

KVALITET INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA UČENIKA SA SMETNJAMA U RAZVOJU U OSNOVNIM I SREDNJIM ŠKOLAMA

THE QUALITY OF INCLUSIVE EDUCATION FOR STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE PRIMARY SCHOOL AND THE SECONDARY SCHOOL

Natasha CHICHEVSKA-JOVANOVA¹,

Daniela DIMITROVA-RADOJICHIC¹, Natasha MLADENOVSKA²

¹Institut za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Filozofski fakultet, Univerzitet „Sv. Kiril i Metodij“ - Skoplje, R. Makedonija

²Srednja škola „Braća Miladinovci“ - Skoplje, R. Makedonija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Inkluzivno obrazovanje, koje u svojoj suštini predstavlja kompleksno opredeljenje ka jednakosti i jednake mogućnosti i smanjenju isključenosti u okviru vaspitno-obrazovnog sistema, je izazov koji Republika Makedonija želi da savlada. Ovo opredeljenje, samo po sebi, pruža mogućnosti da djeca sa posebnim potrebama dobiju kvalitetno obrazovanje na jednakoj osnovi sa drugom djecom, da dobiju razumno prilagođavanje, podršku prilikom zadovoljavanja specifičnih potreba i prevazilaženje svih smetnji. Predmet ovog istraživanja je analiza kvaliteta obrazovanja učenika sa smetnjama u razvoju uključeni u osnovnim i srednjim školama na teritoriji grada Skoplja. U istraživanju je učestvovalo ukupno 102 nastavnika, podeljeni u dvije grupe. Prvu grupu sačinjava 51 nastavnik i članova stručnih službi iz osnovnih škola, a drugu grupu sačinjavaju isto toliko nastavnika i članova stručnih službi iz srednjih škola na teritoriji grada Skoplja. Rezultati ovog istraživanja dali su jasnu sliku o stavu nastavnika i profesora u pogledu inkluzivnog obrazovanja (pozitivan stav prema inkluzivnom obrazovanju potvrdili su 55,9% od ukupnog broja ispitanika). U osnovnim školama, 80,4% ispitanika izjasnili su se da su prisutne predrasude usmerene ka licima sa smetnjama u razvoju, dok, opet, u srednjim školama ovaj procenat predstavlja 47,1%. Nastavnici iz osnovnih i srednjih škola imaju različite stavove o tome da li učenici sa autizmom i intelektualnim smetnjama treba da uče u istim školama kao i djeca bez smetnji u razvoju. Analizom rezultata istraživanja možemo doći do zaključka da i pored toga što obe grupe teže ka pozitivnim stavovima o inkluziji, veći broj nastavnika iz srednjih škola imaju povoljnije stavove u poređenju sa nastavnicima iz osnovnih škola, i pored toga što nisu imali obuku o inkluziji (100%) i nisu imali iskustvo u radu sa učenicima ometeni u razvoju (19,6%).

Ključne reči: inkluzivno obrazovanje, učenici sa posebnim obrazovnim potrebama, učenici sa smetnjama u razvoju, kvalitet obrazovanja

ABSTRACT

The inclusive education, which actually presents complex determination, whose essence is equality and equal opportunities, and smaller exclusion within the educational system, is a challenge that the Republic of Macedonia strives to overcome. This determination, by itself, offers opportunities for the children with special educational needs to obtain education of equal quality as the other children, reasonable adaptation, support in satisfying specific needs and

overcoming every obstacle. The subject of this research is an analysis of quality of education of students with developmental disabilities included in Primary and High schools in territory of the city of Skopje. The research included 102 respondents in total, divided in two groups. First group is consisted of 51 teachers and members of professional associates from elementary schools, and second of the same number of teachers and members of professional associates from high schools. The results of this research clearly express the teachers' attitude towards inclusive education (55,9% from total respondents confirmed their positive attitude). In primary schools, 80,4% of the respondents have declared that there are prejudices towards people with developmental disabilities, while in high schools, this percentage is 47,1%. The teachers from primary schools and those from high schools have different attitudes towards the inclusion of students with autism and intellectual disabilities in the same schools as the students without developmental disabilities. By analyzing the results of the research, we can conclude that while both groups strive towards positive attitudes about inclusion, a greater number of high school teachers have more favorable attitudes compared to teachers in elementary schools, despite the fact that they did not have training on inclusion (100%) and did not had experience in working with students with developmental disabilities (19,6%).

Key words: inclusive education, students with special educational needs, students with developmental disabilities, quality of education

UVOD

U literaturi postoje različite definicije o inkluziji: neki daju predimstvo socijalnoj inkluziji (Gerschel, 2005b; Walker & Walker, 1997), drugi obrazovnoj inkluziji (Tilstone et al., 1998; Wolger, 2005), dok mnogi opisuju inkluziju kao pristup uslugama zasnovan na vrijednostima (Cheminais, 2005; 2006; Clough & Corbett, 2000; O'Brien, 2001). Topping & Maloney (2005) uvode temu o inkluziji izjavom da "kao i učenje, inkluzija je dinamičan proces, ne statičko stanje - putovanje, ne destinacija". Inkluzija je usklađena sa kontinuiranim poboljšanjem školske sredine. Na ovaj način, namerno je predstavljena kao relevantan i pozitivan princip u školama koje žele da ostvare agendu standardnih politika, reflektujući pretpostavku da će inkluzivna škola po definiciji biti dobra škola (Stainback & Stainback, 1996; Zemelman, 1998). Da sumiramo, inkluzija je ideal koji je za nekoliko godina univerzalno prihvaćen sa strane mnogih kao neotuđivo pravo i neophodni uslov za fer i pravedni socijalni i obrazovni sistem (Slee, 1998). Za neke, inkluzija je kvalitet pružanja usluga, za druge to je proces, obrazovni ideal ili, još važnije, pitanje ljudskih prava za svu djecu. Alternativno, od mnogih je kritikovana da predstavlja spomenik političke ispravnosti. Za zaposlene praktičare, ponekad to je jednostavno samo konfuzija kontradiktornog ili idealističkog razmišljanja i diskursa (Farrell, 2001; Hornby, 1999; 2001). Za škole ili upravitelje uslugama, kao i za vodeće ličnosti u oblasti politika i provizija POP, bez sumnje inkluzija je imperativ koji produžava da oblikuje teoriju i da utiče na praksu (Rayner, 2007).

Današnje škole postaju sve raznovrsnije. Mnogi nastavnici otkrivaju da u njihovim učionicama ima nadarenih učenika, učenika sa smetnjama u razvoju i učenika koji su kulturno različiti. Kao i njihovi vršnjaci koji su nadareni ili talentovani, učenici sa smetnjama u razvoju su takođe integrisani u opštoj obrazovnoj učionici. Sve ove različnosti prave predavanje interesantnije i uzbudljivije, ali i kompleksnije.

Jedan od najopasnijih koncepta nesporazuma o predavanju je onaj da „svako može to da radi“ i da ne postoji potreba o posebnom znanju ili setu neophodnih veština. Ovo je delimično tačno. Svako može da uradi jednostavan posao. Ali da bismo vršili optimalan posao dajući instrukcije učenicima, naročito učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama, kao što su oni sa smetnjama u razvoju, treba da znamo kako da radimo s njima da bismo obezbedili kvalitetno obrazovanje za njih (Reid & Lienemann, 2006).

U protekle dvije dekade, mnoge nacionalne vlade uvele su zakonodavstvo namenjeno da podrži inkluzivniji obrazovni sistem. Ipak, i pored ovih zakonskih promena, čini se da nije lako postići inkluzivnu praksu u učionici (Artiles et al., 2006; Göransson & Nilholm, 2014). Ovo nema značajnije posledice samo za učenike i nastavnike, već i za one koji istražuju u toku inkluzije.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Predmet ovog istraživanja je analiza kvaliteta inkluzivnog obrazovanja učenika sa smetnjama u razvoju uključeni u osnovnim i srednjim školama na teritoriji grada Skoplja. Imajuću u vidu da inkluzivno obrazovanje predstavlja proces, u našoj državi ovaj proces počinje 1998. godine, kada je Biro za razvoj obrazovanja u saradnji sa UNICEF-om i Institutom za defektologiju, u redovnim školama realizovao projekat: „Inkluzija djece sa posebnim obrazovnim potrebama u redovnim školama“. Ovim projektom najpre je bilo obuhvaćeno 5 osnovnih škola i 13 vrtića, a kasnije je projekt bio proširen u 72 osnovne škole (Dimitrova Radojichic i Chichevska Jovanova, 2013). Od 2008. godine, u našoj državi je uvedeno obavezno srednje obrazovanje, a to znači da će se ubuduće sve veći broj djece sa smetnjama u razvoju sretati u redovnim srednjim školama koji, nažalost, nisu bili uključeni u ranije pomenutom projektu. S druge strane, kada je reč o izdvojenom obrazovanju, Republika Makedonija raspolaže sa samo 5 specijalnih škola za srednje obrazovanje na svojoj teritoriji, što dovodi do zaključka da nemamo razvijenu mrežu ovakvih škola i nemamo dovoljno kapaciteta da svi učenici budu prihvaćeni ukoliko odluče da uče u ovakvim školama. Odavde je proizašao i cilj našeg istraživanja, tj. da uporedimo kvalitet inkluzivnog obrazovanja u redovnim osnovnim i srednjim školama.

Instrumenti istraživanja

Za potrebe ovog istraživanja bio je pripremljen upitnik. Pitanja su preuzeta iz upitnika za studiju „Inkluzivno obrazovanje u okvirima škola po meri djeteta“ od Kristofera Džonsona i iz upitnika kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja „Analiza kvaliteta obrazovanja u školama i razredima za obrazovanje djece sa smetnjama u razvoju“, sprovedeno u Republici Srbiji podrškom UNICEF-a. Upitnik se sastoji od 11 pitanja, od kojih su 2 otvorenog tipa, 7 pitanja zatvorenog tipa i 2 pitanja su tipa Likertove skale.

Uzorak istraživanja

U istraživanju je učestvovalo ukupno 102 ispitanika, podjeljeni u dvije grupe. Prvu grupu sačinjavaju 51 nastavnik i članovi stručne službe iz osnovnih škola, a drugu grupu sačinjavaju isto toliko nastavnika i stručnih saradnika iz srednjih škola na

teritoriji grada Skoplja. Obuhvaćeni su ispitanici oba pola. Što se tiče ispitanika iz osnovnih škola, 7 ili 13,7% su muškog pola, a 44 ili 86,3% ženskog. Iz srednjih škola, 21 ispitanik ili 39,2% su muškog pola i 30 ili 60,8% su ženskog pola. Samo 5,9% (n = 3) nastavnika koji rade u redovnim osnovnim školama prijavili su da nemaju ranije iskustvo u nastavi sa djetetom ometeno u razvoju. Za razliku od njih, 10 nastavnika (19,6%) iz srednjih škola dosad nisu podučavali djecu sa smetnjama u razvoju.

Statistička obrada podataka

Podaci u istraživanju su bili skladišteni, grupisani i obrađeni, a zatim smo pristupili obračunu procenata strukture dobivenih rezultata. U određenom delu upitnika koristili smo Likertovu skalu preko koje su ispitanici stepenovali svoje odgovore. Da bismo uporedili i utvrdili odnos dobijenih podataka iz različitih grupa ispitanika, primenili smo t-test na nivo značajnosti $p < 0,05$ i $p < 0,01$.

REZULTATI RADA I DISKUSIJA

U daljem radu sledi analiza i interpretacija dobivenih rezultata, koji će nas dalje putem diskusije dovesti do potrebnih i neophodnih zaključaka.

Tabela 1. Inkluzivno obrazovanje

Table 1. Inclusive education

Pitanje	Odgovor	Osnovna škola		Srednja škola		Ukupno	
		N	%	N	%	N	%
Pozitivni stav prema inkluzivnom obrazovanju	da	23	45,1	34	66,7	57	55,9
	ne	12	23,5	2	3,9	14	13,7
	ne znam	16	31,4	15	29,4	31	30,4
Da li škola promoviše program inkluzivnog obrazovanja i ulogu u lokalnoj zajednici	da	45	88,2	43	84,3	88	86,3
	ne	0	0	1	2	1	2
	ne znam	6	11,8	7	13,7	13	12,7
Da li se osećate dovoljno kompetentni za rad s djecom sa smetnjama u razvoju	da	32	62,7	26	51	58	56,9
	ne	12	23,5	12	23,5	24	23,5
	ne znam	7	13,7	13	25,5	20	19,6
Interes da naučite više o nastavi sa različitim grupama učenika	da	49	96,1	45	88,2	94	92,2
	ne	1	2	4	7,8	5	4,9
	ne znam	1	2	2	3,9	3	2,9
Djeca sa posebnim obrazovnim potrebama aktivno participiraju u školskoj sredini	da	29	56,9	40	78,4	69	67,6
	ne	14	27,5	4	7,8	18	17,6
	ne znam	8	15,7	7	13,7	15	14,7
Individulani obrazovni plan sadrži jasan pregled svih potrebnih prilagođavanja za djecu sa smetnjama u razvoju	da	45	88,2	42	82,4	87	85,3
	delimično	5	9,8	6	11,8	11	10,8
	ne	1	2	0	0	1	1
	bez odgovora	0	0	3	5,9	3	2,9
Da li se ocenjivanje sprovodi u funkciji praćenja napretka i motivaciju učenika?	da	41	80,4	45	88,2	86	84,3
	ne	2	3,9	1	2	3	2,9
	ne znam	8	15,7	5	9,8	13	12,7

Rezultati ovog istraživanja dali su jasnu sliku o stavu nastavnika i profesora u pogledu inkluzivnog obrazovanja (Tabela 1.). Pozitivan stav prema inkluzivnom obrazovanju potvrdilo je 55,9% od ukupnog broja ispitanika. Interesantno je pomenuti da nastavnici iz srednjih škola imaju pozitivniji stav prema inkluziji (34 nastavnika ili 66,7%) za razliku od nastavnika iz osnovnih škola (23 nastavnika ili 45,1%). Takođe, nastavnici iz osnovnih škola (49 nastavnika ili 96,1%) projavili su veći interes da nauče više o nastavi sa različitim grupama učenika od nastavnika iz srednjih škola (45 nastavnika ili 88,2%), i pored njihove veće kompetentnosti.

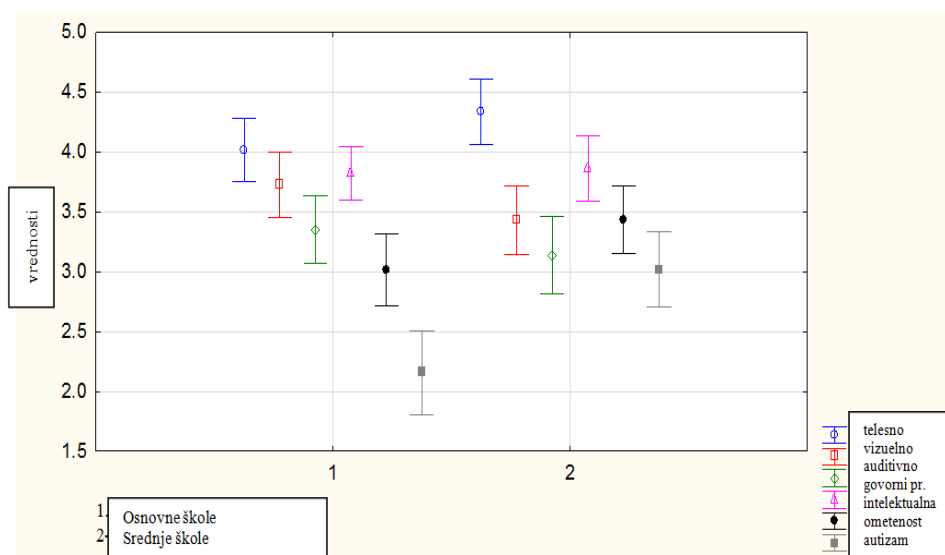
Odgovori na pitanje: Učenici navedenih oštećenja treba da uče u istim školama kao i učenici bez smetnji u razvoju?“ prezentovani su u Tabeli 2. Interval ukupnog broja bodova za svako pitanje kreće se od 1 do 5. Veće prosečne vrednosti u bodovanju ukazuju na ekstremno vjerovatno u odnosu određenih karakteristika.

Tabela 2. Učenici sa smetnjama u razvoju treba da uče u istim školama

Table 2. Students with developing disabilities should learn in the same schools

Oštećenje		SV	SD	t-test	p
Telesno	Osnovne škole	4,0	0,927150	1,66703	0,09863
	Srednje škole	4,3	0,972968		
Vizuelno	Osnovne škole	3,7	0,981396	1,48030	0,14193
	Srednje škole	3,4	1,024791		
Auditivno	Osnovne škole	3,4	1,016337	1,00399	0,31780
	Srednje škole	3,1	1,149254		
Govorni problemi	Osnovne škole	3,8	0,792613	0,22217	0,82463
	Srednje škole	3,9	0,980196		
Intelektualna ometenost	Osnovne škole	3,0	1,067524	2,00556	0,04760
	Srednje škole	3,4	1,005085		
Autizam	Osnovne škole	2,2	1,238912	3,68566	0,00037
	Srednje škole	3,0	1,12232		

Prema t-testu, razlika koja je registrovana između prosečnog broja bodova obe škole je statistički nezačajna za lica sa **telesnim oštećenjem** ($p=0,09863$), za lica sa **vizuelnim oštećenjem** ($p=0,14193$) za lica sa **auditivnim oštećenjem** ($p=0,31780$) i za lica sa **govornim problemima** ($p=0,82463$). Prema t-testu, razlika koja je registrovana između prosečnog broja bodova obe škole je statistički značajna za lica sa **autizmom** ($p=0,00037$) i **intelektualnim smetnjama** ($p=0,047660$). Zaključili smo da nastavnici iz osnovnih škola smatraju da djeca sa autizmom i intelektualnim smetnjama ne treba da uče u istim školama sa djecom bez smetnjama u razvoju (Slika 1.). Nastavnici iz srednjih škola ne dele isto mišljenje.



Slika 1. Prosečne vrednosti bodovanja

Figure 1. Average scoring scores

Na pitanje: Koje su prednosti, a koji nedostaci inkluzivnog obrazovanja u Vašoj školi?, na kome su ispitanici mogli navesti više od jednog odgovora dobiveni su slijedeći podaci (Tabela 3. i Tabela 4.).

Tabela 3. Prednosti inkluzivnog obrazovanja

Table 3. The benefits of inclusive education

Prednosti inkluzivnog obrazovanja					
Osnovne škole	N	%	Srednje škole	N	%
Defektolog kao stručni saradnik	26	51	Socijalizacija	24	47,1
Pristupna rampa	18	35,3	Vršnjačka komunikacija	8	15,7
Toalet za djecu sa telesnom invalidnošću	15	29,4	Prihvatanje, vrednovanje i poštovanje različitosti	8	15,7
Prilagođeni nastavni program	7	13,7	Defektolog kao stručni saradnik	8	15,7
Prilagođene učionice	6	11,8	Prilagođeni nastavni program	5	9,8
Saradnja sa stručnim timom	4	7,8	Priprema za zapošljavanje	2	3,9
Socijalizacija	2	3,9	Asistivna tehnologija	1	2
Postaje se deo grupe	1	2	Realizovane obuke	1	2
			Nema prednosti	1	2

Tabela 4. Nedostaci inkluzivnog obrazovanja u Vašoj školi**Table 4.** Incapacity education deficiencies in your school

Nedostaci inkluzivnog obrazovanja					
Osnovne škole	N	%	Srednje škole	N	%
Neprihvaćenost učenika	15	29,4	Arhitektonske barijere	15	29,4
Predrasude	14	27,5	Nedostatak naglednih sredstava	14	27,5
Asistivna tehnologija	9	17,6	Neprihvaćenost učenika	5	9,8
Nedostatak naglednih sredstava	6	11,8	Usmerena pažnja prema ovim učenicima	4	7,8
Nastavnici ne prihvataju inkluziju	4	7,8	Teškoće u realizaciji nastave	3	5,9
Ne postoji saradnja sa roditeljima	2	3,9	Podrška i pomoć sa strane saučenika	1	2
Arhitektonske barijere	2	3,9	Nema nedostatka	1	2
Ocenjivanje učenika	1	2			
Nedostatak stručne literature	1	2			

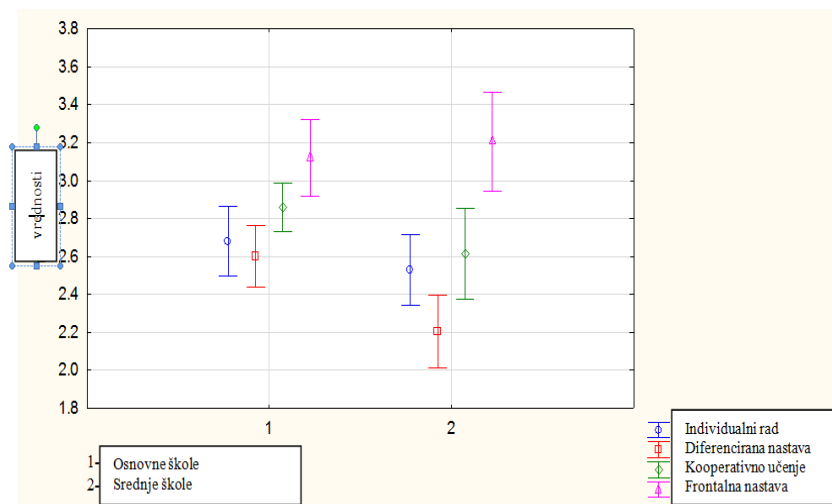
Nastavnici iz osnovnih škola kao važne prednosti inkluzivnog obrazovanja u njihovoj školi naveli su: zapošljavanje defektologa (51%), pristupna rampa (35,3%) i toalet za djecu sa telesnom invalidnošću (29,4%), dok za nastavnike iz srednje škole najvažnija prednost je socijalizacija (47,1%). Socijalizaciju kao prednost u osnovnim školama istakli su samo 2 nastavnika, odnosno 3,9%. Suprotno tome, glavni nedostaci inkluzivnog obrazovanja u osnovnim školama su neprihvaćenost učenika (29,4%) i predrasude koje postoje u školi (27,5%), dok su u srednjim školama glavni nedostaci arhitektonske barijere (29,4%) i nedostatak naglednih sredstava i pomagala (27,5%). Na pitanje: Koliko često koristite slijedeće oblike rada u radu sa djecom sa smetnjama u razvoju?“ dobijeni su sljedeći podaci (Tabela 5.).

Tabela 5. Oblici rada sa djecom sa smetnjama u razvoju**Table 5.** Method of working with children with disabilities

Oštećenje		SV	SD	t-test	p
Individualni rad	Osnovne škole	2,7	0,652781	1,141904	0,256305
	Srednje škole	2,5	0,648782		
Diferencirana nastava	Osnovne škole	2,6	0,571429	3,148463	0,002181
	Srednje škole	2,2	0,676375		
Kooperativno učenje	Osnovne škole	2,9	0,452205	1,387251	0,069234
	Srednje škole	2,6	0,837066		
Frontalna nastava	Osnovne škole	3,1	0,718275	0,510033	0,611187
	Srednje škole	3,2	0,912405		

U osnovnim školama većina ispitanika najčešće koriste individualni oblik, diferencirani pristup, kooperativno učenje i frontalnu nastavu prilikom rada s djecom sa smetnjama u razvoju. U srednjim školama većina ispitanika ponekad koristi individualni rad i diferenciranu nastavu, a često kooperativno učenje i frontalnu nastavu (Tabela 5.).

Prema t-testu, razlika zabeležena između prosečnog broja bodova u obe škole je statistički neznačajna za individualni rad ($p=0,256305$), kooperativno učenje ($p=0,069234$) i za frontalnu nastavu ($p=0,611184$). Prema t-testu, razlika koja je zabeležena između prosečnog broja bodova u obe škole je statistički značajna ($p=0,002181$) za diferenciranu nastavu, jer je prosječno bodovanje u osnovnim školama $2,6 \pm 0,6$, tj. anketovani je generalno *često koriste* (Slika 2.). U srednjim školama prosječno bodovanje je $2,2 \pm 0,7$, tj. anketovani je generalno *ponekad koriste*. Nažalost, u redovnim osnovnim i srednjim školama, frontalna nastava još uvek ostaje vodeći oblik nastave, iako nije najprikladniji za inkluzivne škole.



Slika 2. Prikaz prosječnih vrijednosti bodovanja
Figure 2. Average scoring values

ZAKLJUČAK

Inkluzivno obrazovanje, koje u svojoj suštini predstavlja kompleksno opredeljenje ka jednakosti i jednake mogućnosti i smanjivanju isključenosti u okviru vaspitno-obrazovnog sistema, je izazov koji Republika Makedonija želi da savlada. Ovo opredeljenje, samo po sebi, pruža mogućnosti da djeca sa posebnim potrebama dobiju kvalitetno obrazovanje na jednakoj osnovi sa drugom djecom, razumno prilagođavanje, podršku prilikom zadovoljavanja specifičnih potreba i prevazilaženje svih smetnji.

Rezultati ovog istraživanja dali su jasnu sliku o stavu nastavnika i profesora o inkluzivnom obrazovanju, o njihovoj spremnosti i želji da rade sa ovim učenicima. Takođe smo ukazali na prednosti i nedostaci (barijere) inkluzivnog obrazovanja koje postoje u školama u kojima je istraživanje sprovedeno.

Analizirajući rezultate, možemo zaključiti da još uvek postoje podeljena mišljenja o uključivanju učenika sa smetnjama u razvoju u redovnim školama. Iako obe grupe teže ka pozitivnim stavovima o inkluziji, većina nastavnika iz srednjih škola imaju povoljnije stavove u odnosu na nastavnike iz osnovnih škola uprkos činjenici da nisu imale obuku o inkluziji (100%) i nisu imala iskustva u radu sa ovim učenicima (19,6%).

LITERATURA

1. Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Dorn, S., & Christensen, S. (2006). Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*. 30, pp 65-108.
2. Booth, T. (2000). Inclusion and Exclusion Policy in England: Who controls the agenda?. In F. Armstrong, D. Armstrong & L. Barton (eds), *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton. pp 78-98
3. Cheminais, R. (2005). *Every Child Matters: A New Role for SENCOs*. London: David Fulton.
4. Cheminais, R. (2006). *Every Child Matters*. London: David Fulton.
5. Clough, P. & Corbett, J. (2000). *Theories of Inclusive Education*. London: Paul Chapman.
6. Dimitrova-Radojichikj D., & Chichevska - Jovanova N. (2013). The attitudes of primary school teachers on inclusive education in the Republic of Macedonia. *Croatian review of rehabilitation research*. 49 (Supplement), pp137-145.
7. Farrell, P. (2001). Special Education in the Last Twenty Years: Have things really got better?. *British Journal of Special Education*. 28 (1), pp 3-9.
8. Gerschel, L. (2005b). Connecting the Disconnected: Exploring issues of gender, "race" and SEN within an inclusive context. In K. Topping and S. Maloney (eds), *The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education*. Abingdon: Routledge Falmer, pp 9-110.
9. Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*. 29(3), pp 265-280.
10. Hornby, G. (1999). Inclusion or Delusion: Can one size fit all?, *Support for Learning*.14 (4), pp 152-57.
11. Hornby, G. (2001). Promoting Responsible Inclusion: Quality education for all. In T. O'Brien (ed.), *Enabling Inclusion: Blue Skies . . . Dark Clouds?* London: The Stationery Office, pp 3-19.
12. O'Brien, T. (2001). *Enabling Inclusion: Blue Skies, Dark Clouds*. London: The Stationery Office.
13. Rayner, S. (2007). *Managing Special and Inclusive Education*. Los Angeles, London, New Delhi Singapore: SAGE Publications.
14. Reid, R. & Lienemann, T.O. (2006). *Strategy Instruction for Students with Learning Disabilities*. New York, London: The Guilford Press.
15. Slee, R. (1998). High Reliability Organizations and Liability Students – The Politics of Recognition. In R. Slee, G. Weiner & S. Tomlinson (eds), *School Effectiveness for Whom? Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movement*. London: Falmer, pp 101-114.
16. Stainback, S. & Stainback, W. (eds) (1996). *Inclusion: A Guide for Educators*. Baltimore, ML: Paul H. Brookes.
17. Tilstone, T., Florian, L. & Rose, R. (eds) (1998). *Promoting Inclusive Practice*. London: Routledge.
18. Topping, K. & Maloney, S. (eds) (2005). *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education*. London: RoutledgeFalmer.
19. Voltz L.D., Sims MJ., & Nelson B. (2010). *Connecting teachers students and standards: Strategies for Success in Diverse and Inclusive Classrooms*. Alexandria, Virginia USA: ASCD Member Book.
20. Walker, A. & Walker, C. (eds) (1997). *Britain Divided: The Growth of Social Exclusion in the 1980s and 1990s*. London: CPAG.
21. Wolger, J. (2005). The Tide has Turned: A case study of one inner city LEA moving towards inclusion. In K. Topping & S. Maloney (eds). *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education*. Abingdon: RoutledgeFalmer, pp 205-218
22. Zemelman, S. (1998). *Best Practice: New Standards for Teaching and Learning in America's Schools*. London: Heinemann.

UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH

IMPROVING THE QUALITY OF LIFE OF CHILDREN AND YOUTH

Tematski zbornik/Conference proceedings

II dio/Part two

**IX Međunarodna naučno-stručna konferencija
„Unapređenje kvalitete života djece i mladih“
22. - 24. 06. 2018. godine, Harkanj, Mađarska**

**IX International scientific conference
„Improving the quality of life of children and youth“
22nd-24th June 2018, Harkány, Hungary**

ISSN 1986-9886

Tuzla, 2018.

UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH
Improving the quality of life of children and youth

Izdavač/Publisher:

Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih

Urednici/Editors:

Milena Nikolić
Medina Vantić-Tanjić

Organizacioni odbor/Organization Committee:

Medina Vantić-Tanjić, predsjednik
Fadil Imširović
Milena Nikolić
Marinela Šćepanović
Selim Goranac
Admira Beha
Nino Vrabac

Naučni odbor/Scientific Committee:

dr. sc. Zamir Mrkonjić, vanredni profesor

Univerzitet u Tuzli Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Bosna i Hercegovina

associate professor Ratko Duev, PhD

University „Ss. Cyril and Methodius“ Faculty of Philosophy-Skopje, Republic of Macedonia

Habil. PhD, Associate Professor Laszlo Varga

University of West Hungary Benedek Elek Faculty of Pedagogy, Sopron, Hungary

dr.sc. Slavica Golubović, redovni profesor

Univerzitet u Beogradu Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija

dr.sc. Barbara Kopačin, docent

Univerza na Primorskem Pedagoška fakulteta, Koper, Slovenija

full Professor Marija Jakovljević, PhD

UNISA School of Computing, College of Engineering, Science and Technology
Johannesburg, South Africa

assistent professor Buniamin Memedi, PhD

State University of Tetova Faculty of Pedagogy, Republic of Macedonia

full professor Fatih ŞAHİN, PhD
Celal Bayar University Manisa, Türkiye

dr. sc. Alma Huremović, vanredni profesor
Univerzitet u Tuzli Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Bosna i Hercegovina

dr. sc. Medina Vantić-Tanjić, redovni profesor
Univerzitet u Tuzli Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Bosna i Hercegovina

dr. sc. Milena Nikolić, vanredni profesor
Univerzitet u Tuzli Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Bosna i Hercegovina

assistent professor Natasha Stanojkovska-Trajkovska, PhD
University „Ss. Cyril and Methodius“, Institute of Special Education and Rehabilitation
Faculty of Philosophy-Skopje, Republic of Macedonia

dr.sc. Lelija Kiš Glavaš, redovni profesor
Sveučilište u Zagrebu Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Republika Hrvatska

associate professor Kíssné Zsámboki Réka, PhD
University of Sopron, Benedek Elek Faculty of Pedagogy, Institute of Educational
Sciences and Psychology

dr. sc. Milica Gligorović, redovni profesor
Univerzitet u Beogradu Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija

dr. sc. Veselin Mićanović, vanredni profesor
Univerzitet Crne Gore Filozofski fakultet Nikšić, Crna Gora

Recenzentski odbor/Reviewers Committee:

dr. sc. Nenad Glumbić, redovni profesor
Univerzitet u Beogradu Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija

full professor Suncica Dimitrijoska, PhD
University „Ss. Cyril and Methodius“ Institute of Special Education and Rehabilitation
Faculty of Philosophy, Skopje, Republic of Macedonia

dr. sc. Senad Mehmedinović, docent
Univerzitet u Tuzli Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Bosna i Hercegovina

dr. sc. Amela Teskeredžić, vanredni profesor
Univerzitet u Tuzli Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Bosna i Hercegovina

dr. sc. Amela Ibrahimagić, vanredni profesor

Univerzitet u Tuzli Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Bosna i Hercegovina

dr. sc. Svetlana Kaljača, vanredni profesor

Univerzitet u Beogradu Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija

dr.sc. Ana Jakab Wagner, docent

Sveučilište u Zagrebu Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Republika Hrvatska

dr.sc. Jasna Kudek Mirošević, vanredni profesor

Osnovna škola Dragutina Tadijanovića, Zagreb, Republika Hrvatska

associate professor Daniela Dimitrova-Radojičić, PhD

University „Ss. Cyril and Methodius“ Institute of Special Education and Rehabilitation
Faculty of Philosophy, Skopje, Republic of Macedonia

full professor, Nataša Čičevska-Jovanova, PhD

University „Ss. Cyril and Methodius“ Institute of Special Education and Rehabilitation
Faculty of Philosophy, Skopje, Republic of Macedonia

dr. sc. Biljana Maslovarić, docent

Univerzitet Crne Gore Filozofski fakultet Nikšić, Crna Gora

Skupština Udruženja za podršku i kreativni razvoj djece i mladih na redovnoj sjednici održanoj 24.05.2018. godine, odobrila je štampanje zbornika radova „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“