

Београдска дефектолошка школа
Вол. 20 (2), бр. 59, 367-379, 2014.

УДК 376.6

Примљен: 10.4.2014.

Прихваћен: 10.6.2014.

Оригинални научни чланак

БАРИЈЕРЕ У ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ¹

Ивона Бојнер¹, Бранка Јаблан², Бојана Прашало-Димићров³

¹Основна школа за заштиту вида „Драган Ковачевић“, Београд

²Универзитет у Београду, Факултет

за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд

³Pedagogisk-psykologisk tjeneste, Eigersund

Циљ рада је препознавање баријера у инклузивном образовању и дефинисање фактора који могу унапредити инклузивно образовање деце са тешкоћама у развоју на основу мишљења и процене професора разредне наставе, родитеља и ученика редовних основних школа. У истраживању је учествовало 300 испитаника: 100 професора разредне наставе, 100 родитеља и 100 ученика редовних основних школа. За потребе истраживања коришћен је Индекс инклузивности.

Резултати показују да су испитаници навели следеће препреке у инклузивном образовању: неадекватност школа особама са оштећењем вида, слуха и особама са моторичким поремећајима; неорганизован школски превоз за ученике који станују далеко од школа, немогућност коришћења знаковног језика, аудиозапис и уџбеника на Брајевом писму. Према мишљењу испитаника, унапређење инклузивног процеса може се планирати заједничким дефинисањем дефиниција и смањењем броја ученика у разреду. Још увек постоји мишљење да би децу са тешкоћама у развоју требало извојити у посебна одељења.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: *Индекс инклузивности, инклузивно образовање, деца са тешкоћама у развоју.*

¹ Рад је реализован у оквиру пројекта “Креирање Протокола за процену едукативних потенцијала деце са сметњама у развоју као критеријума за израду индивидуалних образовних програма” (бр. 179025) и “Социјална партиципација особа са интелектуалном ометеношћу” (бр. 179017), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, 2011-2014.

УВОД

Инклузија се истовремено односи на друштвене и образовне вредности, и на индивидуалне вредности појединца. О инклузивном образовању се пише и говори као о концепту, покрету, теорији, филозофији, процесу, образовној пракси, образовној политици. Најчешће се дефинише као програм у коме деца са тешкоћама у развоју и њихови вршњаци без тешкоћа заједнички учествују у програмским садржајима и активностима (Вујачић и Ђевић, 2013), али и пружање потребне подршке свим актерима у образовном систему, као и прилагођавање школских садржаја и организације рада школе, који ће бити подстицајни за ученике и наставнике (Booth & Ainscow, 2010). Да би инклузивно образовање било успешно, потребно је испуни-ти одређене услове. Уколико се деца са тешкоћама у развоју не школују у адекватним условима, инклузија за ове ученике могла би попримити друге размере. Подаци указују на то да инклузивно образовање у неким ситуацијама може бити штетно за дете (Fuchs & Fuchs, 1994). Стварање ефективних инклузивних школа, иако је тешко, може бити постигнуто чак и у сиромашним урбаним заједницама. Ипак, овај посао захтева доста времена, и никад неће заиста бити и завршен. Увек ће постојати нови изазови и области, које захтевају унапређење (Nehir & Katzman, 2012).

Према Закону о основама система васпитања и образовања, гарантује се једнако право и доступност образовања и васпитања без дискриминације и издвајања по основу пола, социјалне, културне, етничке, религијске или друге припадности, месту боравка, односно пребивалишта, материјалног или здравственог стања, *тешкоћа и сметњи у развоју и инвалидитета*, као и по другим основама (Закон о основама система васпитања и образовања РС, 2013). Закон о забрани дискриминације, члан 19, наводи да свако има право на предшколско, основно, средње и високо образовање и стручно оспособљавање под једнаким условима, у складу са законом (Закон о забрани дискриминације, 2009). Међутим, законе није довољно само донети, већ спровести и у пракси. Да би инклузивно образовање у потпуности било примењено, потребно је отклонити многе баријере. Пре свега, нужно је осигурати објективне претпоставке које се односе на прикладност и функционалност простора установе (могућност безбедног кретања и задовољавања физиолошких потреба) и опремљеност радног простора. Такође, неопходно је стварање повољних организационих услова: израда и спровођење програма рада прилагођених индивидуалним специфичностима деце, одабир активности које омогућавају учешће и учење, осигуравање додатне помоћи и подршке у раду итд. (Сретенов, 2008).

Када говоримо о субјективним претпоставкама, пре свега говоримо о припремљености учесника васпитно-образовног процеса за рад са децом са тешкоћама у развоју. Досадашња истраживања вршена на нашим просторима показала су да наставници углавном имају подржавајући став према иницијативи да се деца са тешкоћама у развоју укључе у редовну школу, али сматрају да је у том процесу неопходан селективни приступ према врсти и степену ометености. Велики број наставника осећа несигурност, неспремност да одговоре изазовима који се пред њих постављају када је инклузивно образовање у питању, али и недовољно компетенција за рад са децом са тешкоћама у развоју (Јерман, 2006; Рајовић и Јовановић, 2010; Станисављевић-Петровић и Станчић, 2010; Станковић-Ђорђевић, 2006, 2007; Вељић, 2010; Вујачић, 2006).

На основу анализе постојећег стања и актуелних потреба у подручју образовања добијамо увид које је услове неопходно дефинисати и реализовати, како би се остварила успешна школска и социјална инклузија деце са тешкоћама у развоју. Често се под тим условима подразумева обезбеђивање наставног материјала и опреме, приступачност окружења, вршњачка прихваћеност, додатна наставна подршка.

ЦИЉ РАДА

Циљ рада је препознавање баријера у инклузивном образовању и дефинисање фактора који могу унапредити инклузивни процес на основу резултата процене професора разредне наставе, ученика редовних основних школа и родитеља са територије града Новог Сада и Београда (општина Земун).

МЕТОД РАДА

Узорак

Истраживањем је обухваћено 300 испитаника: 100 ученика редовних основних школа (33.3% дечака и 66.7% девојчица; 100 родитеља (33.3% очева и 66.7% мајки) и 100 професора разредне наставе (6.7% мушког и 93.3% женског пола).

Инструменти и процедура

За потребе истраживања коришћен је Индекс инклузивности (Booth, Ainscow, Black-Hawkings, Waughn & Shaw, 2000), инструмент који

је више усмерен према школском окружењу, али препреке (које идентификује) могу се пренети на глобални ниво. Индекс инклузивности је синоним за процену подршке и развоја инклузивног образовања. Намењен је планирању, реализовању и праћењу активности у оквиру инклузивног приступа кроз три димензије: инклузивну културу, инклузивну политику и инклузивну праксу. Осмишљен је тако да се, ослањањем на постојећа знања, искуства и ресурсе у школи, успешно може користити као инструмент за истраживање стања у школи, али и за подстицање и подржавање предузетих мера. Анализом резултата добијених путем Индекса инклузивности, учесницима васпитно-образовног процеса дају се смернице за унапређивање инклузивне теорије и праксе.

Испитаницима су постављена питања подељена у три категорије-димензије: димензија А: Стварање инклузивне културе, димензија Б: Креирање инклузивне политике и димензија Ц: Развој инклузивне праксе. Свака димензија подељена је на две области, и то: А.1 Изградња заједнице, А.2 Успостављање инклузивних вредности, Б.1 Створити школу за све, Б.2 Организовање подршке различитостима, Ц.1 Организовање учења и Ц.2 Мобилизација ресурса. Свака област садржи између 5 и 11 тврдњи (показатеља инклузије). Испитаници заокружују у којој се мери слажу са датом тврдњом. Скала је четворостепена, Ликертовог типа, уобичајеног система бодовања (оцена 1 - уопште се не слажем, 2 - углавном се не слажем, 3 - углавном се слажем, 4 - у потпуности се слажем). Упитник за родитеље и професоре разредне наставе садржи исте тврдње, а може се, између осталог, применити и на ненаставно особље и школску управу. Од испитаника је тражено да прочитају сваку тврдњу, а затим заокруже у којој се мери слажу или не слажу са датим тврдњама. Упитник за децу састоји се из два дела: Моја основна школа и Показатељи инклузивности.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

За потребе рада издвојили смо тврдње које према мишљењу професора разредне наставе представљају препреку инклузивном образовном процесу.

На основу приказаних резултата у Табели 1, уочавамо да професори разредне наставе сматрају да у довољној мери није обезбеђен школски превоз за ученике са ограниченом покретљивошћу ($AC=1.20$), простор и зграда нису уређени тако да буду приступачни особама које имају тешкоће са видом, слухом и/или кретањем ($AC=1.50$), да ученици током часа не могу да воде белешке на себи својствен/могућ начин,

да немају аудиозаписе и Брајеве машине ($AC=1.53$). Професори разредне наставе су мишљења да ученици са тешкоћама у развоју нису једнако прихваћени у школи (1.93), да на часовима нису у могућности да користе аудио и видео опрему као помоћ у савладавању наставног градива (1.96) и да се ученицима не обезбеђује додатна помоћ при учењу и учешћу у настави (2.06).

Табела 1 – Прејуреке у инклузивном образовању - мишљење професора разредне наставе

Тврдње	Н	Мин	Мах	АС	СД
Ц1.8 Обезбеђен је посебан школски превоз за ученике са ограниченом покретљивошћу	100	1	3	1.20	.484
Б1.3 Школска зграда и простор приступачни су за све, посебно за особе које имају тешкоће са видом, слухом или кретањем	100	1	4	1.50	.776
Ц1.2 Током часова ученици могу да праве белешке на себи својствен начин (цртежи, аудиозаписи, Брајево писмо ...)	100	1	4	1.53	.819
А2.3 Ученици са тешкоћама у развоју једнако су прихваћени у школи	100	1	4	1.93	.944
С2.2 На часовима ученици могу да користе рачунаре, телевизију и видео у савладавању наставног градива	100	1	3	1.96	.718
В2.3 Ученицима се обезбеђује додатна помоћ при учењу и учешћу у настави	100	1	4	2.06	.827



Графикон 1. Прејоруке професора разредне наставе за унапређење инклузивног образовања

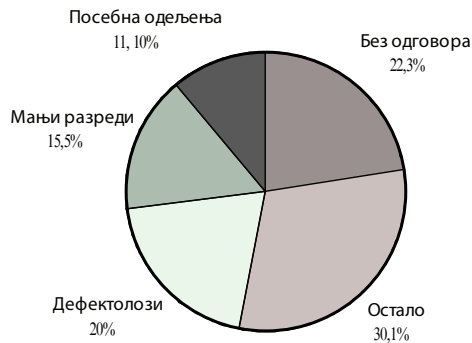
Од испитаника је тражено да наведу препоруке за побољшање квалитета образовања деце са тешкоћама у развоју. Резултати приказани на графикону 1 показују да највећи проценат професора разредне наставе није одговорио на ово питање (44.40%). Остали (22.20%) сматрају да је за рад са децом са тешкоћама у развоју неопходно запослити дефектологе док 8.90% сматра да је у школама у којима се школују деца са тешкоћама у развоју потребно смањити број ученика у разреду или издвојити децу са тешкоћама у развоју у посебна одељења (концепт интеграције).

**Табела 2 – Препоруке у инклузивном образовању
- мишљење родитеља**

Тврдње	Н	Мин	Мах	АС	СД
Ц1.8 Обезбеђен је посебан школски превоз за ученике са ограниченом покретљивошћу	100	1	4	1.40	.855
Б1.3 Школска зграда и простор приступачни су за све, посебно за особе које имају тешкоће са видом, слухом или кретањем	100	1	4	1.56	.971
А2.3 Ученици са тешкоћама у развоју једнако су прихваћени у школи	100	1	4	1.63	.850
С1.4 Ученици су укључени у међусобно оцењивање	100	1	3	1.83	.698
В2.3 Ученицима се обезбеђује додатна помоћ при учењу и учешћу у настави	100	1	4	1.90	.994
В1.1 При запошљавању у школи нема дискриминације према полу, националности, вери језику...	100	1	4	1.96	.964

Из Табеле 2 видимо да родитељи наводе да ученицима са ограниченом покретљивошћу није обезбеђен школски превоз (АС=1.40); да школска зграда и простор око ње нису приступачни за све особе, а посебно за оне које имају проблеме са видом, слухом и/или кретањем (АС=1.56); да ученици са тешкоћама у развоју нису подједнако прихваћени у школи као остала деца (АС=1.63). Родитељи сматрају да ученици нису укључени у међусобно оцењивање (АС=1.83), да им није обезбеђена додатна помоћ при учењу (АС=1.90) и да у школи приликом запошљавања постоји дискриминација према полу, националности, вери и језику (АС=1.96).

Као и професорима разредне наставе и родитељима је дата могућност давања препоруке за побољшање квалитета образовања деце са тешкоћама у развоју.



Графикон 2 – Прејоруже родитеља за побољшање квалитета образовања деце са тешкоћама у развоју

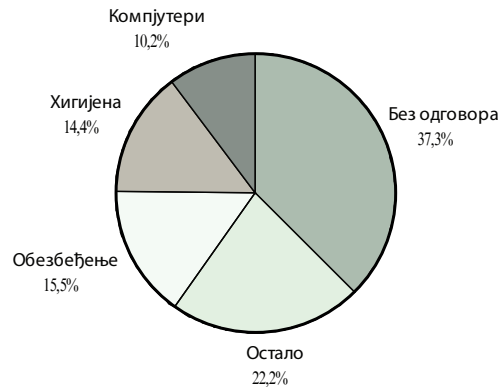
На Графикону 2 уочавамо да 20% сматра да је потребно запослити дефектологе, 15.5% залаже се за мањи број ученика у разреду, 11.1% је мишљења да је децу са тешкоћама у развоју потребно издвојити у посебна одељења, док 23.3% родитеља није одговорило на ово питање

Табела 3 – Прејреке у инклузивном образовању – мишљење деце

Тврдње	Н	Мин	Мах	АС	СД
Ц1.8 Обезбеђен је посебан школски превоз за ученике са ограниченом покретљивошћу	100	1	4	1.26	.691
Б1.3 Школска зграда и простор приступачни су за све, посебно за особе које имају тешкоће са видом, слухом или кретањем	100	1	4	1.46	.899
Ц1.2 Током часова ученици могу да праве белешке на себи својствен начин	100	1	4	1.53	.973
А2.5 Ученици помажу другим ученицима који имају тешкоће у учењу	100	1	4	1.73	.980
В2.1 Школа помаже ученицима са тешкоћама у учењу у настави	100	1	4	1.96	.889
С1.4 Ученици су укључени у међусобно оцењивање	100	1	4	1.96	.808

Ученици, као и родитељи и професори разредне наставе сматрају да у довољној мери није обезбеђен посебан школски превоз за ученике са ограниченом покретљивошћу (АС=1.26); да школска зграда и простор нису приступачни за сву децу (АС=1.46) и да ученици током часа не

могу да праве белешке на себи својствен начин ($AC=1.53$). Такође деца су мишљења да не помажу довољно ученицима са тешкоћама у учењу ($AC=1.73$), да школа генерално недовољно помаже ученицима са тешкоћама у учењу ($AC=1.96$) и да ученици нису довољно укључени у међусобно оцењивање (1.96).



Графикон 3 – Предлози ученика за промене и побољшања у школи

Када су у питању предлози ученика за промене и побољшање у школи 15.5% сматра да би требало побољшати обезбеђење у школи; 14.4% да су хигијенски услови у школи лоши; 10.2% ученика сматра да је потребно набавити нове компјутере, док 37.7% ученика није дало одговор на ово питање.

ДИСКУСИЈА

Професори разредне наставе сматрају да школска зграда и простор око ње нису приступачни за ученике са тешкоћама у развоју и да за њих није организован потребан превоз (посебно за оне које имају тешкоће са видом, слухом или кретањем). Досадашња истраживања на пољу инклузивног образовања у нашој средини индиковала су негативне ставове, невидљивост у заједници, невидљивост у школи, бројност одељења и сиромаштво као основне препреке на путу ка инклузивном образовању (Станковић-Ђорђевић, 2007., Станисављевић-Петровић и Станчић, 2010., Ђевић, 2009). Истраживање које су спровели Јеремић и Ђук (2007) потврдило је недостатак уџбеника на Брајевом писму, звучне сигнализације, недоступних тоалета и лифтова у школама у којима се ученици ометени

у развоју већ школују. Sasaki (2011) препреке у инклузивном образовању сврстава у две групе: квалитативне и квантитативне. Под квантитативним баријерама подразумева ограничен скуп покушаја да се инклузивно образовање имплементира у редовне школе. Квалитативне баријере подразумевају неадекватну наставну и административну праксу која се спроводи у редовним школама које се декларишу као инклузивне. Law (1993), Hemmingsson & Borell (2000) наводе и следеће препреке које простор чине неприступачним и отежавају физички приступ објектима: веома стрме рампе, претешка врата и превисоки прагови. Према мишљењу професора разредне наставе, ученици са тешкоћама у развоју нису једнако прихваћени и није им обезбеђена додатна помоћ у настави. Ученици са тешкоћама у развоју нису у могућности да на часовима користе аудио и видео уређаје као помоћ у савладавању наставних садржаја. Професори износе и бојазан да ће деца са тешкоћама у развоју одузети већи део времена и пажње наставника на рачун других ученика.

Према резултатима истраживања Станчић и Станисављевић-Петровић (2013) битни фактори за унапређење инклузивног образовања су мањи број деце у групи, помоћ стручног тима установе (психолог, педагог, дефектолог), помоћ у изради ИОП-а, боља сарадња са родитељима и додатно усавршавање. Истраживања показују да на ставове и мишљење наставника по питању инклузивног образовања углавном утичу: припремљеност наставника за рад у инклузивним одељењима, године радног искуства, искуство у раду са децом са тешкоћама у развоју (Norwich & Avramidis, 2002., Scruggs & Mastropieri, 1996) и врста и степен присутне ометености (Center & Ward, 1987., Forlin, 1995., Rainforth, 2000., Avramidis et al., 2000).

Родитељи сматрају да је у редовне школе потребно запослити дефектологе и на тај начин обезбедити додатну помоћ деци са тешкоћама у развоју, али и смањити бројност одељења. И родитељи наводе да ученицима са ограниченом покретљивошћу није обезбеђен школски превоз у довољној мери; да школска зграда и простор око ње нису приступачни посебно за децу са сензорним оштећењима и да ученици са тешкоћама у развоју нису подједнако прихваћени у школи као остала деца. Мићевић (2005) налази да је код родитеља позитиван стереотип према инвалидима описан кроз карактеристике: борбеност, упорност, воља за животом, храброст, друштвеност и добродушност, док је негативан стереотип описан кроз изолованост, тугу, равнодушност, завидност.

Ученици деле мишљење професора и родитеља и као препреке инклузивном процесу наводе лоше организован превоз ученика; неприступачност школске зграде и простора. Деца сматрају да не помажу довољно

вршњацима са тешкоћама у учењу и да школа уопште не помаже довољно ученицима са тешкоћама у учењу. Према резултатима истраживања Хрњице и Сретенов (2003), један део вршњака из редовне школе им помаже, дружи се са њима. Посебно девојчице показују жељу да помогну деци са тешкоћама у развоју. Деца-испитаници без развојних тешкоћа, не само да су спремна да помогну и пруже подршку вршњацима са развојним тешкоћама на сугестију учитељице, већ то чине и самоиницијативно. Интервјуисана деца са тешкоћама у развоју већином имају позитиван став према школи коју похађају. Када је реч о односу са вршњацима њихова искуства су двојака, и позитивна и негативна. Једна група (углавном девојчице) се дружи са њима и пружа им подршку у раду, док друга (углавном дечаци) према њима гаје подцењивачки став, који подстиче појаву агресивног понашања и отежава социјалну интеграцију деце са тешкоћама у развоју. Ученици средњих школа, према Јаблан и сар. (2009) показују да су најспремнији за дружење са вршњацима са оштећењем вида (оцена 3.6 на скали од 1-5). Спремност за дружење показује јасну тенденцију опадања када је реч о осталим типовима ометености. Тако, испитани ученици показују сличан степен спремности (средњег ранга) за дружење са вршњацима који имају оштећење слуха и неки облик телесног оштећења, док су најмање спремни за дружење са вршњацима са тешкоћама у сметњама у интелектуалном развоју (оцена 2.1).

ЗАКЉУЧАК

Развој ефективних инклузивних школа је континуиран процес промена у правцу јачања и подстицања различитих облика партиципације ученика, наставника, родитеља и чланова локалне заједнице. Очекује се да промене воде ка развоју политике, културе и праксе које излазе у сусрет разликама међу ученицима, стварају услове за идентификовање и отклањање препрека учењу и партиципацији, развијање програма и обуку наставника. Инклузивни процес је састављен од многобројних, малих и великих корака и захтева време, поступност и изнад свега добру промишљеност, а базиран је на веровањима, ставовима и вредностима, педагошким знањима и способностима.

ЛИТЕРАТУРА

1. Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
2. Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000). *The Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*. London: CSIE.
3. Booth, T., Ainscow, M. (2010). Приручник за инклузивни развој школе. Употреба Индекса за инклузију, Save the children и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. Београд.
4. Вељић, Ч. (2010). Разлике у ставовима учитеља градских и сеоских школа о инклузивном образовању. *Београдска дефектолошка школа*, 3, 601-614.
5. Вујачић, М. (2006). Проблеми и перспективе деце са посебним потребама. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 38(1), 190-204.
6. Вујачић, М., Ђевић, Р. (2013). Инклузивно образовање: појмовно одређење, принципи и карактеристике, *Теме – часопис за друштвене науке*. Год. XXXVII бр. 2, стр. 753-768. <http://teme.junis.ni.ac.rs/teme2-2013/teme2-2013.html>
7. Ђевић, Р. (2009). Спремност наставника основне школе да прихвате ученике са тешкоћама у развоју. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 41(2), 367-382.
8. Закон о основама система васпитања и образовања РС (2013). Службени гласник РС, бр. 72/2009, 52/2011 и 55/2013
9. Закон о забрани дискриминације РС (2009). Службени гласник РС, бр. 22/2009.
10. Јаблан, Б., Станимиров, К., Грбовић, А. (2009). Реалност и перспектива инклузивног образовања деце са оштећењем вида у нашој средини, *Педагогија*, год. LXIV, 4, 568-578.
11. Jeremić, J., Ćuk, D. (2007): *Položaj mladih sa hendikepom u srednjem obrazovanju*. Beograd: Udruženje studenata sa hendikepom.
12. Jerman, J. (2006). Inkluzija u osnovnim školama, problemi iz pozicije nastavnika. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, (1-2), 59-65.
13. Law, M. (1993). Changing disabling environments through participatory research. *Canadian Journal of Rehabilitation*, 7(1), 22-23.
14. Мићевић, Ј. (2005). Ставови родитеља, учитеља и деце према особама са инвалидитетом. *Педагошка стварност*, 51(3-4), 296-304.
15. Norwich, B., Avramidis, E. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

16. Rainforth, B. (2000). Preparing teachers to educate students with severe disabilities in inclusive settings despite contextual constraints. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 25(2), 83-91.
17. Рајовић, В., Јовановић, О. (2010). Професионално и приватно искуство са особама с посебним потребама и ставови наставника редовних школа према инклузији. *Психолошка истраживања*, 13(1), 91-106.
18. Sasaki, R. K. Inclusive Education: Barriers and Solutions, *Incluir magazine*, São Paulo, n. 12, july/august 2011, pg. 53 http://www.european-agency.org/sites/default/files/article_diversa_romeu.pdf
19. Scruggs, T. E, Mastropieri, M. A. (1996). 'Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: a research synthesis', *Exceptional Children*, 63, 59-74.
20. Сретенов, Д. (2008). Креирање инклузивног вртића – Деца ометена у развоју у редовној предшколској установи. Београд: Центар за примењену психологију.
21. Станисављевић-Петровић, З., Станчић, М. (2010). Ставови и искуства васпитача о раду са децом са посебним потребама. *Педагогија*, 65(3), 451-461.
22. Станковић-Ђорђевић, М. (2006). Васпитни и образовни конструкти просветних радника према деци са развојним сметњама. *Педагошка стварност*, 52(1-2), 25-36.
23. Станковић-Ђорђевић, М. (2007). Ставови васпитача о васпитнообразовном раду са децом са развојним сметњама. *Педагогија*, 62(1), 70-79.
24. Станчић, М., Станисављевић-Петровић, З. (2013). Мишљење васпитача о користима од инклузије и начинима њеног остваривања. *Специјална едукација и рехабилитација*, 12(3), 353-369.
25. Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practice in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 4, 179-185.
26. Fuchs, D., Fuchs L.S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional children*, 60, 294-305.
27. Hemmingsson, H., Borell, L. (2000). Accommodation needs and student-environment fit in upper secondary schools for students with severe physical disabilities. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 67(3), 162-172.
28. Hehir T., Katzman, L. (2012). *Effective Inclusive Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
29. Hrnjica, S., Sretenov, D. (2003): *Деца са развојним теškoћама у редовним основним школама у Србији – тренутно стање и ставовски предуслови за потенцијалну инклузију*. (заједнички истраживачки пројекат: MPS, UNICEF-a и Фонда Save the Children UK).
30. Center, Y., Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *The Exceptional Child*, 34, 41-56.

BARRIERS TO INCLUSIVE EDUCATION

IVONA BOGNER

Primary School for Children With Visual Impairment
“Dragan Kovačević”; Belgrade

BRANKA JABLAN

University of Belgrade
Faculty of Special Education and Rehabilitation, Belgrade

BOJANA PRAŠTALO-DIMITROV

Educational Psychological Service, Municipality of Eigersund, Norway

SUMMARY

Based on the selfassessment results of the elementary schools students, teachers and parents, the aim of this study is to identify barriers to inclusive education and to define the factors that can promote inclusive process. 300 participants (n=300) were included in this examination: 100 elementary school students, 100 parents and 100 teachers.

The results indicate that the participants identified following barriers to inclusive process: inaccessibility of schools to persons with sight, hearing and locomotion disabilities; unorganized transport for students who live far from school or students with disabilities and inability to use own language, audiomaterials or Braille machines. Participants believe that inclusive process can be improved by employing special education teachers and reducing the number of students in classrooms. Unfortunately, participants still think that students with disabilities should be segregated.

KEY WORDS: Index For Inclusion, inclusive education, children with disabilities