

РУРАЛНЕ ШКОЛЕ - СПЕЦИФИЧНОСТИ, РЕСУРСИ И ИЗАЗОВИ У ИЗГРАДЊИ КАПАЦИТЕТА ЗА ИНКЛУЗИЈУ

Јелена Стаматовић¹
Јасна Максимовић²
Лидија Златић³

Резиме

Специфичности руралних школа и средина у којима се налазе окосница су ограничења и могућих решења за инклузивни развој. Ограничавајуће околности, предности и капацитети ових школа за захтеве инклузивног образовања посматрани су кроз категорије средине, унутрашње организације, наставника, ученика и њихових потреба, анализом релевантне литературе. Резултати показују да средина може ограничавати развој инклузивности уколико је веома затворена и традиционална, а да се предност препознаје у неговању породичних вредности и емпатије. Недостајућа подршка се издваја у сарадњи са специјализованим институцијама и професионалним стручњацима. Малобројна и вишегенерацијска одељења пружају шансу за боље познавање ученичких индивидуалних потреба и могућности и добра су основа за развој инклузивности. Наставници са честим миграцијама у веће средине напуштају одељења, тако да њихова промена ремети адаптацију ученика. Инклузивност подразумева и додатне компетенције наставника за њен развој у школи а истраживања показују да се наставници не осећају довољно компетентно и сигурно у њеној имплементацији. Јачање капацитета за развој инклузивних школа треба да буде усмерено на развијање и унапређивање механизма подршке кроз националне стратегија преко развоја локалне средине, капацитета школе и наставника који раде у њој.

Кључне речи: инклузивно образовање, инклузивна школа, рурална школа, рурална средина.

¹ Јелена Стаматовић је доктор педагогије и редовни професор на Педагошком факултету у Ужицу Универзитета у Крагујевцу.

Електронска адреса: jelena.stamatovic22@gmail.com

² Јасна Максимовић је доктор педагогије - специјалне педагогије и редовни професор на Педагошком факултету у Ужицу Универзитета у Крагујевцу.

Електронска адреса: jasnamaximovic@gmail.com

³ Лидија Златић доктор психологије и редовни професор на Педагошком факултету у Ужицу Универзитета у Крагујевцу.

Електронска адреса: lidija.zlatic65@gmail.com

Увод

Један од изазова са којима се сусрећу образовне политике многих земаља јесте питање образовања и школа у руралним срединама. Рурална подручја представљају ређе насељене територије које су углавном изван утицаја великих градских средина. Често се стереотипно посматрају као мање квалитетне у многим областима па и у образовању и тиме маргинализују школовање становништва тог подручја. Понекад су то разлози миграције сеоског становништва у веће средине које трага за бољом материјалном перспективом и могућношћу доступног образовања за децу. Таква ситуација често угрожава опстајање школа у руралној средини које се суочавају са ризиком затварања и спајања више мањих школа (Autti & Nyry-Beihammer, 2014; Villa & Knutas, 2020; Petrović, 2019; Fargas-Malet & Bagley, 2022). Сличне околности се могу препознати широм света упркос различитим географским подручјима, друштвено-политичким и културним контекстима. Затварање школа се рефлектује на одрживост локалних заједница, јер школе представљају у тим мањим срединама центре друштвеног и културног живота. Специфичности подручја, политичких, економских и друштвених околности утичу на услове и могућности опстајања и функционисања малих руралних школа (Beach & Vigo-Arrazola, 2020). Често су разлози затварања и спајања руралних школа финансијске природе и пристрасност политике која указује на инфериорност у квалитету образовања у односу на веће школе у градским срединама, без чврстих доказа да ученици сеоских школа имају лошије образовање и постигнућа (Solstad & Karlberg Granlund, 2020).

Из перспективе разноврсног проучавања проблематике организације и реализације рада ових школа углавном се фокус ставља на организовање рада у вишеразредним одељењима (комбинована, вишедобна, мешовита одељења) са малим бројем ученика различитог узраста, различитих образовних потреба, социо-културног и образовног статуса породица из којих долазе, реализацију паралелних наставних планова и програма, где се рад у једном разреду благовремено и несметано смењује са радом у другом разреду (Khumalo & Mji, 2014; Rajčević, 2014; Smith et al., 2015; Fargas-Malet & Bagley, 2022).

Глобални проблем руралних школа је и недостатак наставног кадра, њихов опстанак у служби, често напуштање сеоских средина и недовољна мотивација за рад у руралним срединама. Многа истраживања су показала да је узрок таквог стања несигурност запослења, недовољна припремљеност наставника за рад у руралним школама и да реалност рада у таквим школама често не одговара њиховим очекивањима (Joyce, 2014; Salamondra, 2020; Hudson & Hudson, 2008; Cuervo & Acquaro, 2018).

Имајући у виду специфичности руралних школа у раду ћемо се бавити сагледавањем ресурса, изазова и ограничавајућих околности у изградњи капацитета за инклузију у овим специфичним срединама. Увидом у богату научну и стручну литературу можемо запазити да се велики број истраживача бавио темом инклузије и инклузивног образовања, као и да су бројне земље спровеле свеобухватне студије са циљем да покажу да ли се инклузивни принцип у њиховом систему образовања развија на задовољавајући начин. Један број радова и студија бави се инклузијом и инклузивним образовањем у руралној средини, а аутори овом проблему углавном приступају са становишта идентификације и разматрања ограничења и препрека које произилазе из специфичности школа у овој средини (Rose et al., 2021; Стаматовић и Максимовић, 2023; Themane & Thobejane, 2019), а затим и са становишта предности руралног контекста за унапређење социјалне инклузије и инклузије у образовању (Moreno et al., 2015; Salamondra, 2020).

Изазови, препреке и ресурси за инклузију у руралном контексту

Промовисање и реализација инклузивног образовања и инклузивних вредности је потреба и обавеза сваке школе без обзира на средину и друштвени контекст у коме се налази. Због тога је важно истражити и мапирати кључне изазове, препреке али и ресурсе који ће допринети остварењу инклузивних исхода. У даљем излагању покушаћемо да, као резултат проучавања релевантне литературе, дамо преглед могућих ограничења и изазова са једне стране као и предности и ресурса са друге стране који утичу на развој инклузивности руралних школа. Ограничавајуће околности, предности и капацитете руралне школе за одговор на захтеве инклузивног образовања посматраћемо кроз

категорије средине у којима школе функционишу, њихову унутрашњу организацију, наставнике као реализаторе образовања и васпитања, ученике и њихове потребе.

Бројни изазови попут постојања различитих друштвених и културних уверења, неповољних економских фактора, убрзане депопулације становништва, изостанак адекватне подршке и других проблема отежавају развој инклузивних школа у руралним срединама. У многим радовима који феномен руралних школа посматрају у друштвеном, економском и географском контексту наглашава се као препрека развоју тих школа удаљеност, инфраструктура, недоступност информационо-комуникационе технологије, материјални дефицит и неповољна социјална и породична средина (Joyce, 2014; Kurniawati, 2021; Frankland, 2021; Callado Moreno et al., 2015). Сагледавајући проблематику социјалне средине руралних подручја у многим радовима се истиче животни стил непосредног окружења у коме дете расте и развија се и традиционалност заједнице. Често се идентификују недовољна знања о нормама и правилима социјалног живота као и то како користити знања из ширег социјалног искуства у свакодневном животу (Erikson et al., 2010; Kalatskaya & Zamirova-Drozladova, 2018). Резултати неких истраживања у Републици Србији указују да сеоска средина маргинализује породице и децу која имају проблеме у развоју или имају неку болест. То често буде разлог неукључивања болесне деце или деце са сметњама у развоју у образовање или га брзо напуштају. Такође традиционалност руралне средине и затвореност породица често је разлог изостајања подржавајућег односа родитеља према школи и образовању деце којима је потребна додатна подршка, па и ако постоји она се губи што су ученици старији (Drezgić et al., 2018; Стаматовић и Максимовић, 2023; Themane & Thobejane, 2019). Подршка социјалне средине и породице је свакако основни предуслов за развој инклузивног образовног контекст. Међутим у поменутим проучавањима и истраживањима налази указују да средина може имати ограничавајући утицај на инклузију, чак и у развијеним државама у Европи и свету.

Један од изазова који отежава инклузивни приступ у руралним школама је потпуна или недовољна доступност различитих услуга специјализоване подршке од стране адекватних институција или професионалних стручњака који би пружали своје услуге и помоћ наставницима, родитељима и ученицима, као и свих видови подршке у

реализацији наставних и ваннаставних активности (Narayan & Patnaik, 2020, McCabe & Rupparg, 2023). Такође, у анализираним радовима се наглашава да у руралним школама недостају основна наставна средства, а нарочито она која су посебно намењена за рад са децом са тежим сметњама у развоју (Kuhmalo & Mji, 2014; Leščešen et al., 2013; Rose, et al., 2021; Ryan, 2014; Themane & Thobejane 2019; Carrete-Marín & Domingo-Peñafiel, 2022). Наставници као отежавајућу околност у свом раду често наглашавају недоступност прилагођених наставних средстава (учбеници на Брајевом писму, аудитивни записи, сликовни материјал и сл.) и недостатак асистивних технологија које би олакшале реализацију наставних програма деци са специфичним сметњама (Стаматовић и Максимовић, 2023; Themane & Thobejane, 2019).

Како би напредовали у приступу различитостима и реализацији инклузивног образовања, наставници у руралним срединама морају бити обучени и спремни за тај изазов. Нарочито је то важно за наставнике сеоских школа који са једне стране имају обавезу да пруже помоћ и подршку деци којима је то потребно, а са друге стране руралну средину са свим својим специфичностима. Велики проблем који је апострофиран у многим студијама о положају и улози наставника у овим срединама је краткотрајно задржавање у тим школама и миграција у веће средине, а разлози напуштања су најчешће њихов мотив за сигурним запослењем и материјална сигурност (Erpley, 2009; Joyse, 2014; Hudson & Hudson, 2008; Cuervo & Acquaro, 2018). Оваква пракса не иде у прилог изградњи инклузивних капацитета у сеоској средини, јер са једне стране честа промена наставника може имати негативне ефекте на процес адаптације деце која припадају различитим друштвено осетљивим групама, а са друге стране наставници имају краatak период упознавања потреба сваког детета у одељењу и њихових образовних могућности.

Неке студије показују да наставници имају позитиван став према инклузији (Vučković et al., 2019; Cherpel et al., 2016), али им често недостају иницијативе за реализацију активности у инклузивном образовању (Jablan i sar., 2020; Moreno et al., 2015). Оно што се у литератури појављује као занимљив резултат је комбинација позитивних ставова наставника према инклузији и њихових страхова, несигурности и недостатак аутономије у избору различитих прилагођених активности у школском раду са ученицима (Moreno et al., 2015; Cherpel et al., 2016). Ово се може објаснити недовољном обученошћу

за рад са децом са сметњама и изостанак ресурса за подршку, што се наглашава у неким радовима (Mueller & Brewer, 2017; Ryan, 2014). Често се идентификују постојеће баријере за наставнике у руралним школама у доступности обукама везаним за развој социо-емоционалних компетенција и приступу социо-емоционалним интервенцијама: недостатак фундаменталних знања о социо-емоционалном учењу, сарадња, професионална и административна подршка, стигматизација према стручним сарадницима, неадекватан текући професионални развој у потребним областима (Nicholas et al., 2017; Strom et al., 2024; Zolkoski et al., 2021). Такође, резултати неких проучавања показују да наставници у руралним школама углавном као изазов наводе проблеме са којима се суочавају у креирању, примени и реализацији индивидуалних образовних планова (ИОП), који представљају универзални алат за праћење образовних и васпитних задатака и циљева са ученицима који имају специфичне потребе (развојне тешкоће, сметње у развоју, даровити ученици) (Alfaro et al., 2015; Maksimović, 2017).

Чини се да је у контексту унапређења инклузивног друштва и развоја подршке различитостима веома важно унапредити положај малих сеоских школа у мрежи школа и систему образовања. Дајући им легитимитет и поштујући њихову специфичност у односу на школе у градским срединама са једне стране и пружајући им снажну системску подршку у досезању неопходних стандарда инклузивног образовања са друге стране доприноси се да оне постају адекватно педагошко окружење за све ученике, њихове родитеље, наставнике и снажан кохезивни фактор развоја руралне средине. Где се виде ресурси за остваривање ове могућности? Сама рурална средина са свим специфичностима мора представљати ослонац за допринос у развоју инклузивности. Социјалне и емоционалне вештине ученика рефлектују животни стил непосредног окружења јер се ту стварају обрасци дечије дневне активности где дете формира социјалне мреже, учи и прихвата вредности. Фамилијарни капитал сеоских заједница може допринети развоју емпатије и хуманости код деце уз подршку школе, па је важно да се комбинује актуелна породична идеологија са наставниковим утицајем (Mo et al., 2023; Yao et al., 2022). Многи аутори у анализираним радовима наглашавају важност интеракције средине и школе, продужене активности школе у средини која је значајна за образовни и културни живот свих у њој и развој социјалне инклузије заједнице (Anđelković & Tadić, 2020; Autti & Hyry-Beihammer, 2014; Kalaoja & Pietarinen, 2009; Petrović, 2019).

Из перспективе проучавања школске средине и педагошке климе у школи у анализираним истраживањима као предност се истиче малобројност и вишеразредна одељења. У оваквим условима већа је прилика за флексибилношћу наставе и вршњачког подучавања (Villa & Knutas, 2020; Fargas-Malet & Bagley, 2022). Предност малих одељења је у томе што се пружа могућност сваком ученику да добије више пажње од наставника, правовремене повратне информације и индивидуализован приступ у начину учења и захтева према ученицима (Bustos, 2010; Mulryane-Kyne, 2005; Smit et al., 2015). Мала одељења су добра прилика за бољим познавањем ученичких индивидуалних потреба и могућности, што је позитивна основа за креирање индивидуализованог приступа и креирање индивидуалног образовног плана за оне ученике којима је потребно. Хетерогено (вишеразредно) груписање ученика, у комбинацији са напредним или прилагођеним наставним планом и програмом, подиже академска постигнућа за све ученике без обзира на њихове могућности и социо-економски статус (Salamondra, 2020). Ове предности доприносе изградњи инклузивног етоса сеоских школа.

Без обзира на глобални проблем одлива наставничког кадра из руралних школа и средина, наставници су значајан ресурс за развој инклузивности у сеоским школама. У многим студијама које су се бавиле наставницима у руралној средини изражена је забринутост статусом и подршком од шире друштвене заједнице што смо већ истакли у претходном излагању. Међутим, неки резултати указују да наставници сеоских школа морају имати могућност развијања личних компетенција за рад у тим школама и одељењима и за неговање инклузивног етоса. Наставници подршку очекују од чланова локалне заједнице, виде је у тимском раду са колегама и у доступности компензаторних програма усавршавања (Barely & Beesly, 2007; Joyse, 2014; Cuelvo & Asquaro, 2018). Предуслов развоја инклузивности јесте и позитиван став наставника у односу на инклузију. Резултати истраживања показују да наставници руралних школа испољавају позитивније ставове према инклузивном образовању у односу на наставнике градских школа, а као разлог се најчешће наводи мала средина која је погодна за остваривање дубље сарадње и развијање емпатије према различитостима (Bagon & Istenic Starcic, 2016; Đorić i sar., 2014; Jablan et al., 2020; Moreno et al. 2015; Capel et al., 2016).

Капацитети и подршка инклузији у руралним школама

Оквир за функционисање руралних школа дају континуирани реформски процеси који школе широм света усмеравају у правцу развоја инклузивног друштва кроз имплементацију инклузивних вредности у васпитање и образовање у живот и рад школе и заједнице. Питање капацитета руралних школа за одговор на ове захтеве можемо посматрати кроз могућност превазилажења препрека и изазова користећи ресурсе и предности. Можемо издвојити неколико праваца у јачању капацитета инклузивности у руралним школама, а које смо идентификовали анализом релевантне литературе. Један од тих праваца су национална системска решења и механизми подршке у примени и развоју инклузивних школа. Национална системска решења морају бити утемељена законском легислативом уз поштовање аутономије у изградњи сопственог инклузивног оквира на нивоу школе. Тако су неке земље уводиле програме развоја сеоских школа који су вођени националним и локалним потребама (Dowling, 2009; Smith et al., 2015).

Други правац је усмерен на однос школе и средине и грађење поверења у њихов однос где постоји узајамна подршка наставника, родитеља и других чланова локалне заједнице. Сигурност и вера заједнице у образовање је један од предуслова за очување образовања у сеоским школама и укљученост целокупне популације ученика у школовање. Потреба за посредним деловањем школе на чланове заједнице у развоју инклузивних вредности преко ученика може се остварити кроз продужено деловање школе културним и образовним активностима. Нарочито је важна помоћ родитељима ученика са тешкоћама у развоју и којима је потребна додатна подршка. Значај инклузивног капацитета имају и организовани додатни рехабилитациони програми подршке, сарадња са специјалним ресурсним центрима подршке деци, родитељима и наставницима (Ferguson, 2008; Vučković et al. 2019). Сарадња наставника и школских сарадника (педагога, психолога, социјалних радника, специјалних педагога) игра важну улогу у развоју резилијентности код ученика и унапређивању њихове социјалне и емоционалне компетенције у руралним школама (Mitchell, 2021; Sakač i Pantić, 2012). Ова сарадња доприноси интернализацији инклузивних вредности у васпитно-образовном процесу и унапређује социјалну инклузију. Шведска истраживања показују ва-

жност приступа експертизи специјалних педагога и обезбеђивања њихове подршке наставницима када је у питању рад са децом са сметњама у развоју (Odescalhi et al., 2025; Strom et al., 2024).

Допринос у јачању капацитета инклузивности свакако пружају и сами наставници који се сусрећу са низом изазова и проблема у остваривању циљева инклузије. Развој њихових компетенција кроз базично образовање првенствено за рад у руралним школама, јер су многа истраживања показала да је управо то недостатак који отежава њихово професионално сналажење у школама руралног подручја, као и за развој инклузивних потенцијала у школи и одељењу је потреба којом се морају руководити креатори образовних програма будућих наставника. Такође, то морају имати у виду и они који нуде компензаторне програме професионалног усавршавања наставника. Развијање компетенција наставника се може остваривати кроз изграђивање и јачање професионалне мреже сеоских наставника као ресурс за учење, размењивање примера добре праксе, могућност онлајн професионалног усавршавања које ће компензовати осећај изолованости наставника који раде у руралним срединама (Joyce, 2014; Salamondra, 2020; Hudson & Hudson, 2008; Cuervo & Acquaro, 2018). С обзиром на то да се ипак показало да су деца сеоских средина изолована и мање су им доступна могућности које имају деца градских средина, у циљу превазилажења таквих околности било би пожељно, бар повремено, повезивање ученика сеоских школа са својим вршњацима из градских средина кроз узајамне посете и заједничке активности, што је реално изводљиво. Школе у селима могу бити места за учење у природи и ученицима градских средина и повезивање школа (Yao et al., 2020).

Закључак

Рурална школа, са свим својим специфичностима представља синтетичко језгро руралне заједнице и несумњиво утиче на њен опстанак. Истраживања потврђују чињеницу да сеоске школе имају велики значај за локалну средину, јер оне нису само места за учење већ и центри друштвеног живота (Autti & Nyry-Beihammer, 2014; Chepel et al., 2016), покретачи и показатељи економског и социјалног статуса ових заједница (Barley & Beesley, 2007). Питање опстанка и квалитета ових школа актуелно је у промишљањима и делањима образовних политика широм света. Правац њиховог деловања треба да буде усмерен на

стратегије јачања инклузивних капацитета сеоских школа како би оне постале део друштвене инклузивне заједнице.

У овом раду се кроз анализу релевантне литературе указује на ограничавајуће услове и околности а затим и на предности која ова средина има за инклузивни развој школе. Посматрана је подршка у развоју инклузивности кроз сегменте који недостају и сегменте који представљају ресурс. Недостајући сегменти се препознају у средини (локална заједница, породица) и то као затвореност породичне средине и недовољно укључивање локалне средине у подршци. Затвореност породичне средине се најпре препознаје у ситуацијама неповољног материјалног стања или присутности болести и ометености детета. Недовољна укљученост локалне средине је најчешће присутна у остваривању специјализоване подршке од стране других институција, специјализованих професионалаца (педагози, психолози, дефектолози, социјални радници и сл.), као и обезбеђивање прилагођених наставних и других средстава неопходних за квалитетно образовање свих ученика. Често су ограничавајуће околности за развој инклузивних капацитета руралних школа услови за рад наставника и њихове компетенције. Миграције ка већим или градским срединама су стално присутне, што условљава често мењање наставника и ствара нове околности за адаптацију на рад и њих и ученика.

Са друге стране, кроз анализу литературе препозната је и позитивна подршка развоју инклузивности у сеоским школама. Она се огледа у фамилијарном капиталу сеоских заједница које доприносе развијању породичних вредности и емпатије код деце и у организовању малобројних и вишегенерацијских одељења. У оваквим одељењима је лакше неговати повезаност и подршку међу ученицима, организовати вршњачко учење и омогућити свеобухватно упознавање сваког ученика, њихових развојних карактеристика, могућности, интересовања и породичне средине из којих долазе.

Како би се смањиле и превазилазиле постојеће разлике у капацитетима за развој инклузивности у руралним школама потребна је политичка воља на националном и међународном нивоу. Уз јачање капацитета за подршку инклузивном образовању и добру координацију између доносиоца образовних политика, наставника у сеоским школама и чланова руралне заједнице могу се успоставити и покренути различити механизми и стратегије очувања руралних школа. За даље унапређење образовања у рурални подручјима и развој њихо-

вих инклузивних капацитета важно је покренути нова истраживања која би обогатила теоријска сазнања и постојећу праксу.

Литература

- Alfaro, V., Kupczynski, L. & Mundy, M. A. (2015). The Relationship between Teacher Knowledge and Skills and Teacher Attitude towards Students with Disabilities among Elementary, Middle and High School Teachers in Rural Texas Schools. *Journal of Instructional Pedagogies*, 16. <https://eric.ed.gov/?id=EJ10693864>
- Anđelković, A. & Tadić, S. (2020). Problemi školovanja u ruralnim područjima Srbije za vreme COVID 19. U S. Lakić (ur.): *V Banjalučki novembarški susreti 2020* (389–406). Filozofski fakultet u Banjoj Luci.
- Autti, O. & Hyry-Beihammer, E. K. (2014). School closures in rural Finnish communities. *Journal of Research in Rural Education*, 29(1), 1–17. <http://jrre.psu.edu/articles/29-1.pdf>
- Bagon, S. & Istenic Starcic, A. (2016). Attitudes towards inclusion by Slovenian teachers in the context of findings from other countries. *Education and Self Development*, 3(49), 6–27. <https://doi.org/10.26907/esd.11.1.2>.
- Barley, Z. A., Beesley, A. D. (2007). Rural school success: What can we learn. *Journal of Research in Rural Education*, 22(1), 1–16. <http://www.umaine.edu/jrre/22-1.pdf>
- Beach, D. & Vigo Arrazola, M. B. (2020). Community and the education market: A cross-national comparative analysis of ethnographies of education inclusion and involvement in rural schools in Spain and Sweden. *Journal of Rural Studies*, 77, 199–207, <https://doi.org/10.1177/14749041211022202>
- Bustos, A. (2010). Aproximaciyn a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educaciyn*, (352), 353–378. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1204>
- Villa, M. & Knutas, A. (2020). Rural communities and school-Valuing and reproducing local culture. *Journal of Rural Studies*, 80, 626–633, <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.09.004>

- Vučković, S. Đ., Ivkov-Džigurski, A., Bibić, L. I., Jovanov, J. M. & Stojić, I. (2019). Teachers' views of inclusive education in Serbian schools. *South African Journal of Education*, 39(2), 1–10, <https://doi.org/10.15700/saje.v39ns2a1722>
- Dowling, J. (2009). Changes and challenges: Key issues for Scottish rural schools and communities. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 129–139. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.005>
- Drezgić Ostojić, S., Zubović, I. (2018). Mapping children and youth outside the education system in rural areas. Crveni krst Beograd. <https://www.redcross.org.rs/media/4382/finalni-izvestaj-o-mapiranju-dece-iz-osetljivih-grupa.pdf>
- Đorđić, V., Tubić, T. & Protić-Gava, B. (2014). Stavovi učitelja seoskih i gradskih osnovnih škola prema inkluzivnom fizičkom vaspitanju. *Sportske nauke i zdravlje*, 4(1), 33–40, doi:10.7251/SSH1401033DJ
- Eriksson, U., Asplund, K. & Sellström, E. (2010). Growing up in rural community-children's experiences of social capital from perspectives of wellbeing. *Rural and remote health*, 10(3), 1–12, <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.566237382191892>
- Eppley, K. (2009). Rural schools and the highly qualified teacher provision of No Child Left Behind: A critical policy analysis. *Journal of Research in Rural Education*, 1, <https://jrre.psu.edu/sites/default/files/2019-08/24-4.pdf>
- Zolkoski, S. M., Aquilera, Z. S., West, M. E., Miller, J. G., Halm, M. J., Sass, S. & Stakes, L. E. (2021). Perceptions of Skills, Knowledge and Resources Needed to Promote Social and Emotional Learning in Rural Classrooms, *The Rural Educator*, 41, 1–11. *Journal of the National Rural Education Association*, <https://doi.org/10.35608/ruraled.v41i3.1098>
- Jablan, B., Lončar, N., Stanimirov, K. & Anđelković, M. (2020). Stavovi nastavnika seoskih i gradskih osnovnih škola prema inkluziji. V M. Orel, J. Brala-Mudrovčić & J. Miletić (ur.): *Izzivi in nove prilagoditosti poučavanja na daljavo*, Zbornik prispevkov, 639–649. EDUvision.
- Joyce, T. M. (2014). Quality basic education for all: Challenges in multi-grade teaching in rural schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(1), 531–536. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n1p531>
- Kalatskaya, N. & Zamirova-Drozladova, A. R. (2018). Case Study of Social Competence development in Primary School Children from

- Rural Areas, IFTE 2018, 4th International Forum on teacher Education. *The European Proceedings of Social & Behavioral Science* <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.35>
- Kalaoja, E. & Pietarinen, J. (2009). Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 109–116. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.003>
- Kurniawati, F. (2021). Exploring teachers' inclusive education strategies in rural Indonesian primary schools. *Educational Research*, 3(2), 198–211. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1915698>
- Khumalo, B. & Mji, A. (2014). Exploring educators' perceptions of the impact of poor infrastructure on learning and teaching in rural South African schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(20), 1521–1521. <http://dx.doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n20p1521>
- Leščesen, I., Ivanović-Bibić, L., Dragin, A. & Balent, D. (2013). Problems of teaching organisation in combined (split) classes in rural areas of the Republic of Serbia. *Geographica Pannonica*, 17(2), 54–59, <https://doi.org/10.5937/GeoPan1302054L>
- Mitchell, T. L. (2021). »Facilitating Social Emotional Learning in Rural Schools: A Systematic Review of Strategies«. *European Scientific Journal*, ESJ, 95. <https://ejournal.org/index.php/esj/article/view/14095>
- Moreno, J. C., Jan, M. M., Navo, E. P. & Moreno, J. R. (2015). »Inclusive education in schools in rural areas«. *Journal of New Approaches in Educational Research* (NAER Journal), 4(2), 107–114. <https://www.learntechlib.org/p/151674/>
- Mo, X., Shi, G., Zhang, X., Xu, X. & Ji, C. (2023). How to promote the social-emotional competence of rural left-behind children? An empirical study based on propensity score meeting. *Sec. Educational Psychology*, 14, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1052693>
- Mueller, T. G. & Brewer, R. D. (2017). Rethinking professional development in rural communities for students with autism spectrum disorder. *Rural Special Education Quarterly*, 32(3), 11–19. <https://doi.org/10.1177/875687051303200303>
- Mulryan-Kyne, C. (2005). Teaching and Learning in multi-grade classrooms: More questions than answers. *Oideas*, 51, 85–95.

- McCabe, K. M., & Ruppar, A. L. (2023). Rural Inclusive Education for Students with Disabilities in the United States: A Narrative Review of Research. *Rural Educator*, 44(1), 40-55.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1382555>
- Narayan, J., & Patnaik, N. (2020). Inclusive and special education services in rural settings. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
<https://doi.org/10.1093/a crefore/9780190264093.013.1220>
- Nicholas, M. L., Gofort, N. A., Sacra, M. & Ahlers, K. (2017). Collaboration to Support Rural Student Social-Emotional needs. *Rural Educators*, 38(1), 38–48, doi: 10.35608/ruraled.v38i1.234.
- Odescalhi, C., Paleczek, L. & Gasteiger-Klicpero, B. (2025). Primary school Teachers social competencies and strategies in fostering the Social participation of student with SEBD. *European Journal of Speciall Needs Education*, 40(2), 393–407
<http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2024.2370149>
- Petrović, Z. Z. (2019). Nastava u kombinovanom odeljenju mele seoske škole-primer iz prakse. *Sinteze-časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 15, 93–103.
<https://doi.org/10.5937/sinteze8-21252>
- Rajčević, P. (2014). Specifičnosti nastavnog rada učitelja u kombinovanom odeljenju. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Leposaviću*, 8, 41–55.
<https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/1452-9343/2014/1452-93431-408041R.pdf>
- Rose, R., Narayan, J., Matam, S. & Reddy Sambram, P. (2021). A comparison of provision and access to inclusive education for children with disabilities in a metropolitan city and a rural district in Telangana State, India. *Education Sciences*, 11(3), 111,
<https://doi.org/10.3390/educsci11030111>
- Ryan, S. M. (2014). An inclusive rural post secondary education program for students with intellectual disabilities. *Rural Special Education Quarterly*, 33(2), 18–28.
<https://doi.org/10.1177/875687051403300204>
- Sakač, M. & Pantić, J. (2012). Programi socio-emocionalnog učenja u školi. *Nastava i vaspitanje*, 2, 221–232.
- Salamondra, T. (2020). Defending Rural Schools. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 12(2), 10–14, <https://eric.ed.gov/?id=EJ1263013>

- Smith, R., Hyry-Belhammer, E. K. & Raggl, A. (2015). Teaching and learning in small, rural schools in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches. *International Journal of Educational Research*, 74, 97–103.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.007>
- Solstad, K. J. & Karlberg-Granlund, G. (2020). Rural education in a globalized world. V C. Gristy, L. Hargreaves & S. Kučerova (ed.): *Educational Research and Schooling in Rural Europe: An Engagement with Changing Patterns of Education, Space and Place*, 49–76. Information Age Publishing.
- Stamatović, J. i Maksimović, J. (2023). Škole u seoskoj sredini i inkluzivno obrazovanje – stanje i mogućnosti. *Sociološki pregled*. 57(2). 638–664 <https://doi.org/10.5937/socpreg57-42786>
- Strom, K., Petterson, G. & Wickman, K. (2024). Remote Special Educational Consultation in Swedish Rural Schools: Experiences of Special Educators and Class Teachers. *Australian and International Journal of Rural Education*, 34(1), 108–121.
<https://doi.org/10.47381/aijre.v34i1.713>
- Themane, M. & Thobejane, H. R. (2019). Teachers as change agents in making teaching inclusive in some selected rural schools of Limpopo Province, South Africa: Implications for teacher education«. *International Journal of Inclusive Education*, 23(4), 369–383.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1434690>
- Ferguson, D. L. (2008). International Trends in Inclusive Education: The Continuing Challenge to Teach Each and Every One. *European Journal of Special Needs Education* 23(2), 109–120.
<https://doi.org/10.1080/08856250801946236>
- Fargas-Malet, M. & Bagley, C. (2022). Is small beautiful? A scoping review of 21st-century research on small rural schools in Europe. *European Educational Research Journal*, 21(5), 822–844.
<https://doi.org/10.1177/14749041211022202>
- Frankland, M. (2021). Meeting students where they are: Trauma-informed approaches in rural schools. *The Rural Educator*, 42(2), 51-71.
<https://doi.org/10.35608/ruraled.v42i2.1243>
- Hudson, P. & Hudson, S. (2008). Changing preservice teachers' attitudes for teaching in rural schools. *Australian Journal of Teacher Education* (Online), 33(4), 67–77.
<https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.799923272254730>

- Callado Moreno, J. A., Molina Jaén, M. D., Pérez Navío, E., & Rodríguez Moreno, J. (2015). Inclusive education in schools in rural areas. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(2), 107–114.
<https://doi.org/10.7821/naer.2015.4.120>
- Carrete-Marín, N. & Domingo-Peñafiel, L. (2022). »Textbooks and teaching materials in rural schools: a systematic review«. *CEPS Journal*, 12(2), 67–94, <https://doi.org/10.25656/01:25218>
- Cuervo, H. & Acquaro, D. (2018). Exploring metropolitan university pre-service teacher motivations and barriers to teaching in rural schools. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(4), 384–398.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1438586>
- Chepel, T., Aubakirova, S. & Kulevtsova, T. (2016). The study of teachers' attitudes towards inclusive education practice: The case of Russia. *The New Educational Review*, 45(3), 235–246,
<https://doi.org/10.15804/tner.2016.45.3.19>
- Yao, W., Zhen, Y. & Zhang, Y. (2022). Analysis of the Influence of Rural Family Education Environment on School-Age Children's Social Behavior and Patterns. *Journal of Environmental and Public Health*, <https://doi.org/10.1155/2022/3594462>

RURAL SCHOOLS – SPECIFIC FEATURES, RESOURCES AND CHALLENGES IN BUILDING CAPACITIES FOR INCLUSION

Jelena Stamatovic
Jasna Maksimovic
Lidija Zlatić

Abstract

Specific features of rural schools and specific circumstances of the setting in which they are located represent major issues as regards the limitations and possible solutions for building capacities for inclusion. The limiting factors, the advantages, and the capacities of these schools with reference to the challenges of inclusive education are observed through the categories of setting, of internal organisation, of teaching staff, and of students and their needs by means of a relevant literature analysis. The results show that the setting may limit the development of inclusivity if it is an extremely covert and traditional one, with the advantage being recognised in nurturing family values and empathy. The lack of support is visible in cooperation with specialised institutions and professionals. Classes featuring fewer students and classes of mixed-age students offer greater opportunities for becoming more familiar with students' individual needs and abilities and they represent a solid basis for the development of inclusivity. There is a frequent rotation of teachers as they migrate to larger communities, which results in the disturbance of students' adaptation to the ambience of a class. Inclusivity implies additional competences of a teacher as well concerning its development in a school setting, with research showing that teachers do not feel competent and comfortable enough to implement it. Building capacities for developing inclusive schools should be directed at developing and improving mechanisms of support through national strategies, as well as developing local communities and capacities of both school and teaching staff.

Keywords: *inclusive education, inclusive school, rural school, rural setting.*

СЕЛЬСКИЕ ШКОЛЫ – СПЕЦИФИКА, РЕСУРСЫ И ВЫЗОВЫ В СОЗДАНИИ ПОТЕНЦИАЛА ДЛЯ ИНКЛЮЗИИ

Елена Стаматович
Ясна Максимович
Лидия Златич

Резюме

Специфика сельских школ и среды, в которой они находятся, является основой ограничений, но и возможных решений для инклюзивного развития. Ограничивающие обстоятельства, преимущества и возможности этих школ в отношении требований инклюзивного образования рассматривались по категориям среды, внутренней организации, учителей, учащихся и их потребностей путем анализа соответствующих источников. Результаты показывают, что среда может ограничивать развитие инклюзивности, если она слишком замкнута и традиционна, и что преимущества наблюдаются в отношении к семейным ценностям и сочувствию. Недостающая поддержка наблюдается в сфере сотрудничества со специализированными учреждениями и экспертами. Малочисленные и комбинированные классы позволяют узнать больше об индивидуальных потребностях и возможностях учащихся, а также являются хорошей основой для развития инклюзивности. Учителя часто покидают классы, переезжая в крупные города, и эти изменения нарушают адаптацию учащихся. Инклюзивность подразумевает дополнительные компетенции учителей и исследования показывают, что учителя не чувствуют себя достаточно компетентными и уверенными в ее внедрении. Наращивание потенциала для развития инклюзивных школ должно быть направлено на развитие и продвижение механизмов поддержки через национальные стратегии путем развития местной среды, потенциала школы и учителей, работающих в ней.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная школа, сельская школа, сельская среда.
