

УНАПРЕЂИВАЊЕ ИНКЛУЗИВНОСТИ ЕВРОПСКИХ ШКОЛА

Истраживања различитих начина за
побољшање инклузивности у школама



Промовисање
инклузије кроз
ваннаставне
активности

2023-1-RO01-KA220-
SCH-000158071

2024

Ово истраживање је реализовано у оквиру Еразмус+ пројекта „Промовисање инклузије кроз ваннаставне активности“ (2023-1-RO01-KA220-SCH-000158071) финансираног од стране Европске комисије.

Пројектом координира Școala Gimnazială Valeriu D. Cotea Vidra (Румунија) и реализује се у сарадњи са Primaria Vidra (Румунија), Școala Gimnazială Pufești (Румунија), Primăria Pufești (Румунија), OOU "Bratstvo-Migjeni" Tetovo (Северна Македонија), Zdruzenie Na Gragani Centar Za Edukacija I Razvoj S. Tearce (Северна Македонија), ОШ „Свети Сава“ Трстеник (Србија), ОШ „Јован Поповић“ Сремска Митровица (Србија), Hüseyin Avni Ateşoğlu İlkokulu Izmir (Турска), Buca İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Izmir (Турска).

Материјал са енглеског превели МИЛАН МЕДАР и ТАЊА ТОЈАГИЋ. У случају неслагања између језичких верзија, енглеска верзија је меродавана.

Подршка Европске комисије за израду ове публикације не полаже право на садржаје који одражавају само ставове аутора, а Национална агенција и Комисија не могу се сматрати одговорним за било какву употребу информација садржаних у њој.

Садржај

1. Подручје истраживања.....	1
2. Методологија истраживања	3
2.1. Циљеви	3
2.2. Алати за прикупљање података	4
2.2.1. Упитник	4
2.2.2. Фокус група	5
2.3. Субјекти	6
2.4. Прикупљање података	6
3. Подаци о истраживању	7
3.1. Знања о образовној инклузији	7
3.1.1. Опште информације	7
3.1.2. Поређење по категоријама испитаника	9
3.2. Евалуација постојећег стања у погледу образовне инклузије	10
3.2.1. Опште информације	10
3.2.2. Поређење по категоријама испитаника	12
3.3. Евалуација постојећег стања у погледу социјалне укључености	14
3.3.1. Опште информације	14
3.3.2. Поређење по категоријама испитаника	15
3.4. Евалуација позитивних последица инклузије.....	15
3.4.1. Опште информације	15
3.4.2. Поређење по категоријама испитаника	16
3.5. Потенцијална решења – предложене активности за унапређење образовне инклузије	17
3.6. Перцепција значаја и важности образовне инклузије.....	21
4. Извештај о држави – Србија	24
5. Дискусија и закључци.....	28

1. Подручје истраживања

Ово истраживање је спроведено у оквиру Еразмус+ пројекта „Промовисање инклузије кроз ваннаставне активности“ у Румунији, Северној Македонији, Србији и Турској, источноевропским земљама које деле многе сличне аспекте свог образовног законодавства и праксе, али такође имају релевантне разлике у образовању засноване на различитим културним вредностима и пракси. Што се тиче образовне инклузивности, једна ствар коју сва четири образовна система имају је заједничко интересовање и спремност да се деца са посебним образовним потребама укључе у редовно образовање; располажу са само неколико специјалних школа које одговарају на специфичне потребе деце која заиста не могу да буду интегрисана у редовне школе и боље се опслужују у специјалним школама.

Стручњаци доступни за децу са посебним образовним потребама (или другу децу којој је потребна помоћ за интеграцију – мигранти, мањине итд.) такође су слични међу четири земље учеснице:

- стручњаци у области психологије – у Румунији и Турској се зову школски саветници, у Северној Македонији и Србији се зову психолози; њихов број варира од веома малог броја у Северној Македонији, присутни су у већини градских школа у Србији, скоро у свим школама у Румунији (након великог повећања њиховог броја 2024. године, али у сеоским школама и даље може да постоји школски саветник у 4/5 школа), присутан у апсолутно свакој школи у Турској, може их бити више у једној школи. У све четири земље, специфични задаци школских саветника/школских психолога су веома општи и опис посла укључује многе активности везане за ученике, родитеље и наставнике, при чему је инклузија само једна од многих активности које треба да спроведу;

- логопеди су мање-више одсутни у школама Северне Македоније, врло мало у Србији, само у специјалним школама, са задацима који се односе на помоћ наставницима из редовних школа, мало их је у Румунији и Турској, углавном у градским школама; њихови задаци се односе само на исправљање језичких проблема и самим тим посредно доприносе инклузији, без посебних задатака у опису посла у овом правцу;

- социјални радници су потпуно одсутни у све четири земље (иако су они, можда, најважнији стручњаци укључени у инклузију у многим специфичним случајевима); има врло мало социјалних радника у другим образовним институцијама – на пример, у Румунији, неки од Окружних центара за образовну помоћ и ресурсе, имају једног социјалног радника који теоретски помаже свим школама у округу са социјалним услугама. У већини случајева, ако је потребан социјални рад, школе траже помоћ од канцеларије градоначелника, али услуге се пружају у расположивом времену и са расположивим ресурсима.

- Наставници за подршку деци са посебним образовним потребама, очигледно најважнији стручњаци укључени у инклузију ове категорије деце, недостају у Турској (њихови задаци су у надлежности школских саветника), један или два по општини у Северној Македонији и веома малобројни у Србији и Румунији, потпуно надмашени великим бројем деце са посебним образовним потребама. Дакле, општом сликом о инклузији у четири земље учеснице доминира недостатак или мали број стручњака који раде на образовној инклузији у румунским, северномакедонским, српским и турским школама; законодавство је мање-више присутно и интерес за инклузију постоји, али чини се да све земље имају потешкоћа да пронађу неопходне ресурсе за примену овог законодавства и ангажују довољан број стручњака за пружање довољно квалитетних услуга за образовну инклузивност.

Низак број стручњака за образовну инклузивност очигледно је повезан с тим да постојећи стручњаци бирају своје активности према приоритетима, а обично је главни приоритет везан за инклузију деце са посебним образовним потребама. Дакле, у све четири земље укључене у ово истраживање, образовна инклузивност је мање-више повезана са укључивањем деце са посебним образовним потребама., у већини случајева занемарујући друге категорије деце којима је потребна додатна подршка (мигранти, мањине итд.). Такође, у већини случајева, чак и наставници и други стручњаци за образовање погрешно идентификују децу са посебним образовним потребама са децом са сметњама у развоју, а да не могу да разликују посебне образовне потребе и сметње у развоју. Нажалост, оваква друштвена перцепција која постоји чак и у образовању искључује могућност пружања образовне подршке деци без сметњи у развоју, јер се перципирају као особе са посебним образовним потребама. На пример, у Румунији је последњих година број деце ремиграната у сталном порасту (румунска деца се враћају у своју матичну земљу након периода миграције), али како је већина њих без

инвалидитета, то је тешко за многе људе, чак и за наставнике, да разумеју постојање посебних образовних потреба код те деце и потребу за додатном подршком за њих.

Још један важан аспект везан за образовну инклузију у четири истраживане земље је одсуство укључености школе у идентификацију и евалуацију посебних образовних потреба, при чему је у свим случајевима спољна институција одговорна за евалуацију и утврђивање ових посебних потреба. У Румунији, ова спољна институција је Окружни центар за образовну помоћ и ресурсе, који постоје у сваком округу; у Турској је локална агенција која припада Министарству просвете, док у Северној Македонији и Србији овај задатак обавља општина – штавише, у Северној Македонији је потребно одобрење Министарства просвете. Дакле, након анализе образовне инклузивности у Румунији, Северној Македонији, Србији и Турској може се рећи да образовним системима не недостаје законска регулатива која је неопходна за инклузију, па је интересовање за ову тему мање или више присутно, али им недостају ресурси, посебно људски ресурси (условљени недостатком финансијских средстава). У школама има стручњака, али се сматра да је њихов број потпуно недовољан за све активности које су потребне да би се омогућила образовна инклузивност. С обзиром на недостатак ресурса, мање-више је разумљиво да постојећи стручњаци своје активности бирају на основу својих приоритета или школских приоритета, фокусирајући се на децу са сметњама у развоју и децу са посебним образовним потребама, а мање на друге категорије деце којима је потребна подршка за инклузију.

2. Методологија истраживања

2.1. Циљеви

Главни циљ наше анализе је да идентификујемо најефикасније активности које би се могле спровести у циљу побољшања образовне инклузивности у четири земље укључене у наше истраживање: Румунији, Северној Македонији, Србији и Турској кроз вишедимензионалну и анализу више испитаника. Оперативни циљеви су:

1. да идентификују перспективу ученика, родитеља и стручњака о образовној инклузивности, са фокусом на препоручене активности за унапређење инклузије на основу специфичног знања које сваки образовни актер има;
2. истражити међукултуралне разлике у знању о образовној инклузивности и потенцијалним активностима за његово унапређење;
3. анализирати свест о позитивним последицама инклузије и специфичну перцепцију различитих образовних актера у различитим земљама.

2.2. Алати за прикупљање података

Методологија истраживања је била вишеметодска (са прикупљеним квантитативним и квалитативним подацима) и са више вредновања, како би се омогућило дубље знање о анализираном питању.

Истраживање је било вишеметодско, јер је укључивало два начина прикупљања података од субјеката – упитнике (квантитативни подаци) и фокус групе (квалитативни подаци), осим истраживања које се састојало од прегледа литературе у вези са инклузијом у свакој земљи.

Истраживање је обухватало више вредновања, јер је укључивало прикупљање података од ученика, родитеља и различитих категорија образовних стручњака; директна укљученост деце и њихових родитеља је главна иновација овог истраживања, јер превазилазимо општу тенденцију да питамо стручњаке када желимо да сазнамо нешто о образовању, јер су они „стручњаци“ који све знају и умеју; да доносимо најбоље одлуке и дошли смо до тога да сматрамо да увиди директних корисника (ученика) и индиректних корисника (родитеља) могу бити веома корисни у доношењу одлука за образовање.

2.2.1. Упитник

Квантитативни подаци прикупљени су путем упитника који је укључивао 6 различитих одељака:

- један део који мери тачност знања о образовној инклузији (7 питања – афирмација повезана са Ликертовом скалом од 1 – потпуно се не слажем до 5 – потпуно се слажем);

- један део који мери перцепцију неопходности и важности образовне инклузивности (2 питања са Ликертовом скалом);
- један део који мери евалуацију образовне инклузије (5 питања – афирмација повезана са Ликертовом скалом од 1 – потпуно се не слажем до 5 – потпуно се слажем);
- један део који мери евалуацију социјалне инклузије (6 питања – афирмација повезана са Ликертовом скалом од 1 – потпуно се не слажем до 5 – потпуно се слажем);
- један део који мери евалуацију позитивних последица образовне инклузије (9 питања – афирмација повезана са Ликертовом скалом од 1 – потпуно се не слажем до 5 – потпуно се слажем);
- један одељак који истражује потенцијалну активност за унапређење образовне инклузивности (од испитаника се тражи да изаберу најважније 3 активности са листе од 12 предложених активности или да предложе другу активност ако је прикладнија, по њиховом мишљењу, од оних на листи).
- додатно, за стручњаке постоји још један одељак који прикупља податке о професији и искуству у тој професији.

Упитници за ученике, родитеље и стручњаке су веома слични, са само мањим изменама у неким реченицама (нпр. „моје колеге“ у упитнику за ученике наспрам „деца“ у упитнику за родитеље и стручњаке). Упитници су преведени на националне језике.

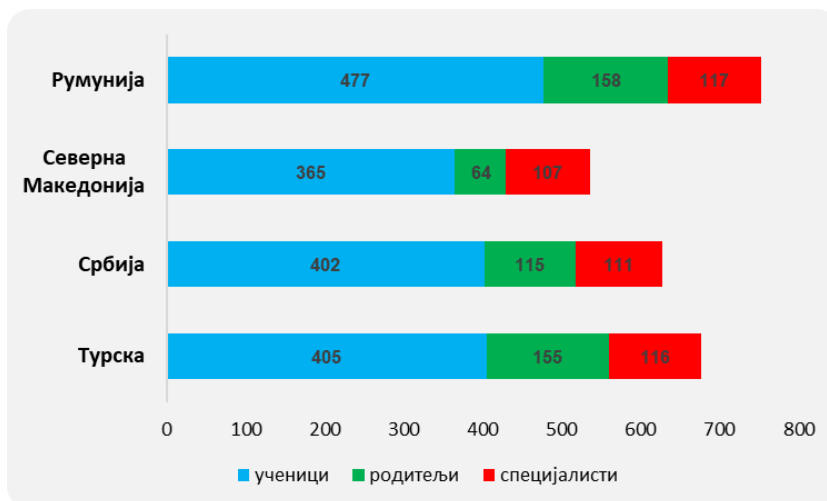
2.2.2. Фокус група

Квалитативни подаци прикупљени су кроз фокус-групу како би се олакшало дубље разумевање анализиране теме. Питања у фокус групи су се односила на значење и значај инклузије, општу евалуацију образовне и социјалне инклузије, сугестије за повећање образовне инклузије.

Фокус групе су реализоване на националним језицима.

2.3. Субјекти

Графикон број 1 приказује број испитаника у свакој земљи и у свакој категорији испитаника (ученици, родитељи, стручњаци).



Графикон бр. 1: Расподела субјеката

Узорак је обухватио укупно 2.592 испитаника, чиме је обезбеђена валидност прикупљених података; по статусу је било 1649 ученика, 492 родитеља и 451 стручњак; по статусу, било је 752 румунских испитаника, 536 северномакедонских, 628 српских и 676 турских.

Узорак стручњака обухватао је 315 наставника, 21 руководиоца, 37 школских саветника, 7 социјалних радника, 7 представника других образовних институција (школске инспекције/управе, друге установе за децу са посебним потребама), 5 представника локалних предузећа или НВО, 5 представника локалне власти, 9 представника културних институција, 2 представника локалних правника, 43 друга стручњака (углавном из вртића или основно образовање). Према искуству, узорак стручњака укључивао је 79 стручњака са мање од 5 година искуства, 52 са искуством од 6-10 година, 129 са искуством од 11-20 година и 191 са више од 20 година искуства.

2.4. Прикупљање података

Партнерство је намеравало да користи онлајн упитнике (google образац) за прикупљање података. Ипак, с обзиром на национално законодавство и праксу у

Турској која не дозвољава коришћење дигиталних упитника за ученике, на крају је партнерство одлучило да прикупља податке од ученика путем штампаних упитника (у свим земљама) и да прикупља податке од родитеља и стручњака путем онлајн упитника.

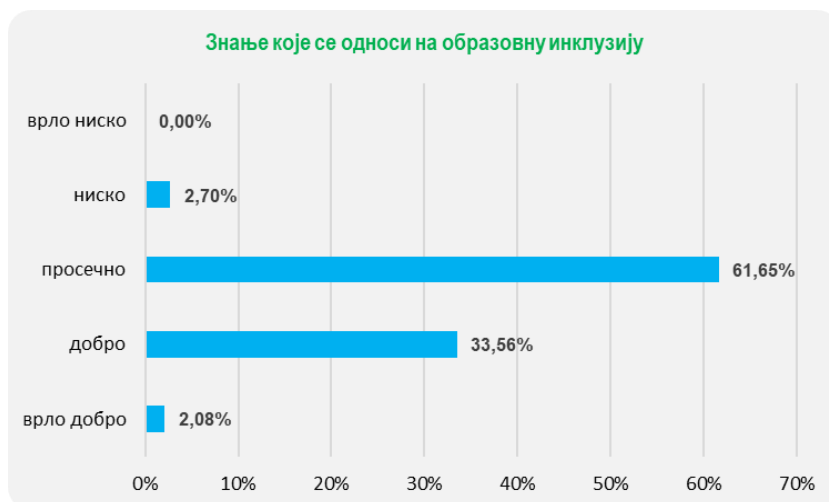
Партнерство је планирало једну фокус групу у свакој земљи, уз учешће наставника, родитеља, ученика, представника локалних власти; укупно је реализовано 5 фокус група (2 у Румунији, 1 у другим земљама) са укупно 39 учесника.

3. Подаци о истраживању

3.1. Знања о образовној инклузији

3.1.1. Опште информације

Графикон број 2 представља проценат испитаника у нашем узорку према њиховом нивоу знања о томе шта значи образовна инклузија (1,00-1,49 – веома низак ниво, 1,50-2,49 – низак, 2,50-3,49 – просечан, 3,50-4,49 – добар, 4,50 -5.00 – веома добар ниво):



Графикон бр. 2: Знање о образовној инклузији

Дистрибуција резултата показује да велика већина испитаника има бар просечан ниво знања о образовној инклузији, али ова информација није нужно позитивна с обзиром на то да су у узорку укључени и стручњаци у образовању, и спрам

њиховог знања о образовној инклузији; очекивало се да ће ниво бити већи од просека.

У фокус групама образовна инклузија се односи на различите аспекте, од којих је већина тачна, али ниједан од њих није исцрпан:

- „да планирају наставу и осмишљавају образовање на једнак начин без дискриминације према угроженим групама, индивидуалним разликама и карактеристикама свих ученика“, „да се фокусирају на целокупан развој ученика у свим потребним областима“, „развијају сваког ученика према његовом ритму“, „да пружи додатну подршку ученицима са посебним потребама без маргинализације ниједног ученика“;

- „имати више мишљења, имати више опција, имати различите идеје“; „имати сопствене мисли, карактеристике и осећања“; „имати различите ученике заједно, имати ученике са различитим интересовањима и способностима у истом окружењу“;

- инклузивност, за многе, представља стварање простора у коме се сви осећају добродошли и цењени, без обзира на њихово порекло, способности или разлике; ради се о „уверавању да сви имају једнаке могућности да учествују“, о „уклањању баријера које би могле спречити људе да буду укључени“ или о „неговању окружења у којем се људи из различитих група осећају поштовано, укључено и да им се даје шанса да подједнако доприносе“ . Занимљиво гледиште је да „инклузивност значи прихватање различитости, обезбеђивање да нико не буде изостављен и старање да сваки појединац осећа да припада и да је важан“;

- образовна инклузивност се односи на „важност прилагођавања наставних метода како би сви могли да учествују и буду успешни“, на „неопходност пружања једнаких могућности у учионици, обезбеђујући подршку ученицима са различитим стилима учења или изазовима“или „потреба да се школе постарају да сви ученици могу заједно да уче, без обзира на изазове који имају“, стога на неки начин наглашавајући одговорност наставника и школа за образовну инклузивност;

- „поштовање све деце и обезбеђивање једнаких услова за учење, образовање и напредовање“ засновано на „способности школе да деци пружи квалитетно образовање без обзира на њихове различитости, способности, услове живота, материјалне могућности и сметње у развоју“.

Ипак, једно од главних запажања фокус групе је да се већина учесника изјашњава као веома упозната са темом инклузије, с обзиром на то да су добро свесни њеног значења, ставови прилично одударају од резултата упитника који показују просечан ниво знања о овој теми.

Ипак, важно је признати да се већина учесника фокус-група сложила да се инклузивност не односи само на децу са посебним образовним потребама, помињући и „ученике са лошим социо-економским статусом“, „ученике са добрим или лошим академским успехом“, „ученици мигранти“, „различите етничке групе“, „они који живе у руралним подручјима“, „сви студенти из „социјално угрожених средина“, у већини фокус група општи закључак је да је инклузија за „све ученике“, за „све који се суочавају са изазовима у школи“.

3.1.2. Поређење по категоријама испитаника

Графикон број 3 приказује просечне оцене ученика, родитеља и стручњака на скали која процењује знање о образовној инклузији (као и укупан просечан резултат).

Као што се и очекивало, постоје значајне разлике између три категорије испитаника (one-way Anova $f(2, 2589)=41,39$, $p<0,001$) ниво знања је значајно виши код стручњака у поређењу са ученицима (Bonferroni post hoc test $p<0,001$) и код родитеља ($p<0,001$), без значајне разлике између ученика и родитеља ($p=1,00$). Међутим, просечна оцена за стручњаке је 3,55 на скали од 1 до 5, што одговара просеку до доброг знања о томе шта је образовна инклузија; сувишно је рећи да смо очекивали да ћемо добити много већи резултат од ове категорије испитаника.



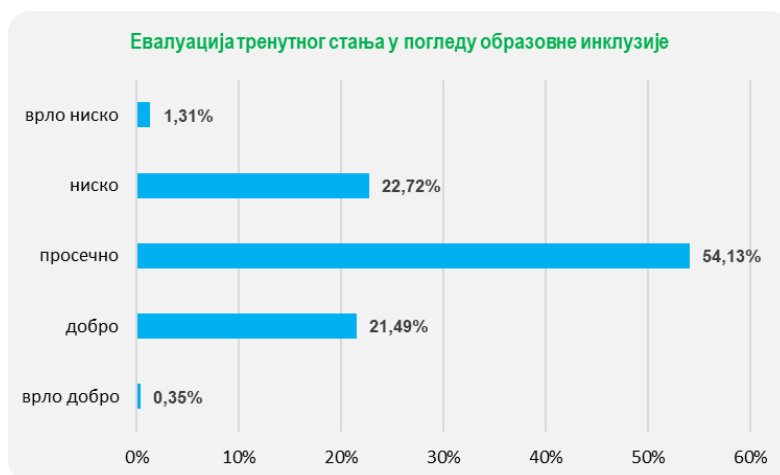
Графикон бр. 3: Знања о образовној инклузији према образовном статусу

Ови подаци могу бити савршен аргумент за истраживаче који подржавају истраживање стручњака када истражују у образовању: стручњаци имају знатно више знања, па зато знају боље и није потребно питати друге категорије испитаника. Ипак, с једне стране, могли бисмо тврдити да боље знање не мора да значи и боља решења, а ми углавном тражимо решења у овом истраживању, а са друге стране, треба да нагласимо да знања која стручњаци имају о овој специфичној теми образовне инклузије није ни издалека оно што смо очекивали, јер је њихов ниво знања мало већи од теоретског просека скале (3,55 на скали од 1 до 5, са теоријским просеком 3).

3.2. Евалуација постојећег стања у погледу образовне инклузије

3.2.1. Опште информације

Графикон број 4 представља проценат испитаника у нашем узорку према њиховом степену перцепције тренутне ситуације у погледу образовне инклузије (1,00-1,49 – веома низак ниво, 1,50-2,49 – низак, 2,50-3,49 – просечан, 3,50-4,49 – добар, 4.50-5.00 – веома добар ниво):



Графикон бр. 4: Евалуација постојећег стања у погледу образовне инклузије

Дистрибуција резултата је мање-више слична нормалној кривој, при чему више од половине испитаника образовну инклузију у њиховој земљи оцењује као „просечну”; ипак, око четвртине испитаника има позитивну перцепцију образовне инклузије у својој земљи, док друга четвртина има негативну перцепцију о овом

аспекту. Имајући у виду напоре учињене званично у свим укљученим земљама да се унапреди квалитет образовања, посебно кроз омогућавање образовне инклузивности кроз различите националне или локалне иницијативе, укључујући измене законодавства, да је само четвртина испитаника задовољна овом темом далеко је од позитивног, стога укључени национални системи образовања треба да наставе да раде на овој теми.

Фокус групе су показале специфичан образац одговора у вези са нивоом образовне инклузије, при чему је већина испитаника почела са позитивном евалуацијом, а затим је усавршавала узимајући у обзир многа ограничења:

- „наше школе су инклузивне, барем оне у којима су сви објекти доступни и уклоњене препреке“;

- „постоји општи напор ка инклузивности... али школама често недостају ресурси, обука и подршка која је потребна за истински смештај свих ученика, посебно оних са посебним потребама или из подручја мањинског становништва“; такође, „може постојати недостатак свести међу наставницима о томе како да ефикасно подрже различите ученике, што доводи до неадекватне наставне праксе“ и „многе школе можда немају потребне објекте или програме да створе истински инклузивно окружење“;

- „Школе у нашој земљи су инклузивне. Постоји разлика у пракси и подршци инклузије у неким областима због недостатка ресурса, образовања и обуке наставника“.

Друга евалуација узима у обзир разлику између теорије и праксе: „Иако се чинимо инклузивним у теорији, имамо озбиљне проблеме у пракси. Просторије за едукацију подршке су прилично неадекватне. Физичке просторије школа и учионица нису погодне за све ученике. Наша земља није у тој позицији по нивоу свести“.

Што се тиче тога шта је потребно за инклузију, да би школе биле заиста инклузивне, учесници фокус група су помињали веома различите аспекте:

- људски ресурси (наставници и други стручњаци): „инклузивни наставници са стручним квалификацијама ... треба да постоји стручно усавршавање. Требало би да има добровољних и вољних наставника“; „школама је потребна одговарајућа обука за наставнике како би могли ефикасно да подрже све ученике, посебно оне са посебним потребама или из различитих средина“, „постоји више програма

подршке, као што су саветовање и менторство“, „присуство додатног стручног особља (дефектолог, логопед...)”

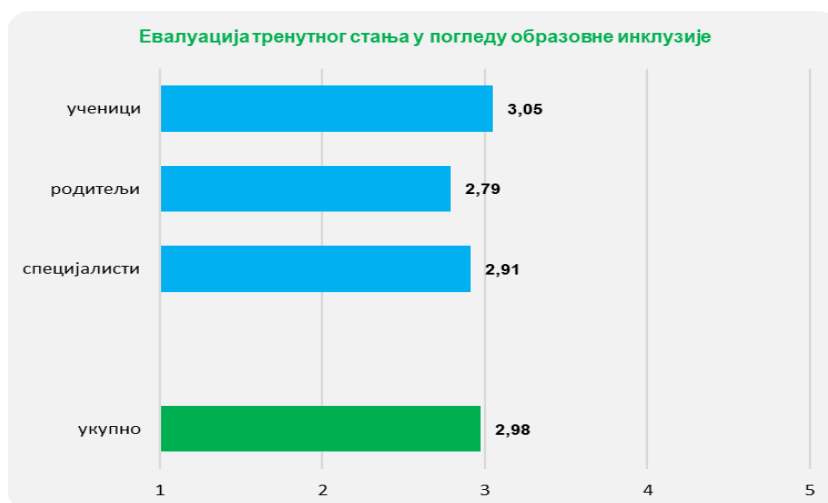
- ресурси: „више ресурса је од пресудног значаја, као што је особље за специјално образовање и материјали за учење који задовољавају различите стилове учења“, „повећани физички капацитети“, „школе треба да осигурају да су објекти погодни за све ученике, укључујући и оне са физичким инвалидитетом“, „разна дидактичка средства и материјали, савремене технологије“

- тачна анализа потреба: „потребе треба тачно утврдити“;
- сарадња са локалном заједницом: „остали актери образовања треба да подрже инклузију, невладине организације и породице треба да буду укључене у образовање“, „школе треба да ангажују породице у процесу инклузије и саслушају њихове бриге и сугестије“, „сарадња са родитељима, локалном заједницом, хуманитарним организацијама“;

- менаџмент: „школе треба да створе окружење добродошлице промовишући свест и разумевање међу ученицима о различитости и инклузији“.

3.2.2. Поређење по категоријама испитаника

Графикон број 5 приказује просечне оцене ученика, родитеља и стручњака на скали која оцењује перцепцију постојећег стања у погледу образовне инклузије (као и укупан просечан резултат).



Графикон бр. 5: Евалуација постојећег стања у погледу образовне инклузије по статусу

Статистичке анализе показују да постоје значајне разлике међу евалуацијама које су дале три категорије испитаника ($F(2, 2589)=32,65$; $p<0,001$), при чему Bonferroni post hoc tests показују да су резултати виши за ученике у поређењу са родитељима ($p<0,001$), за ученике у поређењу са стручњацима ($p<0,001$), али и за стручњаке у поређењу са родитељима ($p<0,001$).

Изненађујуће, родитељи су уздржани у оцењивању образовне инклузије у својој земљи, док ученици имају најбољу перцепцију о овом питању, са стручњацима негде у средини.

С једне стране, позитивнију перцепцију ученика могли бисмо објаснити чињеницом да се данашња друштва веома брзо мењају и да је различитост све присутнија и значајнија у свим земљама, а деца су део ове промене и брже се прилагођавају, брже мењају своје ставове због своје невиности, али и због своје веће прилагодљивости. У овој перспективи одрасли се спорије мењају, па су родитељи још више заробљени у својим стереотипима и теже прихватају промене.

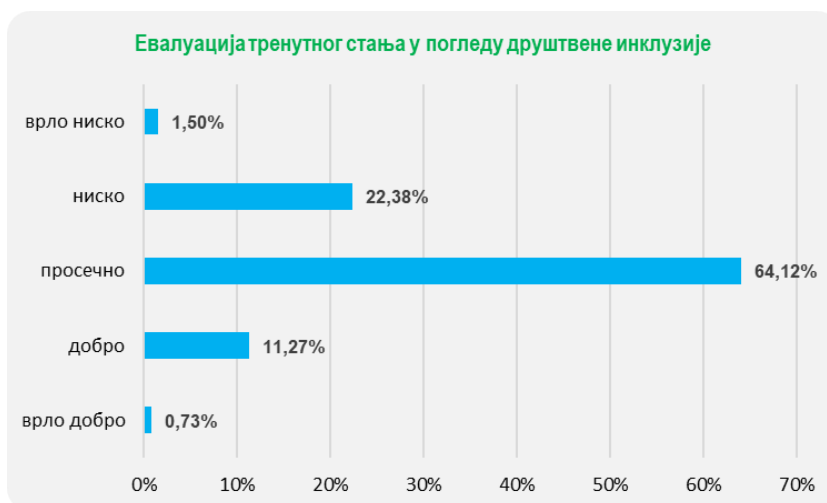
Наставници (просветни стручњаци уопште) налазе се у средини свог двоструког статуса, сарађујући у исто време и са ученицима и са родитељима, али и компензујући спорију адаптацију својим професионалним почетним и континуираним усавршавањем.

Овај податак је важан посебно с обзиром на то да је признање постојања проблема (друштвеног, личног итд.) први услов да се почне радити на решавању тог проблема, стога је признавање постојања проблема у вези са образовном инклузијом први корак ка укључивању у потенцијална друштвена решења за ово питање. Дакле, према нашим подацима, ученицима који имају најбољу перцепцију образовне инклузивности биће теже укључити се у конкретне активности усмерене на унапређење инклузије, док би родитељи, који су најприхватљивији за постојање овог друштвеног питања, требало да буду најприлагодљивији да се укључи. Због тога би школе требало више да узму у обзир специфичне мере за више укључивања родитеља у унапређење образовне инклузивности.

3.3. Евалуација постојећег стања у погледу социјалне укључености

3.3.1. Опште информације

На графикону број 6 приказан је проценат испитаника у нашем узорку према њиховом степену перцепције тренутне ситуације у погледу социјалне укључености (1,00-1,49 – веома низак ниво, 1,50-2,49 – низак, 2,50-3,49 – просечан, 3,50-4,49 – добар, 4,50-5,00 – веома добар ниво):



Графикон бр. 6: Евалуација постојећег стања у вези са социјалном укљученошћу

Дистрибуција скорова показује да скоро 2/3 испитаника оцењује социјалну укљученост у својој земљи као „просечну“, док је више испитаника социјалну укљученост доживљавало на негативан начин (око 24%) у поређењу са испитаником који перципира друштвену укљученост, укључивање на позитиван начин (око 12%).

Стога можемо тврдити да је перцепција социјалне укључености у четири укључене земље умерено негативна. Социјална инклузија се оцењује на значајно негативнији начин у поређењу са образовном инклузијом (упарени узорци т тест $t(2591)=13,86$; $p<0,001$).

3.3.2. Поређење по категоријама испитаника

Графикон број 7 представља просечне оцене ученика, родитеља и стручњака на скали која оцењује перцепцију тренутне ситуације у вези са социјалном укљученошћу (као и укупан просечан резултат). Постоји значајан утицај статуса на евалуацију социјалне укључености ($F(2,2589)=67,95$, $p<0,001$). Социјалну инклузију ученици боље оцењују у поређењу са родитељима ($p<0,001$) и у поређењу са стручњацима ($p<0,001$), без значајних разлика између евалуација родитеља и стручњака ($p=0,492$).



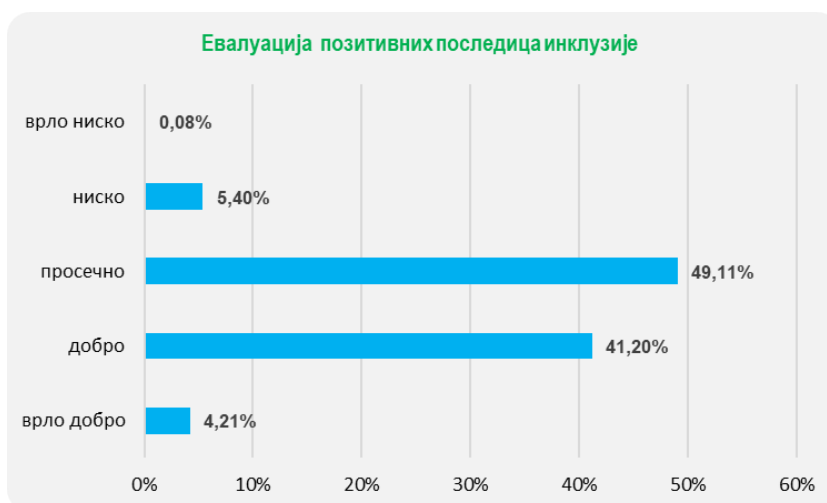
Графикон бр. 7: Евалуација постојећег стања у погледу социјалне укључености по статусу

Деца доживљавају социјалну инклузију као бољу у поређењу са одраслима, највероватније због њихове боље прилагодљивости и можда недостатка искуства у друштвеним контекстима што их чини мање пријемчивим за друштвену дискриминацију, предрасуде итд.

3.4. Евалуација позитивних последица инклузије

3.4.1. Опште информације

Графикон број 8 представља проценат испитаника у нашем узорку према степену перцепције позитивних последица инклузије (1,00-1,49 – веома низак ниво, 1,50-2,49 – низак, 2,50-3,49 – просечан, 3,50-4,49 – добар, 4,50-5,00 – врло добро):



Графикон бр. 8: Евалуација позитивних последица инклузије

Дистрибуција одговора сугерише прилично позитивну перцепцију позитивних последица инклузије; свега око 5% испитаника има негативну или веома негативну перцепцију о овој теми, док 45% има позитивну или веома позитивну перцепцију о последицама инклузије.

Ипак, скоро половина испитаника тек треба да се одлучи на ову тему, снажно сугерише да информације о инклузији у образовању тек треба да допру до великог броја особа у четири укључене земље.

3.4.2. Поређење по категоријама испитаника

Графикон број 9 приказује просечне оцене ученика, родитеља и стручњака на скали која оцењује перцепцију позитивних последица образовне инклузије (као и укупан просечан резултат).

Позитивне последице инклузије се перципирају на начин који зависи од статуса ($F(2, 2589)=14,59$, $p<0,001$); они су видљивији за стручњаке у поређењу са ученицима ($p<0,001$) и у поређењу са родитељима ($p<0,001$), без значајних разлика између ученика и родитеља ($p=1,000$).



Графикон бр. 9: Евалуација позитивних последица инклузије по статусу

Стручњаци су, очекивано, свеснији позитивних последица образовне инклузије у односу на ученике и родитеље, а то је вероватније, због њихове педагошке обуке и општег знања које их чини свеснијим шта се мења у инклузивном друштву и у инклузивној школи.

С једне стране, овај резултат значи да ће се стручњаци вероватније укључити у пројекте или активности посвећене унапређењу образовне инклузије (пошто су свеснији позитивних промена које ове активности могу изазвати), али с друге стране, овај резултат показује да постоји потреба за информисањем ученика и родитеља о позитивним последицама инклузије.

3.5. Потенцијална решења – предложене активности за унапређење образовне инклузије

Графикон број 10 представља проценат испитаника који су сваку потенцијалну активност одабрали као једно од три најважнија решења за унапређење образовне инклузије (сваки испитаник је имао могућност да изабере три активности):



Графикон бр. 10: Предложене активности за унапређење образовне инклузије

Подаци у графикону 10 показују да је далеко најбоља активност за унапређење образовне инклузивности спровођење ваннаставних активности, при чему више од половине испитаника ово решење наводи као једно од три најефикаснија. Друге активности које могу имати позитивне ефекте на инклузију су примена нових начина наставе са интерактивним активностима, омогућавајући више времена наставницима за личне разговоре са децом, размену добре праксе и боље учешће родитеља.

У фокус групама испитаници су помињали веома различите ствари:

- обука наставника и родитеља: „повећавање сарадње наставник-родитељ-ученик, организовање обука за родитеље, пружање стручних обука за наставнике“, „родитељи треба више да сарађују са школом“, „школе треба да улажу у обуку наставника за инклузивну праксу, на овај начин могу боље разумети и подржати различите потребе свих ученика“;
- активности на унапређењу социјалне инклузије: „организовати опште информативне јавне семинаре за све грађане“, „обучити све заинтересоване стране“;
- укључивање других стручњака: „требало би више сарадње са невладиним организацијама“;
- добијање више ресурса: „важно је имати више ресурса на располагању, као што су материјали за помоћ ученицима којима је потребна додатна подршка у учењу“,

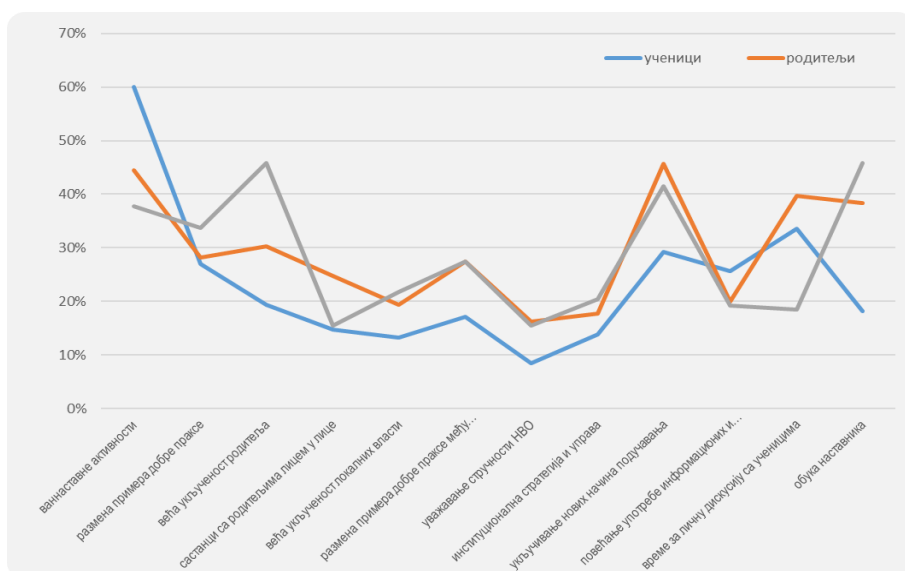
„треба побољшати физичке објекте, требало би да има више материјала и активности“, „приступачност се мора побољшати, школе треба да обезбеде да њихови објекти и програми буду прилагођени свим ученицима, укључујући и оне са физичким инвалидитетом“

- прихватање различитости: „Школе треба да промовишу културу прихватања и поштовања организовањем активности које славе различитост, како би ученици од малих ногу научили вредност инклузивности“.

Важно је напоменути шта би циљ ових активности на унапређењу образовне инклузије требало да буде по мишљењу наших учесника у фокус групама, јер дефинишу идеалну школу као „проактивно образовно окружење у којем сви актери образовања (ученици, наставници, администратори, родитељи, итд.) могу да испричају своје проблеме унутар институције и заједно пронађу решења, окружење у коме се сви цене и верују једни другима“, „школе са свим могућностима за све ученике, где се сви актери осећају срећно и мирно, где се организују активности за све ученике“, „школе које ће испољавати универзалне вредности и спроводити активности на васпитавању добрих људи“, „безбедно место где ће деца бити срећна и прихваћена, где је наставник вођа, а ученици су истраживачи у откривању знања, обезбеђујући услове за индивидуални развој и напредовање“.

Графикон број 11 представља проценат испитаника који су сваку потенцијалну активност одабрали као једно од три најважнија решења за унапређење образовне инклузије, одвојено за ученике, родитеље и стручњаке.

Статистичка анализа показује значајне разлике између три образовна актера за свих 12 анализираних димензија (при чему p варира од $p < 0,001$ до $p = 0,021$), са општом тенденцијом да се родитељи више слажу са већином радњи, а ученици мање са већином њих.



Графикон бр. 11: Предложене активности за унапређење образовне инклузије по статусу

Постоји неколико значајних изузетака:

- ученици оцењују већину активности на умерен начин, али имају најбољу оцену за више ваннаставних активности као решења за побољшање инклузивности;
- стручњаци оцењују већину радњи на позитивнији начин, али имају умерену оцену о томе да имају више времена за личне разговоре наставници - ученици;
- родитељи већину радњи оцењују на умерен начин, али најпозитивнију оцену имају оне са више времена за личне разговоре између наставника и ученика;

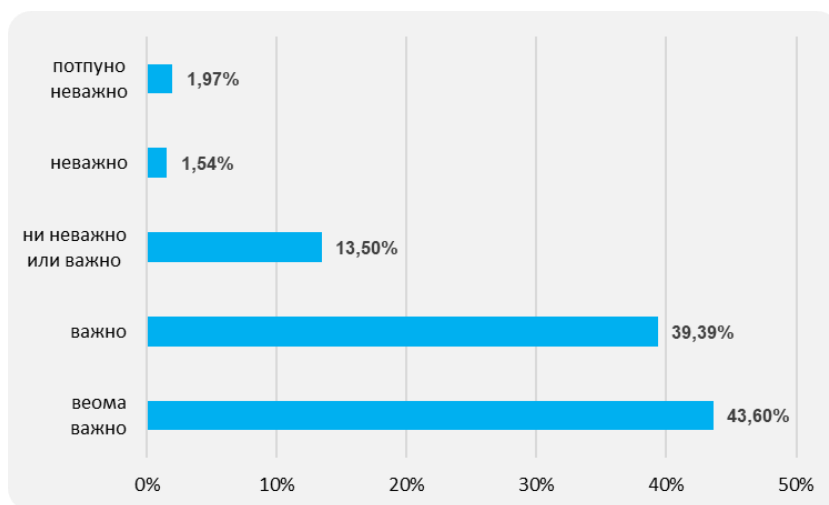
Из друге перспективе, могли бисмо приметити да су најважније активности за промовисање образовне инклузивности за сваку категорију испитаника (у опадајућем редоследу учесталости одговора):

- за ученике: више ваннаставних активности (далеко најодабранија активност), више времена за личну дискусију наставници-ученици, нови начини наставе – интерактивне активности и размена добре праксе са другим школама.
- за родитеље: нови начини наставе – интерактивне активности, више ваннаставних активности, више времена за личну дискусију наставника-ученика и обуку наставника;
- за стручњаке: боље укључивање родитеља, обука наставника, нови начини наставе – интерактивне активности и више ваннаставних активности. Може се приметити да су ваннаставне активности важне за све категорије образовних

актера, али много важније за ученике у односу на наставнике; такође, давање више времена наставницима за личне разговоре са ученицима је важно за ученике и родитеље, не толико важно за саме наставнике, стручњаке који сматрају важнијим учешће родитеља.

3.6. Перцепција значаја и важности образовне инклузије

Графикон бр. 12 представља проценат сваког одговора у вези са уоченим значајем образовне инклузије.



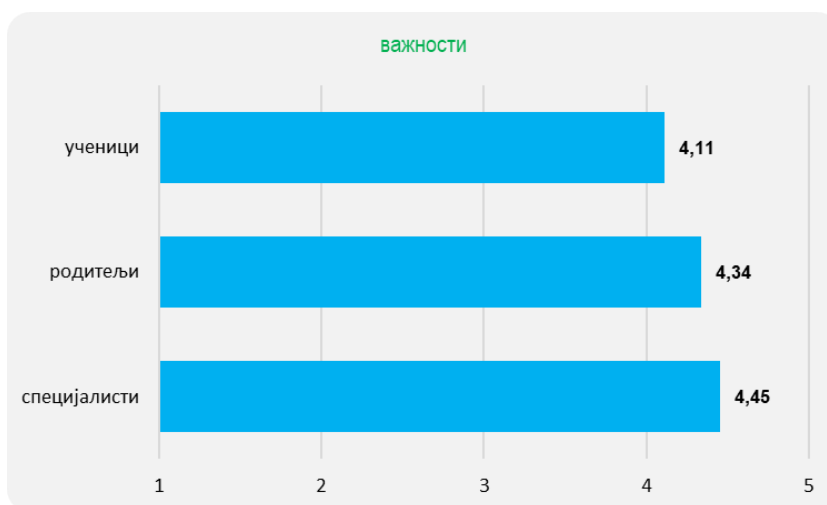
Графикон бр. 12: Уочена важност образовне инклузивности

Образовну инклузивност велика већина наших испитаника (око 85%) перципира као важну или веома важну, а само око 3-4% испитаника то сматра неважним или потпуно неважним. Овај резултат показује да је друштвена перцепција образовне инклузије позитивна, потврђујући ефекат различитих стратегија које се примењују у свакој земљи на промовисању улоге образовне инклузије у развоју квалитета образовања.

Важност инклузивности је повезана, на основу одговора у фокус групама, „свако дете које заслужује шансу да учи и расте, без обзира на порекло“ и „сваки ученик треба да разуме, слуша и саосећа један са другим“, на основу чињенице да „то није само тренд, то је битно. Када деца уче заједно, више разумеју и цене једни друге“, „инклузивност помаже да се створи окружење подршке.; деца уче вредне животне вештине, као што су емпатија и тимски

рад“ и „то је потребно, јер сва деца имају различите потребе.; школе треба да се прилагоде да помогну свима да успеју, а не само неколицини одабраних“. Један закључак би могао бити да је „инклузивност важна, јер пружа иста права, прихватање, једнаке услове за учење и напредовање, али и обавезе у једној заједници“.

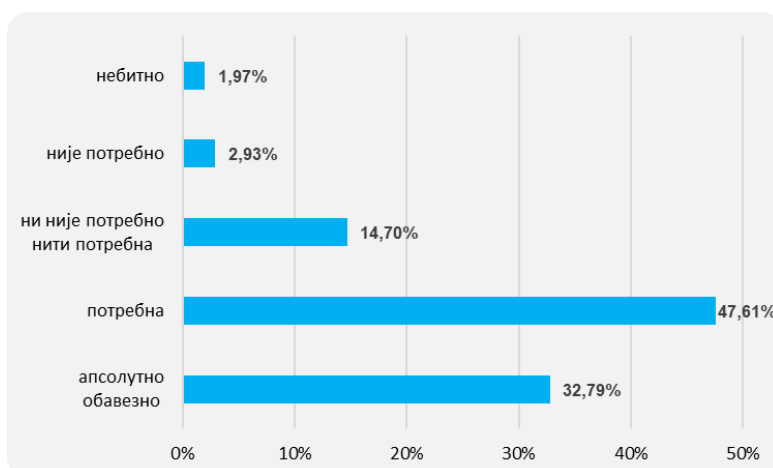
Графикон бр. 13 представља просечне оцене ученика, родитеља и наставника о важности образовне инклузије.



Графикон бр. 13: Уочена важност образовне инклузивности према статусу

Постоји значајан утицај статуса на оценоу значаја образовне инклузије ($F(2,2589)=34,27$, $p<0,001$). Образовна инклузивност је значајно важнија за родитеље у поређењу са ученицима ($p<0,001$) и за стручњаке у поређењу са ученицима ($p<0,001$), без значајне разлике између родитеља и стручњака ($p=0,136$).

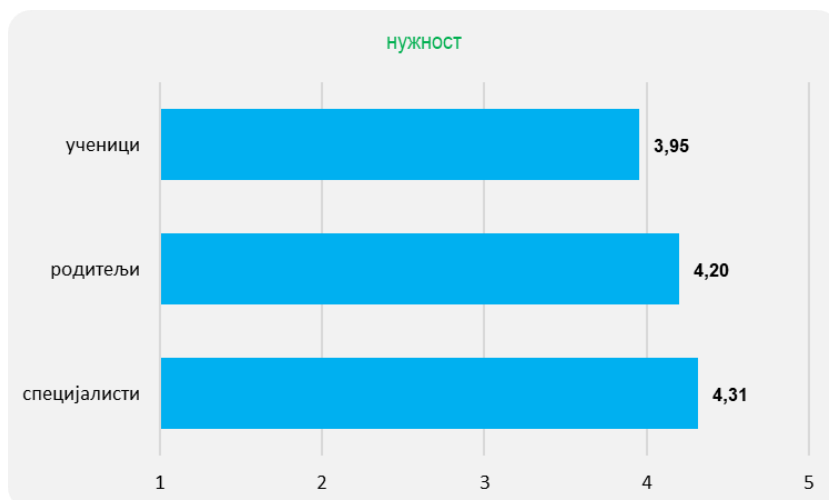
Графикон бр. 14 представља проценат сваког одговора у вези са уоченом важношћу образовне инклузије.



Графикон бр. 14: Уочена важност образовне инклузивности

Огромна већина испитаника (око 80%) перципира образовну инклузивност као потребну или апсолутно обавезну, а само око 4-5% испитаника сматра да образовна инклузија није потребна или небитна. Ови резултати потврђују позитивну друштвену перцепцију образовне инклузивности, јер је сматрају неопходном за квалитет образовања свих актера у образовању (ученика, родитеља, стручњака).

Графикон бр. 15 представља просечне оцене ученика, родитеља и наставника о важности образовне инклузије.



Графикон бр. 15: Уочена важност образовне инклузивности према статусу

Постоји значајан утицај статуса на процену важности образовне инклузије ($F(2,2589)=38,55$, $p<0,001$). Образовна инклузивност је значајно потребнија родитељима у поређењу са ученицима ($p<0,001$) и стручњацима у поређењу са ученицима ($p<0,001$), без значајне разлике између родитеља и стручњака ($p=0,119$).

4. Извештај о држави – Србија

Графикон број 16 представља просечне оцене ученика, родитеља и стручњака у Србији на скали која оцењује знање о образовној инклузији (као и укупан просечни резултат):



Графикон бр. 16: Знања о образовној инклузији у Србији по статусу

Статистичка анализа не показује значајне разлике између три категорије испитаника у погледу знања о образовној инклузији у Србији ($F(2,625)=0,84$; $p=0,432$).

Графикон број 17 представља просечне оцене ученика, родитеља и стручњака у Србији на скали која оцењује перцепцију постојећег стања у погледу образовне инклузије (као и укупан просечни резултат):



Графикон бр. 17: Оцена постојећег стања у погледу образовне инклузије у Србији по статусу

Статистичке анализе показују да постоје значајне разлике међу евалуацијама које су дале три категорије испитаника ($\Phi(2,625)=16,14$; $p<0,001$), при чему Bonferroni post hoc tests показују да су резултати виши за ученике у поређењу са родитељима ($p<0,001$) и у поређењу са стручњацима ($p<0,001$), без значајних разлика између стручњака и родитеља ($p=1,000$).

Графикон број 18 представља просечне оцене ученика, родитеља и стручњака у Србији на скали која оцењује перцепцију тренутне ситуације у вези са социјалном укљученошћу:



Графикон бр. 18: Оцена постојећег стања у погледу социјалне укључености у Србији по статусу

Статистичке анализе показују да постоје значајне разлике међу евалуацијама које су дале три категорије испитаника ($\Phi(2,625)=65,78$; $p<0,001$), при чему Bonferroni post hoc tests показују да су резултати виши за ученике у поређењу са родитељима ($p<0,001$) и упоређено са стручњацима ($p<0,001$), а за родитеље упоређено са стручњацима ($p=0,021$).

Графикон број 19 представља просечне оцене српских ученика, родитеља и стручњака на скали која оцењује перцепцију позитивних последица инклузије:



Графикон бр. 19: Оцена позитивних последица инклузије у Србији по статусу

Статистичке анализе показују да постоје значајне разлике између евалуација које су дале три категорије испитаника ($\Phi(2,625)=4,69$; $p=0,01$), при чему Bonferroni post hoc tests показују да су резултати виши за ученике у поређењу са стручњацима ($p=0,034$), без значајних разлика између ученика и родитеља ($p=0,078$) и између стручњака и родитеља ($p=1,000$).

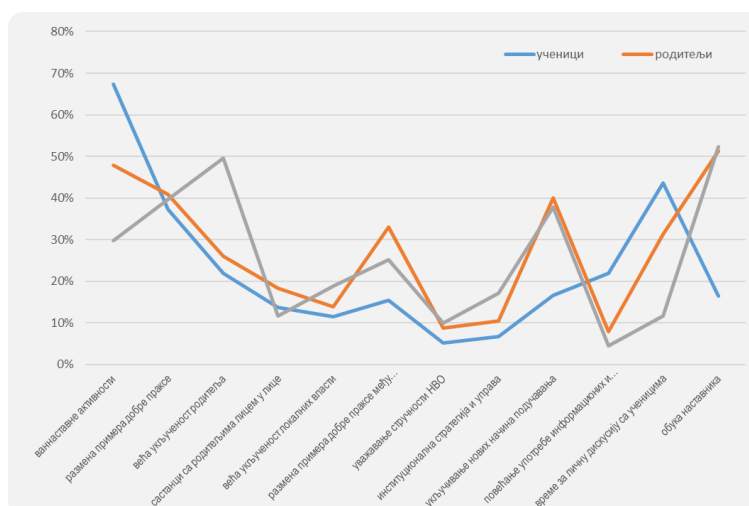
Графикон број 20 представља проценат испитаника из Србије који су сваку потенцијалну активност изабрали као једно од три најважнија решења за унапређење образовне инклузије:



Графикон бр. 20: Предложене активности за унапређење образовне инклузије у Србији

Као што је видљиво на графикону, у Србији су најефикаснији начини за унапређење образовне инклузивности: ваннаставне активности, размена добре праксе, давање више времена наставницима за лични разговор са ученицима.

Графикон број 21 представља проценат испитаника из Србије који су сваку потенцијалну активност изабрали као једно од три најважнија решења за унапређење образовне инклузије, одвојено за ученике, родитеље и стручњаке:



Графикон бр. 21: Предложене активности за унапређење образовне инклузије у Србији по статусу

Анализирајући сваку категорију испитаника појединачно, могло би се уочити да су у Србији уочене најважније активности за унапређење образовне инклузивности:

- за ученике: ваннаставне активности, време за личне разговоре наставници – ученици, размена добре праксе међу школама;
- за родитеље: обука наставника, ваннаставне активности, размена добре праксе међу школама, нови начини наставе – интерактивне методе;
- за стручњаке: обука наставника, укључивање родитеља, размена добре праксе међу школама, нови начини наставе – интерактивне методе.

Упоредо анализирајући одговоре три образовна актера, могло би се уочити да је у Србији у погледу потенцијалних решења за повећање образовне инклузивности:

- хијерархија стручњака веома слична хијерархији родитеља, при чему су 3 од 4 главна избора идентична: обука наставника, размена добре праксе, интерактивне методе;
- хијерархија ученика је веома различита, вреднујући ваннаставне активности, личне дискусије, размену добре праксе;
- размена добре праксе међу школама је једина опција присутна у евалуацијама које врше сва три образовна актера.

5. Дискусија и закључци

Образовну инклузивност већина образовних актера перципира као важан и неопходан аспект квалитетног образовања. Значај и важност образовне инклузивности очигледнији су за одрасле (родитеље и наставнике) него за ученике у Румунији и мање очигледни у Турској.

Образовни актери (ученици, родитељи, наставници) имају просечан ниво знања о образовној инклузивности, иако већина њих има општи утисак дубљег разумевања овог концепта. Очекивано, знање о инклузији је значајно веће за стручњаке у поређењу са ученицима и родитељима, али и даље чак и стручњацима недостаје много важних информација о овом концепту. Сви образовни актери имају опште идеје о инклузивности, као што инклузивност

значи да сва деца треба да се осећају добродошло, безбедно и цењено, значи да су сва деца део образовних активности и подразумева адекватну подршку свој деци да уче са својим вршњацима. Ипак, друштвеној перцепцији инклузије је потребно много ажурирања, јер многи од образовних актера и даље сматрају да инклузија значи смештање све деце у редовно образовање, чак и ако адекватна подршка није могућа за оне којима је потребна, да то значи распоређивање деце са посебним образовним потребама у специјална одељења у редовним школама или чак у специјалним школама; такође, многи актери у образовању, чак и стручњаци, нису свесни да се инклузивност односи на сву децу, а не само на ону са посебним образовним потребама.

Стављајући те информације заједно, могло би се схватити да напори учињени у протеклим деценијама у промовисању образовне инклузивности тек треба да достигну своје циљеве; ако многи људи, укључујући стручњаке и даље сматрају да је инклузија само увођење детета са посебним потребама у редовно образовање без пружања било какве додатне или адекватне подршке, јасно је да образовни системи имају још много посла и да је потребно предузети додатне радње, можда почевши од наставника. Према нашим подацима, две су ствари које ће отежати ову системску интервенцију. С једне стране, скоро 20% испитаника није сигурно у значај и важност образовне инклузивности (или се чак не слаже са тим), а биће готово немогуће мотивисати их да у потпуности разумеју инклузивност и примењују њене принципе у образовању. С друге стране, образовни актери, посебно наставници, уверени су да у потпуности разумеју концепт образовне инклузивности (у фокус групама нико није помињао да ће им требати више информација, сви су одговорили да је концепт веома добро познат у образовању), а такође ово отежава учење, јер никог није лако мотивисати да учи о теми која се сматра веома познатом.

На овој претпоставци би се такође могло нагласити да би интервенција у Турској могла бити мало тежа у поређењу са Румунијом, Северном Македонијом и Србијом, пошто су значај и важност инклузивности мање очигледни за турске учеснике; ипак, ово би могла бити само привремена ситуација која се објашњава друштвеним и културним контекстом на који утиче веома велики број миграната и избеглица у овој земљи, посебно Сиријаца и недостатак ресурса због чега је општа популација више забринута око обезбеђивања хране и смештаја, инклузивност није прави приоритет.

Друштвена перцепција образовне инклузивности је прилично умерена, већина испитаника је оцењује као просечну, уз значајне разлике између перцепције три категорије образовних актера укључених у наше истраживање. Образовну инклузивност ученици доживљавају на најпозитивнији начин, стручњаци су мало уздржанији, док су родитељи најкритичнији и оцењују образовну инклузивност на најнегативнији начин (у поређењу са ученицима и стручњацима). С једне стране, овај аспект је важан за креаторе политике, јер сугерише да ће бити много теже укључити ученике у активности које се фокусирају на образовну инклузију, јер сматрају да је то већ присутно. С друге стране, наши подаци сугеришу да креатори политике који се фокусирају на инклузију заиста треба да се ослоне на родитеље да им помогну, јер њихова прилично негативна перцепција стварног нивоа образовне инклузивности чини их склонијим да се укључе и мотивишу да учествују у активностима или пројектима, да се побољша образовна инклузивност.

Међународна анализа је показала да се образовна инклузивност перципира као боља у Србији и Северној Македонији, нешто мање присутна у Румунији и још мање присутна у Турској; могли бисмо разумети нижи ниво образовне инклузивности у Турској мислећи на велики број миграната који тек треба да буду интегрисани и на велики број ученика у турским одељењима, који би могао да иде и до 40 или чак више (велике разлике између школа су присутне). У теорији, прихватање нижег степена инклузивности у турским школама требало би да олакша системске пројекте за развој овог аспекта образовања, али нажалост, такве системске акције би могле бити веома тешке за спровођење док се општи контекст не мења и број избеглица се и даље повећава, чинећи све већи притисак на ограничене ресурсе које Турска има.

Социјална инклузија се доживљава на прилично умерено негативан начин, при чему је већина испитаника оцењује као просечну, али довољно да је оцењује као ниску или веома ниску. Социјална инклузивност се оцењује као значајно нижа од образовне инклузивности, што сугерише да је образовни систем нешто ефикаснији од друштвеног система у промовисању инклузије, што је задовољавајући аспект за наставнике и начин да се призна ефикасност њиховог рада (не занемарујући важност будуће интервенције у образовању). Деца доживљавају социјалну инклузију као бољу у поређењу са одраслима, највероватније због њихове боље прилагодљивости и можда недостатка искуства

у друштвеним контекстима што их чини мање пријемчивим за друштвену дискриминацију, предрасуде итд.

Међународна анализа је показала да се социјална инклузија у Турској доживљава као мање присутна у поређењу са Србијом, Северном Македонијом и Румунијом; опет, ово је вероватно повезано са друштвеним, културним и економским контекстом имања све већег броја избеглица са ограниченим ресурсима.

Позитивне последице инклузивности нису толико очигледне за све образовне актере, јер скоро половина њих тек треба да се одлучи; истина је да се скоро једна половина слаже са тим позитивним последицама, али велики проценат неодлучних испитаника снажно сугерише да информације о инклузивности тек треба да допру до великог дела популације.

Очекивано, стручњаци су свеснији позитивних последица образовне инклузије у односу на ученике и родитеље, а то је вероватније због њихове педагошке оспособљености и општег знања. Позитивна страна овог резултата је што се стручњаци могу лако укључити у пројекте или активности које имају мерљиве позитивне последице (пошто су свеснији позитивних промена које ове активности могу да изазову), али лоша страна је то што још увек постоји велика потреба за информисањем ученика и родитеља у погледу позитивних последица инклузије.

Анализа међу земљама показала је да се позитивне последице образовне инклузивности перципирају као мање присутне у Турској, а ова евалуација је мање-више слична оној о образовној инклузивности и социјалној инклузивности; ово сугерише да су испитаници задржали своју когнитивну сагласност оцењујући повезаност ових аспеката: ако се образовање и друштво перципирају као инклузивни, онда су позитивне последице инклузије видљивије, ако се друштво и образовање доживљавају као мање инклузивни, онда позитивне последице инклузије су мање очигледне, мање видљиве.

На основу наших података, могли бисмо да истакнемо сложену узрочност друштвених перцепција о инклузији: позитивне последице образовне инклузивности су видљивије за информисаније образовне актере и за оне који боље вреднују образовну и социјалну инклузивност. Са једне стране, ово сугерише да би се образовна инклузивност могла побољшати ако само друштво постане инклузивније, што сугерише да постоји потреба за доследношћу и повезаношћу између образовних и друштвених интервенција за инклузивност. Са

друге стране, наши подаци снажно сугеришу да би, очекивано, позитивне последице инклузивности могле да буду очигледније на индиректан начин, повећањем нивоа знања о инклузији и повећањем нивоа образовне инклузивности.

У циљу повећања степена образовне инклузивности, наши образовни актери су као најпоузданије решење помињали ваннаставне активности, праћене (уназад) применом нових начина наставе са интерактивним активностима, омогућавајући више времена наставницима за личне разговоре са децом, размене добре праксе и бољег укључивања родитеља. Ипак, могло би се нагласити да скоро све те потенцијалне активности и даље имају веома важну неформалну компоненту (карактеристичну за ваннаставне активности), јер неформална компонента доминира личним разговорима и бољим укључивањем родитеља, па чак и разменом добре праксе.

Ваннаставне активности су најбоља решења за ученике (далеко најодабраније потенцијално решење), али је присутна и као врхунска опција за родитеље и стручњаке; ипак, родитељи се првенствено фокусирају на нове начине подучавања – интерактивне активности, док се стручњаци више фокусирају на боље укључивање родитеља и обуку наставника. Ученичка хијерархија је јасно навела њихове наклоности, јер ће ваннаставне активности увек бирати ученици у поређењу са „класичном“ наставом и учењем, док је хијерархија родитеља и стручњака више изненађујућа. Са једне стране, родитељи и стручњаци доказују „приписивање грешке“, при чему родитељи помињу пре свега аспекте који зависе од наставника (нови начини наставе – интерактивне активности), а стручњаци прво помињу аспекте који зависе од родитеља (боља укљученост родитеља). Са друге стране, приметно је да стручњаци преузимају своју улогу у јачању образовне инклузивности и наводе потребу за обуком наставника и за спровођењем интерактивних активности.

Анализа међу земљама показала је да су ваннаставне активности најважније решење за унапређење образовне инклузивности без обзира на земљу.

Узимајући у обзир допринос наших испитаника, наглашавамо да методолошки водич за помоћ наставницима у унапређењу образовне инклузивности у њиховим одељењима/школи треба да обухвата углавном ваннаставне активности, јер ученици, родитељи и стручњаци сматрају да је то делотворно. Штавише, наши

подаци говоре да би те ваннаставне активности, да би биле ефикасније, могле бити организоване у виду индивидуалних активности које олакшавају комуникацију између наставника и ученика, или групних активности које користе интерактивне методе и/или укључују родитеље.