

ИВАНА МАТИЋ¹

Универзитет у Новом Саду
Медицински факултет

РЕНАТА ШКРБИЋ

Универзитет у Новом Саду
Медицински факултет

ЈЕЛЕНА КЕРКЕЗ

Универзитет у Новом Саду
Медицински факултет

ЉИЉАНА СИМИЋ

Универзитет у Београду
Факултет за специјалну едукацију и
рехабилитацију

ИСИДОРА ЈАНКЕЛИН

ШОСО „Милан Петровић“, Нови Сад

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК

UDK: 376-056.36:37.011.3-051

BIBLID: 0353-7129, 28(2023)1, p.55-65

ИСКУСТВА НАСТАВНИКА У РАДУ СА ДЕЦОМ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ²

Резиме: Наставници се често помињу међу кључним факторима квалитета наставног процеса, а сматра се да су наставници са искуством у раду са децом са сметњама сигурнији у своја професионална знања и вештине и имају висока очекивања од својих ученика, упркос чињеници да неки од њих могу имати тежи степен развојне сметње. Успешна реализација инклузивног образовања у смислу смештања ученика са сметњама у учионице у оквиру редовног система образовања и васпитања могла би допринети компетентности наставника у овој области, али и њиховој мотивацији да пруже одговарајуће инструкције и помоћ. Циљ истраживања јесте утврдити са којим типом развојних сметњи су се наставници најчешће сусрели у оквиру директног рада у образовању. Узорак је чинило 288 наставника, а коришћен је упитник сачињен за потребе овог истраживања. На основу резултата добијених истраживањем, утврђено је присуство разлика у типу сметњи код ученика укључених у редован систем образовања, у односу на школе за образовање деце са сметњама у развоју, као и веће присуство деце са сметњама у развоју у старијим разредима основне школе. Такође, присутне су и разлике у типу сметњи са којима наставници имају искуство међу запосленима у градским срединама у односу на запослене у сеоским срединама.

Кључне речи: инклузивно образовање, деца са сметњама у развоју, наставници

Увод

Када се планирају реформе образовног система, први циљ је увек обезбедити једнаке услове за квалитетно и успешно образовање сваког ученика. То најпре подразумева борбу за једнакост и правичност која се огледа у идеји инклу-

1 ivana.matic@mf.uns.ac.rs

2 Рад је био изложен у форми сажетка на V Међународној конференцији „Мултидисциплинарни приступи у едукацији и рехабилитацији“ у Сарајеву, а сажетак је објављен у Зборнику сажетака конференције.

зивног образовања. Инклузија представља педагошко-хуманистички реформски покрет усмерен ка обезбеђивању услова у школи који би омогућили оптималан развој сваког детета, имајући у виду њихове индивидуалне могућности и карактеристике (Nikolić, 2017). Пракса инклузије уважава све оне ученике који су на неки начин другачији и дискриминисани, а врло честа мета дискриминације јесу управо деца са сметњама у развоју (Skenderović i dr., 2018). Инклузивна филозофија говори да постојање сметњи у развоју код неког ученика не сме представљати тешкоћу у образовном систему, већ посебну прилику за учење о равноправности и различитости (Vukobrat, 2016; Јаблан и Максимовић, 2020). Колико је значајан концепт инклузивног образовања потврђује чињеница да је тај концепт управо квалитета образовно-васпитног система и да је оцена успешности инклузије истовремено и показатељ ефикасности закона, прописа и праксе у савременом образовању. Реформе образовања у Србији према ауторки Џинкић (2019) почињу тек након 2000. године и промене власти. У нашој земљи инклузивна идеја интегрисана је у Закон о основама система образовања (2017), а индивидуални образовни план (ИОП) је у употреби као примарно средство пружања додатне подршке деци која имају развојне сметње или инвалидитет, тешкоће у учењу или која потичу из социјално нестимулативних средина (Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualnim obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje, 2010).

И у нашој средини закони и прописи постоје више од деценије, а оправданост ових закона је доказано оправдана и за то питање дилеме не постоје. Међутим, још увек постоје бројне дилеме у вези са начинима реализације ових закона и прописа, а у реализаторе првог реда убрајају се васпитачи, учитељи и наставници који се помињу и као кључни чиниоци инклузивног образовања. Образовне политике у области инклузивног образовања могу се успешно спроводити у пракси уколико кључни актери у овом процесу (директори, наставници, ученици и родитељи) снажно подржавају планиране промене и изражавају позитиван став према њима. Истраживања показују да су отпор и негативни ставови наставника и других реализатора према инклузији деце из маргинализованих група у редован систем образовања и васпитања доводе до бројних проблема у спровођењу инклузивног образовања. Промена ставова још увек је један од изазова и кључних услова за успех у образовању ових ученика. Деца са сметњама у развоју захтевају додатно ангажовање свих чланова свог окружења, почевши од породице и школске средине, и врло је јасно због чега је улога наставника изузетно комплексна, нарочито уколико у свом разреду имају више ученика са сметњама у развоју. Поред својих иницијалних улога, од наставника се у тим случајевима очекује да пронађу адекватан начин на који би свој рад прилагодили потребама тих ученика, као и самој динамици рада целокупног разреда, која је знатно измењена када разред похађа дете са сметњама у развоју.

Искусство и ставови наставника

Ставови наставника и уверења о дететовим ограничењима и могућности-ма јесу ти који у великој мери утичу на исходе школског рада, успешност инклузивне наставе и подучавање ученика са сметњама у развоју (Dragojević i Letić Lungulov, 2022; Karić i dr., 2014). На ставове наставника могу да утичу бројни фактори: информисаност наставника, хетерогеност популације деце са сметњама у развоју, њихове способности и карактеристике, ниво сигурности наставника у сопствену способност подучавања ученика са сметњама у развоју, искуство рада са ученицима са сметњама у развоју, величина одељења и многи други (Vlah i dr, 2017).

На основу резултата истраживања које је реализовано у Србији, ауторка Јовановић Попадић (2016) указује на доминантно негативне ставове према инклузији код већине наставника у узорку. У раду се наводи да је искуство наставника у раду са ученицима са тешкоћама у развоју значајан фактор који утиче на то да се наставници осећају компетентнијим и да развију позитиван став према инклузији.

Наставници којима је омогућен рад у инклузивном одељењу имају позитивнији став у односу на колеге без искуства (Donohue & Bornman, 2015; Unianu, 2012), а као разлог томе наводи се веће самопоуздање и самоефикасност у погледу способности организације наставе (Donohue & Bornman, 2015). Бекам и Роуз (Beacham & Rouse, 2012) указују на то да су ставови и уверења наставника о принципима укључивања ученика са тешкоћама у редовни школски систем позитивнији након искуства у наставном раду. Хорцум и Ици (Horzum & Izci, 2018) сугеришу да су наставници јединствени у ставу да је потребно искуство у инклузивном образовању како би се позитиван став развио.

Хабулин (Habulin, 2018) својим истраживањем такође истиче како између ставова наставника према инклузији и компетенција наставника за успешно спровођење инклузивног образовања постоји статистички значајна, позитивна повезаност, а најбољи начин за подизање компетенција јесте искуство у директном раду са овим ученицима. Слично томе, Ернст и Роџерс (Ernst & Rogers, 2009) закључили су да наставници са више година искуства у инклузивном подучавању имају и позитивније ставове према инклузији.

Искусство и самоефикасност наставника

Перцепција наставника о сопственим професионалним улогама, одговорностима и компетенцијама представља врло битан фактор њихове спремности за имплементацију инклузивног образовања (Knežević Florić i dr., 2018). Што је степен уверења о сопственим компетенцијама већи, то су и сами ставови наставника за подучавање у инклузивним условима позитивнији, а сам наставни процес успешнији (Kalmar i Janković, 2021; Skočić Mihić i dr., 2016).

Наставник који себе сматра ефикасним верује у сопствену вредност, а има за то и признање других, са већом вероватноћом перципира сопствену ефика-

сност у свим другим предвидљивим и мање предвидљивим наставним ситуацијама (Fazlagić i Kolić, 2018). Наставнички показатељи сопствене ефикасности традиционално се мере успехом његових ученика.

Анализирајући ова истраживања, ствара се утисак да би успешна реализација инклузивног образовања у смислу смештања ученика са сметњама у развоју у учионице у оквиру редовног система образовања и васпитања могла допринети и већем и обимнијем искуству наставника који су самим тим и компетентнији у овој области, али и више мотивисани да пруже одговарајуће инструкције и помоћ. У складу са проблематиком, поставља се питање каква су досадашња искуства наставника у директном раду са сметњама у развоју. Циљ овог рада јесте описати разлике у типу развојних сметњи ученика који похађају редовне школе у односу на школе за образовање деце са сметњама, као и одговорити на питање да ли се искуства наставника у броју ученика са којим су радили и типом сметње разликују у односу на место рада или ниво образовања у ком су наставници ангажовани.

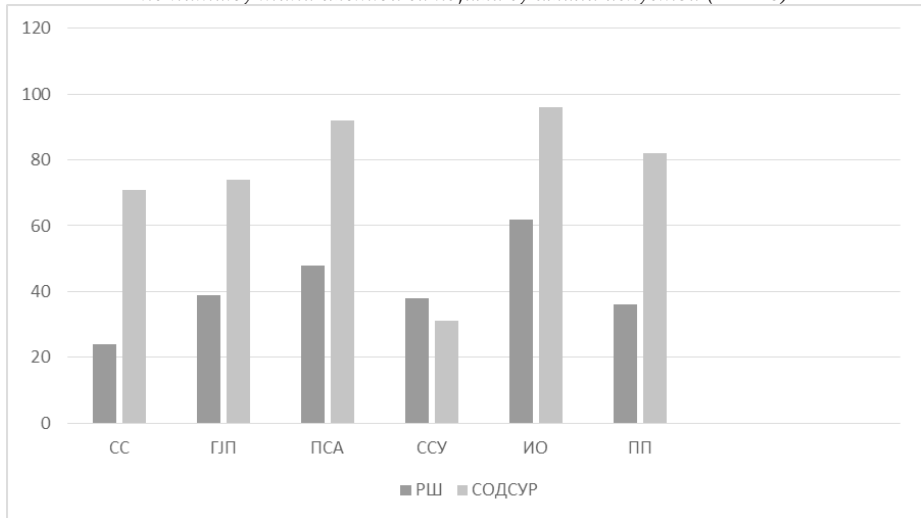
Методологија истраживања

Узорак истраживања обухватио је 288 наставника запослених у оквиру редовног система образовања и васпитања (71,9%), као и запослених из школа за образовање деце са сметњама у развоју (28,1%). Од укупног броја, наставница је било 253 (87,8%) а наставника 35 (12,2%). Просечна старост испитаника укључених у истраживање износила је 43,42 (СД=10.68) године. Број наставника из редовних школа ангажованих у подучавању у сеоској средини било је 126 (60,9%), а наставника из градске средине било је 81 (39,1%), ангажованих у подучавању ученика нижих (37,7%) и виших разреда (62,3%). Критеријум за укључивање у истраживање била је потписана сагласност наставника. Пре попуњавања упитника наставници који су учествовали у истраживању информисани су и о циљевима истраживања. Попуњавање упитника било је анонимно. За спровођење истраживања добијена је сагласност установа, односно школа у којима се истраживање спроводи, као и Етичке комисије Медицинског факултета у Новом Саду. Инструмент који се користио јесте упитник сачињен за потребе овог истраживања који је испитивао основне социодемографске карактеристике узорка, али и професионалне попут броја ученика са сметњама у развоју са којима имају искуство у директном раду, као и тип/типови сметњи са којима наставници имају искуство у директном раду (сензорне сметње, говорно-језички проблеми, поремећаји из спектра аутизма, специфичне сметње у учењу, интелектуална ометеност и поремећаји понашања). Истраживање је обављено током 2022. године у девет редовних школа и две школе за образовање деце са сметњама у развоју.

Анализа и дискусија добијених резултата

Први циљ истраживања био је проверити разлике међу искуствима наставника запослених у редовном систему образовања и васпитања и наставника запослених у школама за образовање деце са сметњама. Т-тестом за независне узорке проверена је претпоставка и резултати су показали да постоји статистички значајна разлика међу две групе наставника по питању броја ученика са којима су имали искуства ($p < .001$). Такође, резултати су показали да постоји и статистички значајна разлика међу две групе наставника по питању свих типова сметњи са којима су имали искуства, изузев специфичних сметњи у учењу. Графикон 1 показује разлику у процентима наставника који су пријавили искуство у раду са децом одређеног типа сметњи.

Графикон 1. Разлике међу две групе наставника по питању типа сметњи са којима су имали искуства ($N = 28$)



****Напомена:** РШ = редовна школа; ШОДСУР = Школа за образовање деце са сметњама у развоју; СС = Сензорне сметње; ГП = Говорно-језички поремећаји; ПСА = Поремећаји из спектра аутизма; ИО = Интелектуална ометеност; ПП = Поремећаји понашања

Наставници из школа за образовање деце са сметњама у развоју имају више искуства у раду са децом са сензорним сметњама, говорно-језичким проблемима, поремећајима из спектра аутизма и интелектуалном ометеношћу. Међутим, наставници запослени у школама које припадају редовном систему образовања имају више искуства у раду са децом са специфичним сметњама учења, што говори да су ученици из ове две групе чешће присутни у редовном систему образовања. Најмање искуства наставници из редовних школа имају у раду са

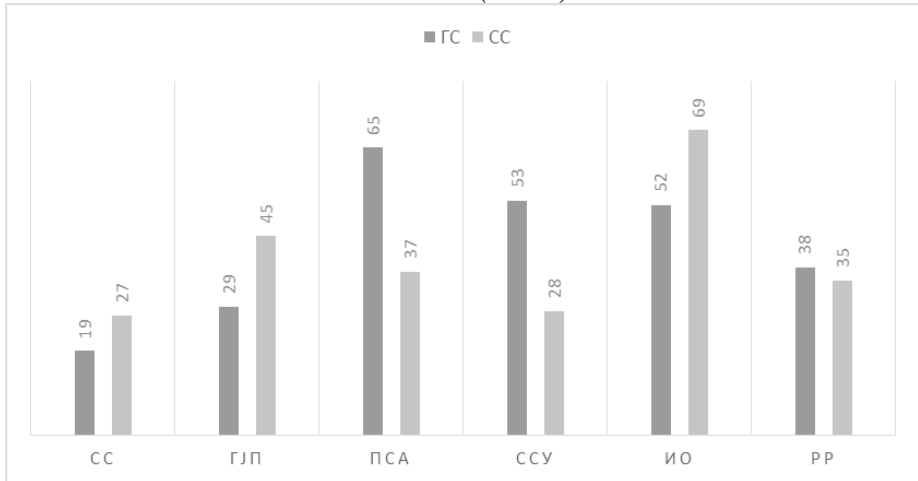
децом са сензорним сметњама која подразумевају оштећење вида и слуха, свега 24%. У истраживању из 2007. године (Hrnjica, 2007, prema Rajšli-Tokoš, 2020) евидентира се да за одређену групу сметњи нема специјалне школе, као нпр. за децу са тешкоћама у говору, децу са граничним интелектуалним сметњама, нема ни за децу са емоционалним сметњама, као ни за децу са поремећајима у понашању. Мада ове категорије сметњи нису најбројније, али ипак су присутне и представљају доста велик проблем у току васпитно-образовног процеса. Наставници у типичним школама нису припремљени за рад са овом категоријом деце.

Око 38% наставника из редовног система образовања пријављује да нема никакво искуство у раду са децом са сметњама у развоју, а то је чињеница која забрињава обзиром да је искуство то које доноси веће компетенције, сигурност у раду, коришћење индивидуализованог приступа сваком ученику, као и већи ниво самоефикасности. Коско и Вилкинс (Kosko & Wilkins, 2009) у свом истраживању закључују да ће наставници вероватније опазити виши ниво самоефикасности у погледу рада са ученицима са сметњама у развоју, способности прихватања ових ученика и прилагођавања наставе уколико су имали остварено претходно искуство у подучавању ученика са сметњама у развоју или ученика који се образују по индивидуалном образовном плану (ИОП).

Неколико аутора (Malinen et al., 2013) истраживало је о нивоу доживљене самоефикасности наставника у три различите државе – Кини, Финској и Јужној Африци, са циљем да упоређивањем међу државама покушају да идентификују и објасне факторе, односно варијабле од којих зависи степен самоефикасности. Најјасније заједништво међу коначним кинеским, финским и јужноафричким моделима је то што је искуство у подучавању ученика са сметњама у развоју објаснило виши ниво опажене самоефикасности наставника у свим земљама. Важност овог налаза додатно је истакнута резултатом који је задржао ефекат наставничког искуства, чак и када је мењана варијабла која се односи на то да ли су наставници део редовног система образовања и васпитања или су запослени у школама за образовање деце са сметњама у развоју. Ово међукултурно дељено откриће у потпуности је у складу са теоријом самоефикасности која говори да је искуство најбољи начин за подизање степена самоефикасности особе (Bandura, 1997).

Наредни циљ истраживања био је проверити постојање разлике у искуству међу наставницима запосленим у градским срединама и наставницима запосленим у сеоским срединама у редовном систему образовања и васпитања. Т-тестом за независне узорке проверене су разлике међу наведеним групама ($N = 207$). Резултати су показали да не постоји статистички значајна разлика међу две групе наставника по питању броја ученика са којима су имали искуства, али да постоји статистички значајна разлика ($p < .01$) међу две групе наставника по питању типа сметњи са којима су имали искуства. У графикону 2 приказане су разлике међу групама изражене у процентима.

Графикон 2. Разлике међу наставницима запосленим у градским срединама и наставницима запосленим у сеоским срединама у редовном систему образовања и васпитања (n = 207)

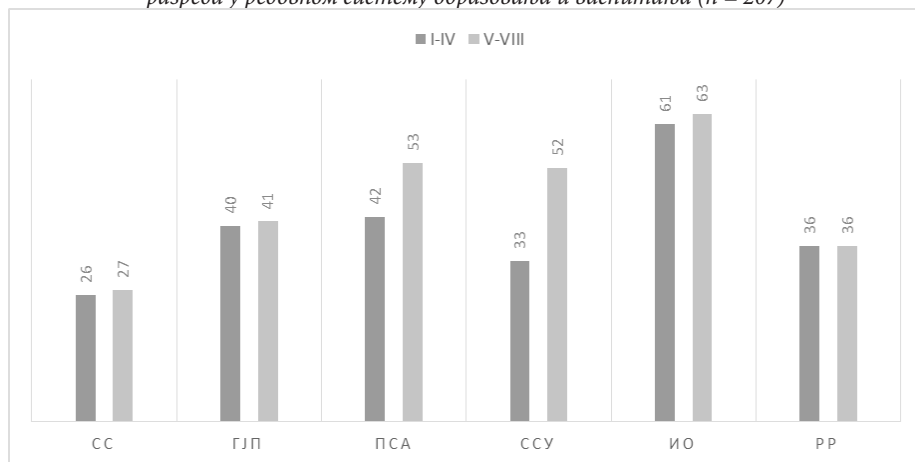


**Напомена: ГС = Градска средина; СС = Сеоска средина; СС = Сензорне сметње; ГЈП = Говорно-језички поремећаји; ПСА = Поремећаји из спектра аутизма; ИО = Интелектуална ометеност; РР = Поремећаји понашања

Наставници из градских средина највише искуства имају са децом са поремећајима из спектра аутизма, а имају више искуства у односу на колеге из сеоских средина у раду са децом са специфичним сметњама учења и поремећајима понашања. Овакве статистичке анализе могле би да усмере даље планирање проширивања компетенција наставника у редовним школама, односно, било би корисно дати наставницима прилике за обуке и усавршавања у пољима у којима ће имати највише будућих искустава и изазова, те на тај начин омогућити специфична знања и ефикасност обука којима приступају.

Последњи циљ истраживања био је утврдити постојање разлике међу наставницима ангажованим у подучавању ученика нижих разреда основне школе и наставницима ангажованим у подучавању ученика виших разреда у редовном систему образовања и васпитања. Т-тест за независне узорке потврдио је хипотезу, а анализе су показале да постоји статистички значајна разлика међу две групе наставника по питању броја ученика са којима су имали искуства ($p < .05$), док је значајна разлика по питању типа сметњи са којима су имали искуства била изражена само за специфичне сметње у учењу. У графикону 3 приказане су разлике међу групама изражене у процентима.

Графикон 3. Разлике међу наставницима ангажованим у подучавању ученика нижих разреда основне школе и наставницима ангажованим у подучавању ученика виших разреда у редовном систему образовања и васпитања (n = 207)



****Напомена:** I-IV = од првог до четвртог разреда; V-VIII = од петог до осмог разреда; СС = Сензорне сметње; ГЈП = Говорно-језички поремећаји; ПСА = Поремећаји из спектра аутизма; ИО = Интелектуална ометеност; ПП = Поремећаји понашања

Наставници ангажовани у подучавању ученика виших разреда имају више искуства у раду са свим типовима сметњи, осим са ученицима са поремећајима понашања где су проценти једнаки. Ово упућује на закључак о присуству већег броја ученика са сметњама у вишим разредима основне школе, а један од разлога могао би бити и каснија дијагностика одређених сметњи. Највећа разлика је у подучавању ученика са специфичним сметњама у учењу и управо овај тип сметњи захтева дуже присуство ученика у образовном систему како би се сметње испојиле, а касније и потврдиле. Овај налаз такође може помоћи усмеравању будућих обука и едукација за наставнике у односу на то да ли су укључени у наставу ученика нижих или виших разреда.

Закључак

Инклузивно образовање је процес који доноси промене за ученике са сметњама у развоју, њихове породице, наставнике и све друге учеснике, те је потребно константно прилагођавање новим условима и изазовима. Наставници су виђени као кључни фактори успеха инклузивног образовања, стога је посебна пажња усмерена ка планирању развоја њихових компетенција и промени негативних ставова. Један од најбољих начина за промене јесте непосредно искуство у директном раду са децом са сметњама у развоју. Кроз анализу резултата нашег истраживања може се закључити да постоје разлике у искуству према типу смет-

ње које ученик има међу наставницима ангажованим у редовном систему и наставницима ангажованим у школама за образовање деце са сметњама у развоју. Такође, утврђене су разлике међу наставницима из градских и сеоских средина, као и међу наставницима ангажованих у подучавању ученика нижих и ученика виших разреда основне школе. Наставници као највеће тешкоће у раду са децом са сметњама наводе недостатак специфичних знања и мањак компетенција за имплементацију инклузивног образовања. Анализа података може помоћи у будућем планирању обука и проширењу компетенција наставника која би могла донети специфичнија знања о одређеним типовима сметњи са којима групе наставника имају највише искуства у непосредном раду.

Литература

- Јаблан, Б. Ђ. и Максимовић, Ј. М. (2020). Развој инклузивног образовања из угла наставничких компетенција - стање, проблеми и перспективе. *Зборник радова Педагошког факултета*, Ужице, 23(22), 85–100. <https://doi.org/10.5937/ZRPFU2022084J>
- Џинкић, О. (2019). Историјски приказ реформних педагошких идеја – данашњи исходи и достигнућа. *Зборник радова Педагошког факултета*, Ужице, 22(21), 9-26.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman Lawrence.
- Beacham, N., & Rouse, M. (2012). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 3-11. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01194>
- Donohue, D. K., & Bornman, J. (2015). South African teachers' attitudes toward the inclusion of learners with different abilities in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 42-59. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.985638>
- Dragojević, T. N. i Letić-Lungulov, M. M. (2022). Efekti očekivanja nastavnika na motivaciju učenika za učenje. *Norma*, 27(1), 29-40. <https://doi.org/10.5937/norma27-37537>
- Ernst, C., & Rogers, M. R. (2009). Development of the inclusion attitude scale for high school teachers. *Journal of Applied School Psychology*, 25(1), 305-22.
- Fazlagić, A. i Kolić, M. (2018). Samoefikasnost nastavnika razredne nastave za inkluzivno obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju. *Naučne publikacije državnog Univerziteta u Novom Pazaru, Serija B: Društvene i humanističke nauke*, 2(1), 153-64.
- Habulin, L. (2018). *Stavovi i kompetencije školskih pedagoga za inkluzivnu praksu* [Nepublikovan diplomski rad]. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Horzum, T., & Izci, K. (2018). Preservice Turkish teachers' views and perceived competence related to inclusive education. *Journal of Education and E-Learning Research*, 5(2), 131-143.

- Hrnjica, S. i Sretenov, D. (2007). *Deca sa razvojnim teškoćama u redovnim osnovnim školama u Srbiji: trenutno stanje i stavovski preduslovi za potencijalnu inkluziju: istraživačka studija*. Beograd: Save the Children.
- Jovanović-Popadić, A. (2016). Inkluzivno obrazovanje: ideja i praksa. *Sinteze*, 5(10), 35-46.
- Kalmar, L. i Janković, A. (2021). Kompetencije nastavnika razredne nastave kao činilac efikasnosti obrazovanja u savremenoj školi. *Norma*, 26(2), 149-157. <https://doi.org/10.5937/norma2102149K>
- Karić, T., Mihić, V. i Korda, M. (2014). Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju. *Primenjena psihologija*, 7(4), 531-548.
- Kosko, K. W., & Wilkins, J. L. M. (2009). General educators' in-service training and their self-perceived ability to adapt instruction for students with IEPs. *The Professional Educator*, 33(1), 1-10.
- Knežević Florić, O., Ninković, S. i Tančić, N. (2018). Inkluzivno obrazovanje iz perspektive nastavnika: uloge, kompetencije i barijere. *Nastava i vaspitanje*, 68(1), 7-22.
- Malinen, O., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., & Nel, N. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33(1), 34-44.
- Nikolić, S. (2017). Implementacija inovativnih modela u inkluzivnoj nastavi. *Norma*, 22(1), 53-61.
- Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualnim obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje (2010). *Službeni glasnik Republike Srbije*. Br. 76.
- Rajšli-Tokoš, E. (2020). Obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju. *Norma*, 25(1), 31-42. <https://doi.org/10.5937/norma2001031R>
- Skenderović, I., Kadrić Aljković, S., Kriještora, F. i Fetić, M. (2018). Inkluzivno obrazovanje djece ometene u razvoju. *Educa*, (11), 85-92.
- Skočić Mihić, S., Gabrić, I. i Bošković, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52(1), 30-41.
- Unianu, E. M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 33(1), 900-904. doi:10.1016/j.sbspro.2012.01.252
- Vlah, N., Međimorec Grgurić, P. i Baftiri, Đ. (2017). Demografska i profesionalna obilježja srednjoškolskih nastavnika u relaciji sa stavovima prema edukacijskom uključivanju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(1), 86-100.
- Vukobrat, A. (2016). Istorijski pregled razvoja ideje o inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju. *Norma*, 21(2), 299-310.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2017). *Službeni glasnik Republike Srbije*. Br. 88.
-

TEACHER'S EXPERIENCES IN WORKING WITH CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Summary: Teachers are often mentioned among the key factors of the quality of the teaching process, and it is considered that teachers with experience in working with children with disabilities are more confident in their professional knowledge and skills and have high expectations of their students, despite the fact that some of them may have severe degree of developmental disability. The successful implementation of inclusive education in the sense of placing students with disabilities in classrooms within the regular system of education could contribute to the competence of teachers in this area, but also to their motivation to provide appropriate instructions and assistance. The goal of the research is to determine what type of developmental disabilities teachers most often encountered within the framework of direct work in education. The sample consisted of 288 teachers, and a questionnaire created for the purposes of this research was used. Based on the results of the research, it was determined the presence of differences in the type of disabilities among students included in the regular education system, compared to schools for the education of children with developmental disabilities, as well as a greater presence of children with developmental disabilities in the older grades of elementary school. There are also differences in the experience of teachers employed in urban areas compared to those employed in rural areas.

Keywords: inclusive education; children with developmental disabilities; teachers