

Tijana Karić¹**Vladimir Mihić****Maja Korda**

Odsek za psihologiju,
Filozofski fakultet,
Univerzitet u Novom
Sadu

STAVOVI PROFESORA RAZREDNE NASTAVE O INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU²

Inkluzivno obrazovanje u Srbiji uvedeno je 2009. godine. Istraživanja koja su se bavila ispitivanjem stavova učitelja, kao glavnih nosilaca inkluzije u našoj zemlji, vrlo su retka, a brojna istraživanja u inostranstvu ukazala su na značaj učitelja i važnost njihovih pozitivnih stavova prema inkluziji za socioemocionalni i akademski razvoj dece. Ovim radom prikazano je istraživanje koje je imalo za cilj da ispita strukturu stavova profesora razredne nastave prema inkluzivnom obrazovanju. Uzorak je činilo 60 profesora razredne nastave starosti od 29 do 59 godina (*Mdn* = 45). Od toga, 24 profesora predaje inkluzivnim odeljenjima. Primenjeni su upitnik o sociodemografskim podacima i Upitnik stavova prosvetnih radnika o inkluziji (SINKL). Rezultati su pokazali da nema značajnih razlika u stavovima između profesora razredne nastave iz redovnih i inkluzivnih odeljenja. Stariji profesori su ispoljili pozitivnije stavove prema parcijalnoj inkluziji, naročito oni koji u svom razredu nemaju dete sa smetnjama. Rezultati su interpretirani u kontekstu dosadašnjih istraživanja i date su smernice za dalji istraživački rad.

Cljučne reči: inkluzivno obrazovanje, učitelji, stavovi prema inkluziji, parcijalna inkluzija

¹ Adresa autora: tjanakaric.
psi@gmail.com

Primljeno: 17. 06. 2014.
Primljena korekcija:
19. 08. 2014.
Prihvaćeno za štampu:
22. 08. 2014.

² Istraživanje je deo projekta „Efekti egzistencijalne nesigurnosti na pojedinca i proodicu u Srbiji“ koje finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (ON179022).

Inkluzivno obrazovanje kao koncept delom je proizašlo iz integracije učenika sa smetnjama u razvoju u redovne škole. Deklaracijom o pravima deteta Ujedinjene nacije su 1994. godine naglasile značaj uključivanja dece sa smetnjama u razvoju u redovno obrazovanje, propagirajući na taj način smanjenje diskriminacije i predrasuda i naglašavajući jednakost sve dece, nezavisno od socioekonomskog statusa, rase, intelektualnih ili nekih drugih oblika smetnji itd. Filozofije integracije i inkluzije razlikuju se u tome što integracija podrazumeva prosto prebacivanje dece sa smetnjama iz specijalnih škola u redovne razrede, uz očekivanje da će se ta deca prilagoditi uslovima redovnih odeljenja i asimilovati se sa đacima bez smetnji. Inkluzija, kao koncept koji je daleko funkcionalniji, zapravo pred škole i društvo stavlja zahteve da se izvrše određene promene kako bi se školska sredina prilagodila i deci sa smetnjama u razvoju. Pojam integracije je povezan sa nizom nerazrešenih problema (Dmitrović, 2011), od kojih se možda kao najznačajniji može izdvojiti nedostatak podrške u cilju potpune integracije (Polat, 2011). Kunc (1992, prema Avramidis, Bayliss, & Burden, 2002b) razliku između ova dva koncepta vidi kao razliku između uklapanja (engl. *fitting*) u integrativnom i pripadanja (engl. *belonging*) u inkluzivnom procesu. Inkluzija, dakle, podrazumeva promenu okolnosti u redovnim školama u cilju akomodacije dece sa smetnjama, odnosno kreiranja atmosfere u kojoj svako dete bez obzira na tip smetnje može da se razvija (Avramidis et al., 2002b). Ove promene uključuju promenu vrednosti, stavova, politike i prakse unutar i izvan škole (Polat, 2011).

Sasvim opravdano, kao jedan od najvažnijih faktora funkcionalnog sprovođenja socijalne inkluzije u literaturi se navodi uloga učitelja (ovaj termin ćemo koristiti u tekstu paralelno sa novijim, ali ređe korišćenim *profesorom razredne nastave*) i nastavnika. Cox (1993, prema Gilligan, 1998) navodi da faktori škole koji promovišu pozitivno ponašanje i dobru prilagođenost dece sa smetnjama u razvoju uključuju „visoka očekivanja u vezi sa radom i ponašanjem, učitelje kao dobre modele ponašanja, poštovanje dece i njihovih mogućnosti za postignuće kako bi deca bila uključena u školu kao organizaciju, jasna disciplinska pravila, ohrabrivanje dobrog ponašanja i opreznu upotrebu kazne, prijatne radne uslove, dobar odnos učitelj-dete i koherentnu podržavajuću strukturu za učitelje“ (p. 572). Već iz ovog odsečka može se videti koliko se visoka i kompleksna očekivanja stavljaju pred učitelje koji u svom razredu imaju decu sa smetnjama u razvoju. Uloga učitelja u ranom osnovnoškolskom obrazovanju veoma je kompleksna i zahtevna i onda kada razred ne uključuje nijedno dete sa smetnjama. Učitelji se u prvom razredu prilagođavaju svojoj ulozi onoga koji podučava i manje su fokusirani na toplinu i brigu za decu (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000, prema Maldonado-Carreño & Votruba-Drzal, 2011). Odnos sa učiteljem na mnogo načina utiče na detetov akademski, kognitivni i socijalni razvoj i prilagođavanje, povećanjem detetove motivacije za učenje (npr. Brophy, 1998, prema Maldonado-Carreño & Votruba-Drzal, 2011) i kreiranjem prostora

za zajedničke aktivnosti koje olakšavaju njihovo razumevanje kompleksnih koncepata i socijalnih problema (npr. Goldstein, 1999). Iako su veze sa roditeljima najvažnije za razvoj deteta, u literaturi se sve češće navodi da odnosi dece sa učiteljima oblikuju razvoj deteta na važne načine tokom ranog obrazovanja (Pianta, 1999). Pianta (1999) je formulisao konceptualnu teoriju za razumevanje prirode odnosa između učitelja i dece i njenog doprinosa razvoju dece. Tako on navodi da su dobri odnosi sa učiteljima karakterisani visokim nivoom bliskosti i niskim nivoom konflikata, što se odražava u toplini, pozitivnom afektu i otvorenoj komunikaciji, izostanku hostilnosti i poteškoća u upravljanju ponašanjem deteta. Dobri odnosi učitelj-dete kreiraju atmosferu podrške i emotivne sigurnosti u kojoj se deca osećaju samouvereno i podržano. U ovakvim uslovima, deca mogu bolje da organizuju i upravljaju svojim emocijama, stupaju u efikasne interakcije sa drugima, samouvereno istražuju resurse učionice i odeljenja, uključe se u aktivnosti razreda i fokusiraju se na učenje (Pianta, 1999). Longitudinalne studije su pokazale da podržavajući odnos sa učiteljima predviđa angažovanje dece u učionici, motivacione ishode i stremljenje socijalnim ciljevima (Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007).

Uzimajući u obzir da deca sa smetnjama u razvoju zahtevaju dodatno angažovanje svih članova okoline, počev od porodice preko vršnjaka do učitelja, jasno je zbog čega se uloga učitelja dodatno usložnjava kada u svom razredu ima jedno ili više dece sa smetnjama. Osim ispunjavanja svih inicijalnih uloga, od ovih učitelja se očekuje da prilagode svoj način rada detetu sa smetnjama i dinamici grupe koja je bitno izmenjena kada razred pohađa dete sa smetnjama, u zavisnosti od tipa smetnje. Stavovi učitelja prema inkluzivnom obrazovanju veoma mnogo utiču na ishode istog. Uverenja o ograničenjima, stavovi i brige učitelja mogu da utiču na praksu inkluzivnog obrazovanja, kvalitet edukativnog materijala i podučavanje đaka (Leyser & Tappendorf, 2001; Sharma & Desai, 2002). Rezultati nekih istraživanja u inostranstvu pokazali su da postoje negativniji stavovi prema inkluzivnom obrazovanju od strane učitelja (npr. Alghazo & Gaad, 2004; D'Alonzo & Ledon, 1992; Gaad, 2001; Thaver, Lim, & Liau, 2014), što se može objasniti time da je najpre integracija, a potom i inkluzija, uvedena naglo, bez prethodnih sistemskih promena i prilagođavanja, kako škole tako ni nastavnika (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000a). Pregledom 26 studija, Boer i saradnici (Boer, Pijl, & Minnaert, 2011) utvrdili su da većina učitelja ispoljava neutralan ili negativan stav prema inkluziji učenika sa smetnjama u razvoju u redovna odeljenja, kao i da ni u jednoj studiji nisu utvrđeni čisti pozitivni stavovi. Učitelji i nastavnici kao primarni agensi implementacije politike inkluzivnog obrazovanja često nisu pripremljeni da ispune posebne potrebe dece kojoj je to potrebno (Center & Ward, 1987). Ono oko čega učitelji najviše brinu kada je u pitanju inkluzivno obrazovanje, jeste njihova preopterećenost i briga oko toga da li će moći da obezbede dovoljno pažnje za svako dete iz odeljenja (Ahsan, Sharma, &

Deppeler, 2012; Sharma & Desai, 2002). Međutim, učitelji u redovnim školama koji nisu imali nikakvog iskustva sa podučavanjem dece sa smetnjama u razvoju, imali su izrazito negativne stavove prema inkluzivnom obrazovanju (Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher, & Saumell, 1996), dok su oni učitelji koji su imali aktivno iskustvo s inkluzijom izvestili o pozitivnijim stavovima (Villa et al., 1996, prema Avramidis et al., 2000a).

Stavovi učitelja prema inkluzivnom obrazovanju su u literaturi dovođeni u vezi sa nekoliko faktora. Jedan od važnih faktora jeste nivo podrške koja im je pružena (Avramidis et al., 2000a; Nel et al., 2011). Avramidis i saradnici (Avramidis et al., 2000a) u svom istraživanju došli su do podatka da više od dve trećine učitelja smatra da nema dovoljnu podršku u radu sa decom sa posebnim potrebama. Pri tome, ovi učitelji su naveli da jednostavno povećanje broja stručnjaka u učionici ne znači puno, već je potrebna sistematičnija obuka kadrova kako bi podrška imala smisla. Pristup resursima i podrška stručnjaka utiče na samopoštovanje učitelja i stavove prema inkluziji (Bennet, DeLuca, & Bruns, 1997, prema Agbenyega, 2007). U istraživanju Avramidisa i saradnika (Avramidis et al., 2002b), učitelji su naveli da im je potrebno više znanjaj strategija za ispunjavanje potreba dece sa smetnjama, više iskustva sa ovom decom tokom edukacije i više stručne podrške koja treba da bude konstantna, kao i više treninga u vezi sa kontrolom ponašanja učenika sa emotivnim i bihevioralnim problemima. Kod nas, u istraživanju Đević (2009), nastavnici su smatrali da im je neophodna saradnja sa svim učesnicima vaspitnoobrazovnog procesa, kao i pomoć defektologa, ali i kontinuirano stručno usavršavanje.

Drugi faktor koji je u najvećem broju dosadašnjih istraživanja povezivan sa stavovima prema inkluziji jeste percepcija samoefikasnosti učitelja odnosno njihovo poverenje u sopstvene veštine koje imaju i njihovu adekvatnu primenu u radu sa decom sa smetnjama u razvoju. U velikom broju istraživanja, percepcija samoefikasnosti, stavovi i brige dovođeni su u vezu, i to tako da viša samoefikasnost ukazuje na pozitivnije stavove i manje briga u vezi sa ishodima inkluzivnog obrazovanja (npr. Ahsan et al., 2012; Savolainen et al., 2012; Sharma et al., 2006). Oni učitelji koji su ispoljili pozitivnije stavove, smatrali su sebe sposobnijim i obučenijim za rad sa ovom decom (Avramidis et al., 2000a; MacFarlane & Woolfson, 2013). Nasuprot tome, oni učitelji koji se osećaju nesprenim i strahuju od rada sa učenicima sa smetnjama u razvoju ispoljavaju frustraciju, bes i negativne stavove prema inkluzivnom obrazovanju, jer veruju da ono može sniziti akademske standarde (Gary, 1997; Tiegerman-Farber & Radziewicz, 1998, prema Agbenyega, 2007). Ovi učitelji smatraju da uključivanje dece sa smetnjama u razvoju u redovna odeljenja smanjuje obim posla koji mogu da urade, što može da rezultira lošijim akademskim postignućem njihovih vršnjaka bez smetnji (Agbenyega, 2007). Međutim, kod onih učitelja koji imaju iskustva ili su obučeni za rad sa decom sa smetnjama, povećava se poverenje

u sopstveno podučavanje i menjaju se negativni stavovi (LeRoy & Simpson, 1996; Sokal & Sharma, 2014). Neki učitelji veruju da nemaju dovoljno znanja za rad sa osetljivim grupama dece koja su uključena u redovne škole (Agbenyega, 2007). Postoji pozitivna veza između stavova učitelja prema inkluziji i njihovog uverenja da mogu da utiču na edukativne ishode dece sa smetnjama (Buell, Hallam, Gamel-McCormick, & Scheer, 1999). Međutim, oni učitelji koji su imali negativne stavove, primenjivali su znatno ređe one strategije za koje se pokazalo da olakšavaju efikasnu inkluziju dece sa smetnjama u učenju (Bender et al., 1995, prema Campbell, Gilmore, & Cuskelly, 2003). Obuka za rad sa decom sa smetnjama u razvoju pokazala se u nekim istraživanjima kao najvažniji prediktor stavova prema inkluzivnom obrazovanju (Thaver et al., 2014).

Stavovi učitelja prema inkluzivnom obrazovanju povezani su i sa tipom, odnosno ozbiljnošću smetnje koju dete ima. Studenti učiteljskih fakulteta su smatrali da u redovne razrede treba da budu uključeni jedino oni učenici sa specifičnim smetnjama u učenju (Taylor, Richards, Goldstein, & Schilit, 1997). Najproblematičniju grupu učenika, po izveštajima učitelja u različitim istraživanjima (npr. Jobe, Rust, & Brissie, 1996; Scruggs & Mastropieri, 1996) predstavljaju učenici sa emotivnim, emocionalim i problemima u ponašanju. U spomenutim istraživanjima, većina učitelja se izjašnjava protiv inkluzije ove grupe dece sa smetnjama. Salend i Dunahey (Salend & Dunahey, 1999) navode da su se učitelji osećali ugroženim od inkluzije dece sa kognitivnim smetnjama i frustrirani inkluzijom dece sa bihevioralnim smetnjama, dok su lakše prihvatili inkluziju dece sa fizičkim ili slušnim smetnjama.

Iako je većina istraživanja ukazala na postojanje negativnih stavova učitelja prema inkluzivnom obrazovanju, postoje autori koji su u svojim istraživanjima dobili suprotne podatke. UNESCO je sproveo studiju u 14 zemalja sveta, u kojoj je učestvovalo 1000 nastavnika, čiji su rezultati pokazali da su pozitivniji stavovi prema inkluzivnom obrazovanju u onim zemljama u kojima je ono zakonom propisano, nasuprot zemljama u kojima postoji segregaciona politika (UNESCO, prema Avramidis & Norwich, 2002). Takođe, učitelji su ispoljavali pozitivne stavove i podržavali inkluzivno obrazovanje, ali uz izražene brige u vezi sa resursima i podrškom u tom sistemu (Abdullah & Abosi, 2014), kao i u vezi sa samom implementacijom inkluzivnog obrazovanja (Beacham & Rouse, 2012). Istraživanje koje je sprovedeno u svrhu evaluacije dvadesetogodišnje primene inkluzije u Italiji (Cornoldi, Terreni, Scruggs, & Mastropieri, 1998) pokazalo je da je manje od 5% učitelja bilo protiv inkluzivnog obrazovanja. Ipak, iako sprovedeno radikalno, inkluzivno obrazovanje u Italiji sadrži mnoge komponente dobre prakse: učitelji imaju samo po jedno dete sa smetnjama u razredu koji opet ne sadrži više od 20 učenika; za svakog učenika sa smetnjama, učitelji dobijaju stručnu podršku u trajanju od 6 do 18 sati nedeljno, od strane specijalnog učitelja, koji ne radi sa više od četvoro dece sa smetnjama u istom

periodu. Dobra inkluzivna praksa može dovesti do pozitivnih rezultata i zapravo ispuniti pretpostavljene ciljeve inkluzije.

Istraživanja kod nas i u regionu

Iako je inkluzivna praksa u svetu prisutna u različitim oblicima već više od dve decenije, u Srbiji je inkluzivno obrazovanje zakonom propisano 2009. godine donošenjem Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. Članom 6, ovaj zakon propagira da „sva deca imaju pravo na obrazovanje, bez diskriminacije i izdvajanja onih iz marginalizovanih i osetljivih društvenih grupa, kao i onih sa smetnjama u razvoju i invaliditetom“. Ne ulazeći u ovom radu u detalje sprovođenja inkluzivne prakse kod nas, jer to prevazilazi temu i obim ovog članka, osvrnućemo se na stavove profesora razredne nastave prema inkluzivnom obrazovanju takvom kakvo se ono danas sprovodi u našim školama. Istraživanje Macure-Milovanović i Vujisić-Živković (2011), koje se bavilo, između ostalog, ispitivanjem stavova studenata učiteljskih fakulteta prema učenicima sa smetnjama u razvoju, pokazalo je da većina studenata ulazi u svoje profesionalno obrazovanje sa negativnim stavovima prema inkluzivnom obrazovanju učenika sa intelektualnim i senzornim teškoćama u razvoju, to jest smatra da ovi učenici treba da se obrazuju u specijalnim razredima (Macura-Milovanović i Vujisić-Živković, 2011). Takođe, oko 10% nastavnika u osnovnim školama rešenje za decu sa smetnjama vidi u specijalnim odeljenjima, pri čemu bi neke od časova mogli pohađati sa decom iz redovnih odeljenja (Đević, 2009). Negativne stavove uglavnom ispoljavaju nastavnici koji nemaju dovoljno informacija o učenicima sa smetnjama u razvoju, ili nemaju dovoljno iskustva u radu sa njima (Hanak i Dragojević, 2002; Hrnjica i Sretenov, 2003; Vujačić, 2011). Negativniji efekti inkluzivnog obrazovanja ogledaju se najpre u mišljenjima nastavnika da bi zanemarili ostatak odeljenja ukoliko bi u njemu bilo dete (ili deca) sa smetnjama u razvoju, kao i u sumnji u akademski uspeh inkluzivnog odeljenja (Ćuk, 2006; Đević, 2009). Takođe, problemi vezani za snižene sposobnosti učenika sa smetanjama prepoznaju se kao jedan od važnih osnova negativnijih stavova nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju (Đević, 2009). Galović je sa saradnicima (Galović, Brojčin i Glumbić, 2014) u svom istraživanju došla do zaključka da učitelji na teritoriji Vojvodine ispoljavaju neutralne stavove prema inkluzivnom obrazovanju, ali i pozitivnija očekivanja u vezi sa ishodima inkluzije. Na njihovom uzorku, nastavnici u srednjim školama i predškolskim ustanovama, kao i oni koji su imali pozitivna iskustva rada sa decom sa smetnjama, izveštavali su o pozitivnijim stavovima prema inkluzivnom obrazovanju od onih koji rade u osnovnim školama i koji su imali prethodna loša iskustva sa decom u inkluziji (Galović i sar., 2014). U istraživanjima kod nas pokazano je i da na razlike u stavovima nastavnika prema inkluziji utiču profesionalno i lično iskustvo sa

decom sa smetnjama, životna dob, dužina radnog staža i mesto u kom nastavnici žive i rade (Sretenov, 2000; Vujačić, 2003; Vukajlović, 2004), dok pol ne utiče značajno na stavove (Vukajlović, 2004).

Đević (2009) je u svom istraživanju sa nastavnicima angažovanim u osnovnoškolskom obrazovanju došla do podatka da preko 80% nastavnika podržava inicijativu da se deca sa smetnjama u razvoju uključe u redovne škole, iako 60% njih smatra da tom uključivanju treba pristupiti selektivno, odnosno u zavisnosti od tipa i stepena razvojne teškoće. Ona navodi i da polovina nastavnika smatra da inkluzivno obrazovanje predstavlja korist za obe grupe đaka, one sa i bez smetnji u razvoju, jer prvima omogućava prilagođavanje na život u sredini osoba bez teškoća, a drugima smanjenje predrasuda prema osobama sa teškoćama. Kada je u pitanju savladavanje gradiva, Đević (2009) navodi da blizu 60% nastavnika pozitivno gleda na mogućnosti učenika sa smetnjama da savladaju gradivo u redovnoj školi. Ipak, ostatak uzorka, koji nije zanemarljiv (40%) smatra da je specijalna škola bolji vid obrazovanja za ove učenike.

Postoje istraživanja koja su se bavila pitanjem inkluzije dece sa specifičnim smetnjama, kao što su deca sa oštećenjem vida (Jablan, Jolić Marjanović i Grbović, 2011) ili inkluzijom u određeni aspekt nastave (npr. inkluzija dece sa smetnjama na časovima fizičkog vaspitanja, Eminović, Šakotić, Nikić i Nedović, 2009). U istraživanju Eminovića i saradnika (2009), pokazano je da su deca sa smetnjama u razvoju, koja pohađaju inkluzivne škole, u daleko većem procentu uključena u nastavu fizičkog vaspitanja od dece iz redovnih škola, što autori objašnjavaju sposobnostima nastavnika i njihovim pozitivnim stavovima prema ovoj vrsti inkluzije. Jablan i saradnice (2011) u navedenom istraživanju pokazale su da iskustvo i obučenost nastavnika, odnosno procena realizacije kurikuluma, obučenosti nastavnika i prilagođenosti udžbenika i nastavnih sredstava, imaju značajnog udela u spremnosti za inkluzivno obrazovanje.

Uzimajući u obzir da se inkluzivna praksa u našoj zemlji već sprovodi i da su još uvek retka istraživanja koja ispituju stavove profesora razredne nastave prema inkluzivnom obrazovanju, u ovom radu postavljamo za cilj ispitivanje stavova profesora razredne nastave prema inkluziji, kao i potencijalnih razlika u zavisnosti od uzrasta učitelja, razreda u kojem trenutno predaju i podatka da li u svom razredu imaju dete sa smetnjama u razvoju ili ne. Pretpostavke su da će mlađi profesori razredne nastave, kao i oni koji u svom odeljenju imaju dete sa smetnjama u razvoju ispoljavati pozitivnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju.

Metod

Uzorak i postupak

Uzorak se sastojao od 60 profesora razredne nastave iz škola sa teritorije Novog Sada, starosti od 29 do 59 godina ($Mdn= 45$). Od toga, 56 (93.3%) je ženskog pola. Inkluzivnom odeljenju predaje 24 (40%) učitelja. U Tabeli 1 dati su podaci o tome kom razredu koliko profesora razredne nastave predaje i da li su njihova odeljenja inkluzivna.

Tabela 1

Broj profesora razredne nastave u zavisnosti od razreda i statusa odeljenja

| Tip odeljenja | Razred | | | |
|----------------------|--------|----|----|----|
| | 1. | 2. | 3. | 4. |
| Inkluzivno odeljenje | 4 | 8 | 8 | 4 |
| Redovno odeljenje | 8 | 9 | 10 | 9 |

Nakon dobijanja dozvole za sprovođenje istraživanja od strane škole, stručni saradnici iz škola su upitnike administrirali profesorima razredne nastave, koji su upitnike popunjavali za vreme školskog odmora. Svaki od učitelja je samostalno ispunjavao instrument i u potpunosti je garantovana njegova anonimnost.

Instrument

Upitnik stavova prosvetnih radnika o inkluziji (SINKL: Subotić, 2010).

Upitnik je formiran na osnovu podataka dobijenih u dve fokus grupe na temu inkluzije na osnovu kojih je formirana prva verzija upitnika od 65 ajtema. Konačna verzija se sastoji iz 27 ajtema sa petostepenom skalom Likertovog tipa koji su imali najbolje metrijske karakteristike (KMO, diskriminativnost tvrdnje, visok varijabilitet i sl.). Na osnovu eksplorativne faktorske analize i imaž metoda, autor je ekstrahovao tri faktora u prostoru skale. Prvi je Parcijalna inkluzija (autor ovaj faktor naziva i *mejstriming* na osnovu podataka iz originalnih fokus grupa), koji obuhvata tri tematski povezane celine sa fokus grupa – Specijalno obrazovanje nasuprot inkluziji, Totalna inkluzija i Mejstriming. Ovaj faktor obuhvata stavove o prednostima formiranja specijalnih odeljenja sa povremenim uvođenjem dece sa smetnjama u razvoju u redovna odeljenja, i favorizovanjem specijalne edukacije za decu sa težim smetnjama. Primeri ajtema su „Deca sa intelektualnim deficitima, težim od lake mentalne retardacije, trebala bi da pohađaju specijalne škole ili razrede.“, zatim „Konvencionalno specijalno obrazovanje ima mnogo prednosti nad inkluzijom.“. Drugi faktor, Prihvaćenost i prilagođenost, odnosi se na opažanje prihvaćenosti dece sa smetnjama od strane dece tipičnog razvoja

i njihovih roditelja (pr. ajtema: „Većina roditelja dece bez smetnji u razvoju podržava inkluziju.”). Treći faktor imenovan je Saradnja i podrška, a obuhvata stavove o zadovoljstvu podrškom od strane kolega, roditelja ili stručnih saradnika (pr. ajtema: „Većina roditelja dece sa smetnjama u razvoju ima realan stav prema smetnjama svoje dece.”). Cronbachov koeficijent pouzdanosti za sva tri faktora u našem istraživanju iznosi: za faktor Parcijalna inkluzija .70, za Prihvaćenost i prilagođenost .88, za faktor Saradnja i podrška .80, a za skalu u celini .79.

Pored navedenog upitnika, učitelji su pitani i za uzrast, pol, razred u kom predaju i da li je odeljenje kojem su razredni starešina - inkluzivno ili nije.

Rezultati

S obzirom na to da je ovo prvo istraživanje stavova primenom skale SINKL, nemoguće je uporediti dobijene skorove sa skorovima u drugim istraživanjima. Stoga će skorovi na skali biti interpretirani u skladu sa dostupnim informacijama sa konkretnog uzorka. Skorovi profesora razredne nastave na subskalama skale SINKL, prikazani su u Tabeli 2 i 3.

Tabela 2

Skorovi profesora razredne nastave koji u odeljenju imaju dete sa smetnjama u razvoju

| Subskala SINKL | Minimum | Maksimum | AS | SD |
|-----------------------------|---------|----------|-------|------|
| Parcijalna inkluzija | 36 | 60 | 49.40 | 6.32 |
| Prihvatanje i prilagođenost | 22 | 35 | 27.70 | 3.11 |
| Saradnja i podrška | 10 | 26 | 18.96 | 5.81 |

Tabela 3

Skorovi profesora razredne nastave koji u odeljenju nemaju dete sa smetnjama u razvoju

| Subskala SINKL | Minimum | Maksimum | AS | SD |
|-----------------------------|---------|----------|-------|------|
| Parcijalna inkluzija | 24 | 58 | 49.19 | 6.94 |
| Prihvatanje i prilagođenost | 21 | 32 | 28.11 | 2.40 |
| Saradnja i podrška | 6 | 25 | 17.47 | 4.17 |

Dalja analiza pokazuje da ne postoje statistički značajne razlike u stavovima profesora razredne nastave u zavisnosti od toga da li predaju redovnom ili inkluzivnom odeljenju, niti kojem razredu predaju (Tabela 4).

Tabela 4

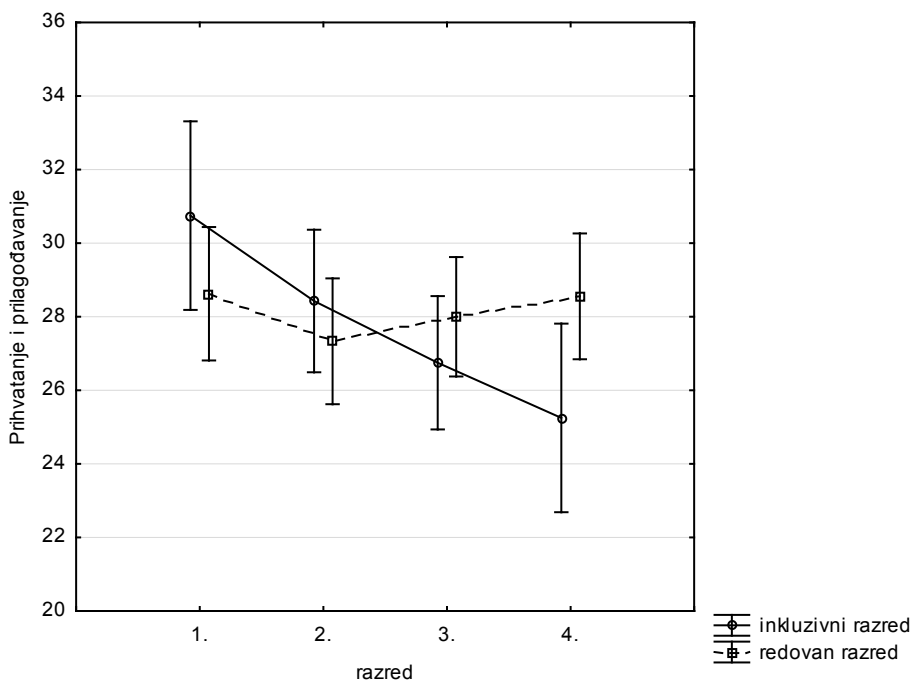
Razlike u stavovima profesora razredne nastave u zavisnosti od tipa odeljenja i razreda kojem predaju

| Subskala SINKL | Faktor | df_1 | F | p |
|-----------------------------|--------------------|--------|------|------|
| Parcijalna inkluzija | Razred | 3 | 0.71 | .551 |
| | Inkluzija | 1 | 0.07 | .787 |
| | Razred × Inkluzija | 3 | 0.29 | .834 |
| Prihvatanje i prilagođenost | Razred | 3 | 2.55 | .067 |
| | Inkluzija | 1 | 0.22 | .637 |
| | Razred × Inkluzija | 3 | 2.67 | .057 |
| Saradnja i podrška | Razred | 3 | 2.74 | .052 |
| | Inkluzija | 1 | 1.48 | .229 |
| | Razred × Inkluzija | 3 | 1.45 | .238 |

Napomena: $df_2 = 51$.

Iako smo konstatovali da ne postoje značajne razlike u stavovima prema inkluzivnom obrazovanju u zavisnosti od razreda u kome predaju i da li predaju inkluzivnom odeljenju ili ne, osvrnućemo se na interesantan rezultat (i na samoj granici statističke značajnosti) kod interakcije ove dve varijable kod subskale Prihvatanje i prilagođenost. Kako Grafik 1 pokazuje, profesori razredne nastave viših razreda inkluzivnih odeljenja postižu niže skorove na ovoj subskali, dok kod profesora razredne nastave redovnih razreda najviše skorove na ovoj subskali postižu učitelji prvih i četvrtih razreda.

Nakon ovih rezultata vezanih za karakteristike razreda u kojima profesori razredne nastave predaju, pokušali smo da utvrdimo i da li neke karakteristike profesora razredne nastave, prvenstveno uzrast, imaju značaj za njihov stav prema inkluziji. Jedina statistički značajna povezanost utvrđena je za subskalu Parcijalna inkluzija i uzrast kod profesora razredne nastave koji predaju u redovnim odeljenjima (Tabela 5).



Grafik 1. Skorovi na subskali Prihvatanje i prilagođenost u zavisnosti od razreda u kom profesor razredne nastave predaje i tipa razreda.

Tabela 5

Korelacije subskala stava prema inkluziji i uzrasta učitelja

| Subskala SINKL | Redovno odeljenje | Inkluzivno odeljenje |
|-----------------------------|---------------------|----------------------|
| Parcijalna inkluzija | $r = .46, p < .01$ | $r = -.08, p > .05$ |
| Prihvatanje i prilagođenost | $r = .10, p > .05$ | $r = .15, p > .05$ |
| Saradnja i podrška | $r = -.17, p > .05$ | $r = .07, p > .05$ |

Dakle, može se zaključiti da stariji profesori razredne nastave imaju pozitivniji stav prema parcijalnoj inkluziji, mada dodatna analiza pokazuje da je ova korelacija mnogo viša kod profesora razredne nastave koji trenutno nemaju u svom razredu decu na inkluziji ($r = .46, p < .01$), nego kod onih koji predaju u razredu sa najmanje jednim detetom na inkluziji ($r = -.50, p > .05$) donekle ukazujući na objašnjenje ove veze.

Diskusija

Dobra praksa inkluzivnog obrazovanja trebalo bi da u obzir uzima stavove nastavnika koji je zapravo sprovode. Uloge koju profesori razredne nastave imaju u socioemocionalnom i akademskom razvoju svakog deteta, a naročito deteta da smetnjama u razvoju, diskutovane su u uvodnom delu članka. Cilj našeg istraživanja bio je ispitivanje stavova profesora razredne nastave prema inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju, u svrhu još jedne procene značaja inkluzivnog obrazovanja u našoj zemlji.

Na našem uzorku profesora razredne nastave nema značajne razlike u stavovima ni na jednoj od subskala upitnika u odnosu na to da li oni predaju inkluzivnom ili redovnom odeljenju. Ipak, profesori razredne nastave koji predaju u odeljenjima u kojima postoji dete sa smetnjama u razvoju ispoljavaju nešto pozitivnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju, što jeste u skladu sa ranijim istraživanjima (Villa et al., 1996, prema Avramidis et al., 2000a; Hanak i Dragojević, 2002; Hrnjica i Sretenov, 2003; Vujačić, 2011). Moguće je da do značajnije razlike nije došlo zbog malog uzorka profesora razredne nastave koji imaju dete sa smetnjama u razvoju u svom razredu. Pozitivniji stavovi onih profesora razredne nastave koji predaju inkluzivnim odeljenjima mogu se objasniti njihovim iskustvom sa decom sa smetnjama u razvoju, jer su prethodna istraživanja pokazala da, čak i nakon eventualno negativnih stavova pre kontakta sa decom sa smetnjama u razvoju, profesori razredne nastave svoje stavove menjaju tokom rada sa ovom decom (LeRoy & Simpson, 1996). Međutim, iznenađuju razlike dobijene na subskali Prihvatanje i prilagođenost, koje govore o tome da profesori razredne nastave koji predaju starijim inkluzivnim razredima, opažaju inkluzivnu decu kao manje prihvaćenu od strane vršnjaka i roditelja druge dece, kao i manje adaptiranu. Ovaj podatak zapravo ne govori o samim stavovima profesora razredne nastave, već pre o socijalnom statusu inkluzivne dece unutar grupe, odnosno odeljenja, za koji je pokazano ranijim istraživanjima da je lošiji od statusa dece bez smetnji (npr. Bakkaloglu, 2010), ali diskusija o ovom problemu prevazilazi okvire ovog članka.

U skladu sa istraživanjima do sada je i rezultat koji pokazuje da postoji povezanost između uzrasta i stavova (Sretenov, 2004; Vujačić, 2003; Vukajlović, 2004), te tako stariji profesori razredne nastave imaju pozitivnije stavove prema parcijalnoj inkluziji, naročito u razredima koji nisu deo inkluzivnog obrazovanja. Ovo bi se moglo objasniti iskustvom koje stariji profesori razredne nastave generalno imaju sa decom sa različitim vrstama problema, ne samo sa decom u inkluziji, koje može uticati na to da oni decu sa smetnjama u razvoju ne vide kao problem sa kojim ne bi umeli da se nose, već pre kao izazov kojem su, zbog svog iskustva, dorasli. Ovo je naročito značajno za one profesore razredne nastave koji trenutno nemaju učenike sa smetnjama u razvoju, pa je time i njihova

percepcija sopstvenih sposobnosti verovatno pomalo idealizovana. Takođe, neka istraživanja (Beara, 2009) ukazuju na to se kod nastavnika motivacija za rad i usavršavanje u odnosu na uzrast raspoređuju po U krivi, a uzevši u obzir to da među našim ispitanicima nema onih na početku karijere, možda bismo mogli ovu korelaciju pripisati tome što stariji profesori razredne nastave zapravo postaju otvoreniji za nova iskustva i aktivnosti.

Treba imati u vidu da je u ovom istraživanju ispitivana samo kognitivna komponenta stava, s obzirom na to da se svi ajtemi odnose na mišljenja i procene u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem. Takođe, postoji verovatnoća da se profesori razredne nastave drugačije ponašaju u samim učionicama, te buduća istraživanja treba usmeriti na proveru svih komponenti stava kako bi se dobila potpunija slika. Ovo je naročito značajno za bihevioralnu komponentu, pošto nije teško zamisliti da neko ima pozitivan stav prema inkluziji, ali da sam nije spreman na takvu vrstu rada. I obrnuto, kada je inkluzija zakonski propisana, čak i oni koji imaju negativne stavove prema inkluziji neće neminovno te svoje stavove pokazivati u praksi. Takođe, u narednim istraživanjima je potrebno uključiti veći broj profesora razredne nastave u inkluzivnim odeljenjima, kako bi se mogli proveriti i neki drugi aspekti mišljenja o inkluziji, poput ispitivanja strukture razlika u zavisnosti od tipa smetnje koju dete ima i procenjivanje uticaja samoefikasnosti profesora razredne nastave za rad sa decom u inkluziji.

Reference

- Abdullah, N. A., & Abosi, O. (2014). Attitudes and concerns of regular teachers towards inclusive education in Brunei Darussalam. *Asian Journal of Education and e-Learning*, 2(1), 15–23.
- Agbenyega, J. (2007). Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 41–56.
- Agbenyega, J. S., Deppeler, J., & Harvey, D. (2005). Attitudes towards inclusive education in Africa Scale (ATIAS): An instrument to measure teachers' attitudes towards inclusive education for students with disabilities. *Journal of Research and Development in Education*, 5, 1–15.
- Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of whole schooling*, 8(2), 1–20.
- Alghazo, E. M., Gaad, N., & El, E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94–99.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.

- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000a). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology, 20*(2), 191–211.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000b). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education, 16*(3), 277–293.
- Bakkaloglu, H. (2010). A comparison of the loneliness level of mainstreamed primary students according to their sociometric status. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 330–336.
- 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.
- Beara, M. (2009). *Motivacija nastavnika vs. spremnost na profesionalni razvoj*. (Neobjavljeni magistarski rad). Univerzitetetski centar za interdisciplinarne i multidisciplinarne studije i istraživanja (ACIMSI), Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad, Srbija.
- Boer, A., de Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*(3), 331–353.
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education, 46*(2), 143–156.
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 28*(4), 369–379.
- Center, Y., & Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *The Exceptional Child, 34*(1), 41–56.
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education, 19*(6), 350–356.
- Ćuk, M. (2006). *Potreba nastavnog i stručnog osoblja za osnaživanjem u radu sa decom sa smetnjama u razvoju*. Novi Sad: Naša škola.
- D'Alonzo, B. J., & Ledon, C. (1992). Successful inclusion of children with disabilities with nondisabled peers in early intervention and preschool settings. *The Transdisciplinary Journal, 2*, 277–283.
- Đević, R. (2009). Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 41*, 367–382.
- Dmitrović, P. (2011). Preduvjeti za primjenu inkluzije. *Metodički obzori, 6*(13), 69–82.

- Eminović, F., Šakotić, N., Nikić, R., & Nedović, G. (2009). Teachers' attitudes towards realisation of physical culture program with pupils with developmental difficulties. *Sport Science*, 2(2), 90–95.
- Gaad, E. (2001). Educating children with Down's syndrome in the United Arab Emirates. *British Journal of Special Education*, 28(4), 195–203.
- Galović, D., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2014). *The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina*. Manuscript submitted for publication.
- Gilligan, R. (1998). The importance of schools and teachers in child welfare. *Child & Family Social Work*, 3(1), 13–25.
- Goldstein, L. S. (1999). The relational zone: The role of caring relationships in the co-construction of mind. *American Educational Research Journal*, 36, 647–673.
- Hanak, N. i Dragojević, D. (2002). Socijalni stavovi prema osobama ometenim u razvoju. *Istraživanja u defektologiji*, 1, 13–23.
- Hrnjica, S. i Sretenov, D. (2003). *Deca sa razvojnim teškoćama u redovnim osnovnim školama u Srbiji – trenutno stanje i stavovski preduslovi za potencijalnu inkluziju*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta.
- Jablan, B., Jolić-Marjanović, Z., & Grbović, A. (2011). Influence of teacher experience and training on their attitudes towards education of children with impaired vision in secondary schools. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(1), 122–138.
- Jobe, D., Rust, J. O., & Brissie, J. (1996). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, 117(1), 148–154.
- LeRoy, B., & Simpson, C. (1996). Improving student outcomes through inclusive education. *Support for Learning*, 11(1), 32–36.
- Leyser, Y., & Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*, 121, 751–761.
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and teacher education*, 29, 46–52.
- Macura-Milovanović, S., & Vujisić-Živković, N. (2011). Attitudes of future teachers towards inclusion: Implications for initial professional education. *Pedagogija*, 66, 633–647.
- Maldonado-Carreño, C., & Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher-child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: A within-and between-child analysis. *Child Development*, 82(2), 601–616.
- Nel, N., Müller, H., Hugo, A., Helldin, R., Bäckmann, Ö., Dwyer, H., & Skarlind, A. (2011). A comparative perspective on teacher attitude-constructs that impact

- on inclusive education in South Africa and Sweden. *South African Journal of Education*, 31(1), 74–90.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 50–58.
- Salend, S. J., & Duhaney, L. M. G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114–126.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59–74.
- Sharma, U., & Desai, I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *Asia and Pacific Journal on Disability*, 5(1), 2–14.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: Anicomparison of novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80–93.
- Sokal, L., & Sharma, U. (2014). Canadian in-service teachers' concerns, efficacy, and attitudes about inclusive teaching. *Exceptionality Education International*, 23(1), 59–71.
- Sretenov, D. (2000). *An evaluation of attitudes of pre-school teachers from different social and cultural milieu in Yugoslavia towards inclusion of children with mild learning difficulties in regular preschool*. (Unpublished master thesis). University of Birmingham, Birmingham.
- Subotić, S. (2010). Struktura stavova o inkluziji i sindrom izgaranja na poslu kod prosvjetnih radnika u Republici Srpskoj: Pilot studija. *Primenjena psihologija*, 3(2), 155–174.
- Taylor, R. L., Richards, S. B., Goldstein, P. A., & Schilit, J. (1997). Teacher perceptions of inclusive settings. *Teaching Exceptional Children*, 29(3), 50–54.
- Thaver, T., Lim, L., & Liao, A. (2014). Teacher variables as predictors of Singaporean pre-service teachers' attitudes toward inclusive education. *European Journal of Research on Social Studies*, 1(1), 1–8.
- Vaughn, S., Schumm, J., Jallad, B., Slusher, J., & Saumell, L. (1996). Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11(2), 96–106.

- Vujačić, M. (2003). *Uključivanje djece sa smetnjama u razvoju u redovne grupe vrtića: mogućnosti i efekti*. (Neobjavljen magistarski rad). Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija.
- Vujačić, M. (2011). Uloge nastavnika u inkluzivnom obrazovanju. *Pedagogija*, 66(3), 384–394.
- Vukajlović, B. (2004). *Inkluzivno obrazovanje*. Banja Luka: IP Grafid.

Tijana Karić

Vladimir Mihić

Maja Korda

Department of
Psychology, Faculty of
Philosophy, University of
Novi Sad

ATTITUDES OF TEACHERS TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION

Inclusive education in Serbia was brought to schools in 2009. There is almost no research in our country concerned with the attitudes of teachers as main carriers of inclusion, and numerous findings abroad have emphasized the importance of teachers for social, emotional and academic development of children and importance of their positive attitudes towards inclusion. In this paper, a research was presented with the aim of exploring the attitude structure of teachers towards inclusive education. The participants were 60 teachers aged 29 to 59 (*Mdn* = 45). Of that, 24 of them were teaching an inclusive class. The questionnaires used were the socio-demographic data questionnaire and Attitudes of Teachers towards Inclusion Questionnaire. The results have shown that there are no differences in attitudes between the two groups of teachers. Older teachers demonstrated more positive attitudes towards mainstreaming, especially those teaching regular classes. The results have been interpreted in the context of previous findings and the guidelines for further research work are given.

Keywords: inclusive education, teachers, attitudes