Миловановић, Гера и Ковачевић, 2011).

Имајући у виду да описани приступ није уобичајен у пракси високошколских институција у Србији, не изненађује налаз да *студенти који се припремају за рад на различитим нивоима система образовања и васпитања, наводе да нису задовољни оним што добијају и оним што им је потребно да знају када је реч о инклузивном образовању*. Према мишљењу студената који су учествовали у истраживању реализованом за потребе израде Националног извештаја за Србију (Мацура-Миловановић и сар., 2010), развој компетенција за инклузивно образовање у току студија углавном се остварује кроз контакт са обавештеним и мотивисаним професорима који имају позитивне ставове према инклузији, енергију да мотивишу студенте и способност да их упуте на различите изворе података.

Као проблеме у вези са наставним планом и програмом испитаници наводе: недостатак садржаја који се односе на инклузију код предмета методике наставе; медицински и дефектолошки аспекти појединих предмета; недостатак методолошког, психолошког и педагошког усмерења на

факултетима за образовање будућих предметних наставника; недовољно часова из педагошких и психолошких предмета на учитељским и наставничким факултетима; недостатак садржаја који се односе на инклузивно образовање на факултетима за образовање будућих предметних наставника; недостатак садржаја који се односе на подучавање деце из маргинализованих група и друштвено и културно угрожених заједница; предмети кроз које би студенти стицали практичне вештине и способности за рад са одређеним категоријама деце са посебним потребама (Национални извештај за Србију, 2009).

Истраживања указују да су веома ефикасне различите стратегије образовања учитеља који воде ефикасној припреми учитеља за инклузивно образовање: могућности за стицање искустава из теренског рада у заједници (Zeichner, 2006), јака интеграција теоријске наставе и стручне праксе (Frost et al., 2000), критичка рефлексивност о традиционалним концептима улоге учитеља (Tatto, 1999). Милер и Стејтон (Miller, Stayton, 2006) показују да стварање интердисциплинарних тимова наставника факултета који су заинтересовани за инклузију може бити први корак у развијању инклузивне културе и праксе на факултетима (према: Мацура-Миловановић, Гера и Ковачевић, 2011).

Наведене садржаје неопходно је интегрисати у базично професионално образовање свих профила наставника и васпитача уз оснаживање укључености студената учитељских и наставничких факултета у разноврсне видове волонтерског рада са различитим маргинализованим групама. На тај начин обезбедило би се стицање знања и позитивних личних искустава, осигурала упућеност у процедуре и поступке укључивања особа са тешкоћама у развоју и инвалидитетом у редован систем школовања што све заједно доприноси повољнијој процени самоефикасности практичара од којих се очекује успешан рад у инклузивном одељењу.

Стручно усавршавање васпитача и наставника на пољу инклузије

Стручно усавршавање свршених васпитача и наставника (разредне и предметне наставе) надлежно министарство види као део шире перспективе обавештености и припремљености заједнице коју је неопходно континуирано унапређивати. Отуда оно пројектује мере и активности професионалног развоја наставног особља и организује семинаре унапређивања рада васпитача и наставника са различитим темама међу којима, последњих година (нпр. Приоритети 2010–2013, 2009), инклузивни приступ усмерен на укључивање деце са сметњама у развоју, ромске и друге деце из маргинализованих група има приоритет (Министарство просвете, 2009). Обим и начин усавршавања су притом регулисани Законом о основама

система образовања и васпитања (2013) и Правилником о стручном усавршавању наставника (2005) према којима сви стручни профили који учествују у васпитно-образовном процесу имају обавезу да у периоду од пет година прођу најмање 100 сати програма стручног усавршавања акредитованих кроз процес јавног конкурса из Каталога Завода за унапређивање образовања и васпитања (60 сати обавезних програма и до 40 сати програма које саме изаберу).

Када погледамо Каталог семинара стручног усавршавања, није мали број семинара који се баве инклузијом, што њеним процесом, што последицама. Радује тренд да се тежиште са усмерености на проблеме детета помера на што раније идентификовање његових могућности и неговање капацитета за развој и напредовање. Тако се у одељку образовање деце са посебним потребама у Каталогу за 2009/2010. годину нашло 46 семинара (нпр. Инклузивно посредовање као фактор превенције поремећаја понашања и сукоба у инклузивном школовању; Једнака шанса свим ученицима и савремена настава; Индивидуализација: одговор на аутентичне потребе и могућности предшколског детета; То сам ја: индивидуализација процеса подстицања развоја детета). У Каталогу за школску 2010/2011. годину у понуди је 53 семинара (нпр. Вртић и школа по мери детета – инклузивни модел рада у вртићу и основној школи: модул 1 и 2; Инклузија – како је приближити наставнику у редовној школи; Школа за све – инклузивно образовање; Школа знаковног језика „Учимо заједно”; Планирање и реализација додатне образовне подршке деци и ученицима са сметњама у развоју; Подршка васпитачима/цама и наставницима/цама у прављењу и примени индивидуалних васпитно-образовних програма; Подршка наставницима у раду са децом са сметњама и тешкоћама у развоју, итд.), док је у Каталогу за 2011/2012, затим 2012/2013. и 2013/2014. годину место добило 60 семинара (нпр. Деца која живе у другачије обојеном свету; Унапреди дечији развој; Час по мери детета; Инклузија: нова наставничка компетенција у свету знања; Развијање инклузивне образовне средине кроз партнерство између вртића/школе и породице; Дефицит пажње и хиперактивност деце; Стратегије, методе и технике рада у инклузивној учионици; Ромско дете и школа; Модели подршке у инклузивном образовању, итд.). У најновијем Каталогу, за школску 2014/2015. годину, као и за 2015/2016. годину за ову област понуђено је 58 семинара, неки од њих су: Аутизам и говорно језички поремећаји, Рад са децом из маргинализованих група, Инклузија – како је приближити наставнику у редовној школи; ИОП и примери добре праксе у инклузији; Подршка инклузији кроз унапређење сарадње учитеља са колегама, педагошким асистентима и родитељима ученика.

Закључак

При покушају да одговоримо да прво питање у овом раду, а то је како инклузију што успешније спроводити, с циљем што квалитетнијег образовања, намеће се закључак да су за то поред адекватних техничких услова пресудни кадровски потенцијали. Нажалост, евидентно је да наши стручњаци кроз своја базична образовања не стичу знања за васпитно-образовни рад у процесу инклузије. Добијени резултати ове студије имплицирају да ће будући наставници и васпитачи бити неспремни да разумеју и примењују инклузију уколико немају основна знања из педагогије, психологије и дефектологије, која су им неопходна за рад са децом која партиципирају у инклузивном програму. Стога би свакако знатно делотворније било да будући наставници и васпитачи већ током базичног образовања буду упознати не само са теоријским основама на којима почива инклузија, већ и са процедурама и начинима израде Индивидуалних образовних планова за децу којој је потребна посебна подршка, ИОП-а.

Због свега наведеног иницијално образовање и стручно усавршавање наставника треба да буду усклађени са инклузивним образовањем и допринесе изградњи неопходних компетенција васпитача и наставника.

Иако су промене у том духу видљиве у новијим наставним плановима и програма акредитованих високошколских институција које припремају будуће васпитаче и наставнике, евидентне су и велике неусклађености и значајне концептуалне разлике унутар и између универзитетских центара. Такође би било добро да наведени предмети и модули на високошколским установама и факултетима за припрему васпитача и наставника буду обавезни, а не изборни, као што је случај на неким факултетима. Било би пожељно да се на наше факултете и високе школе уведе и курс који би се бавио искључиво различитошћу у школама и вртићима, као што је то случај на Универзитету у Бремену. Наиме, када се говори о инклузији углавном се увек прво мисли на децу ометену у развоју, али чињеница је да процес инклузије треба да доведе до равноправног укључивања све деце у васпитно-образовни процес, а то значи и деце са сметњама у развоју, али и талентоване деце, деце која припадају маргинализованим групама, деце са другачијим пореклом па на послетку и деце из сиромашних или добростојећих породица.

Могло би се рећи да усаглашавање и побољшање иницијалног образовања васпитача и наставника уз развој различитих облика стручног усавршавања заједно са сталним унапређивањем законодавног оквира и његовом имплементацијом у пракси представљају основу инклузивне политике чији ефекти треба да у значајној мери допринесу промени општег мњења и односа заједнице према социјално искљученим групама и

појединцима. Наставници и васпитачи треба да буду оспособљени да траже и да користе подршку стручних сарадника, родитеља, локалне заједнице, школске управе и других фактора и тако допринесу утемељењу одрживог васпитно-образовног система. На уму увек треба имати сврху и виши циљ, а не само отпор према нечему новом и другачијем.

Литература

- Златаровић, В., Ђигић, Г. (2010). *Да школа буде цела.* (6–63). Београд: Catholic Relief Services - USCCB (CRS). www.inkluzija.org/biblioteka/MIDWAY_Da_skola_bude_cela.pdf
- Клеменовић, Ј. (2013). Изазови образовања за једнакост и различитост у раном и предшколском одгоју. У *Педагогија и култура: теоријско-методолошка одређења педагогијске знаности*- св. 1, (281 – 225), Загреб: Хрватско педагогијско друштво.
- Клеменовић, Ј., Марић-Јуришин, С. (2011). Ставови васпитача о укључивању деце са сметњама у развоју у редовне васпитне групе, Тематски зборник *Инклузивно образовање од педагошке концепције до праксе* (49–65). Филозофски факултет Нови Сад.
- Копуновић, Д. (2011). Ставови васпитача према инклузивном програму. Зборник радова са 4. међународне интердисциплинарне научно-стручне конференције „*Васпитно-образовни хоризонти*” (стр. 25). Висока школа струковних студија за васпитаче и тренере Суботица.
- Марић Јуришин, С., Клеменовић, Ј., Марковић, Б. (2012). Ставови наставника према инклузивном образовању особа са развојним тешкоћама и инвалидитетом, Тематски зборник *Инклузивно образовање: образовање за све* (43 – 59). Филозофски факултет Нови Сад.
- Марић Јуришин, С., Клеменовић, Ј., Марковић, Б. (2013). Наставници и васпитачи у средишту инклузивне политике у Србији, Тематски зборник *Инклузивно образовање: развојни правци и перспективе* (83–108). Филозофски факултет Нови Сад.
- Мацура-Миловановић, С., Гера, И., Ковачевић, М. (2011). Припрема будућих учитеља за инклузивно образовање у Србији: тренутно стање и потребе. *Зборник Института за педагошка истраживања, вол. 43, бр. 2*, стр. 208–222. Београд: Институт за педагошка истраживања.

- Мушкиња, О., Лазих, С., Риста, С. (2011). *Инклузија између жеље и могућности*. Нови Сад: Покрајински омбудсман Аутономне Покрајине Војводине.
- Николић, М., Катрина-Митровић, В. (2009). Инклузија деце са посебним потребама у редовне предшколске групе, Преузето 8. јуна 2011. године. Доступно на: <http://www.scribd.com/doc/44685472/konacna-inkluzija>
- Срдић, В. (2009). *Компензаторско образовање деце као фактор друштвене интеграције и еманципације националне заједнице Рома у Републици Србији* – докторска дисертација. Филозофски факултет Нови Сад.
- Sretenov, D. (2000). *An Evaluation of Attitudes of Pre-school Teachers from different social and cultural Milieu in Yugoslavia Towards Inclusion of children with Mild learning difficulties in regular Pre-schools* – master thesis. The University of Birmingham.
- Сретенков, Д. (2008). *Креирање инклузивног вртића: деца ометена у развоју у редовној предшколској установи*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Станисављевић-Петровић З., Станчић, М. (2010). Ставови и искуства васпитача о раду са децом са посебним потребама, *Педагогија*, LXV, 3, 451–460.
- Станковић-Ђорђевић, М. (2007). Ставови васпитача о васпитно-образовном раду са децом са развојним сметњама. *Педагогија*, LXII, 1, 70–79.
- Florian, L., & Rouse, M., (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education, *Teaching and Teacher Education* 25(4), 594–601.
- Ханак, Н, Тодоровић, Т. (2003). *Другачији међу вршњацима?! Ставови васпитача и учитеља у Панчеву према укључивању деце са сметњама у развоју у редовне групе вртића и школа*. Панчево: „ВеликиМали“. Преузето 2. априла 2011. године. Доступно на: <http://www.velikimali.org/doc/DrugacijiMedjuVrsnjacima.pdf>

Интернет извори

Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов” у Вршцу. Информатор. Преузето 1. 11. 2014. са (<http://www.uskolavrsac.in.rs/informator/>)

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду, књига предмета. Преузето 1. 11. 2014. са

http://www.vaspitacns.edu.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=142&Itemid=151

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди. Преузето 1. 11. 2014. са http://www.vaspitacka.edu.rs/pages/osnovne_strukovne

Водич за унапређивање инклузивне образовне праксе (2007). Преузето 2. 12. 2013. са http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/Vodic%20za%20unapredjivanje%20inkluzivne%20obrazovne%20prakse.pdf

Закон о основама система васпитања и образовања Републике Србије (2009). Преузето 2. 12. 2013. са http://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html

Закон о основама система образовања и васпитања (2013). Преузето 2. 12. 2013. са <http://www.mpn.gov.rs/propisi/zakoni/obrazovanje-i-vaspitanje/504-zakon-o-osnovama-sistema-obrazovanja>

Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача, стручних сарадника и директора за школску 2010/11. Завод за унапређивање образовања и васпитања. Република Србија, Београд, 2011. Преузето 20. 11. 2013. са <http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/dokumenta/arhiva%20kataloga/katalog20102011.pdf>

Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача, стручних сарадника и директора за школску 2011/12. Завод за унапређивање образовања и васпитања. Република Србија, Београд, 2012. Преузето 20. 11. 2013. са <http://www.zuov.gov.rs/katalog2012/>

Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача, стручних сарадника и директора за школску 2012/13 и 2013/14. Завод за унапређивање образовања и васпитања. Република Србија, Београд, 2012. Преузето 20. 11. 2013. са <http://katalog.zuov.rs/Default.aspx>

Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача, стручних сарадника и директора за школску 2014/15 и 2015/16. Завод за унапређивање образовања и васпитања. Република Србија, Београд, 2014. Преузето 1. 11. 2014. са <http://katalog2015.zuov.rs/Default.aspx?oblast=23#kompetencije>

Национални извештај за Србију (2009). Преузето 25. 10. 2013. са [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/%28getAttachment%29/1E4367C497EB5C4CC12577310035AFB2/\\$File/NOTE85VDGF.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/%28getAttachment%29/1E4367C497EB5C4CC12577310035AFB2/$File/NOTE85VDGF.pdf)

Правилник о стручном усавршавању наставника (2005). Преузето 2. 12. 2013. са <http://www.rcnis.edu.rs/Za%20download/Pravilnik%20o%20stalnom%20strucnom%20usavr..pdf>

CETI (2006): *Inkluzivno obrazovanje u Srbiji*, CETI–Centar za evaluaciju, testiranje i istraživanje. Преузето 20. 11. 2013. са <http://www.inkluzija.org/biblioteka/Vodic-za-unapredjivanje-inkluzivne-obrazovne-prakse.pdf>

Stanislava D. Marić Jurišin, Bojana M. Marković

INCLUSION IN THE STUDY PROGRAMS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS FOR TEACHERS' EDUCATION IN SERBIA - TOWARDS A SOCIETY OF KNOWLEDGE

Summary

According to the data from the National Report for Serbia in 2010, it is evident that students who are being prepared to work at different levels of the educational system state that they are not satisfied with what they receive and what they need to know when it comes to inclusive education. Since higher education is crucial for the establishment of the society of knowledge, and the sustainable society accordingly, the paper analyzes an initial education of future teachers and pre-school teachers in Belgrade, Novi Sad and Kragujevac University, as well as at the Faculty of Education in Jagodina, and their ability to continue further professional development. It is noticed that along with the increasing number of programs for professional development in this field, and various courses at all study levels that prepare future teachers and pre-school teachers, it is necessary to provide greater conceptual coherence and synchronization of these processes at the universities in Serbia. The second part of the paper provides guidelines and suggestions based on collected data, in order to improve and change the current practice.

Key words: inclusion in the study programs of higher education institutions, professional development for the implementation of inclusion, strategies for the society of knowledge.