

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈУ

Кристина Ш. Уграи

ИСПИТИВАЊЕ СТАВОВА
НАСТАВНИКА ПРЕМА
ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ

Магистарски рад

У Београду, 2018.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION

EXAMINING TEACHER'S ATTITUDES
TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION

Master's thesis by
Kristina S. Ugrai

Belgrade, 2018.

Комисија за преглед и одбрану:

Ментор: Проф. др Весна Радовановић, ванредни професор,
Универзитет у Београду – Факултет за специјалну
едукацију и рехабилитацију

Чланови комисије: Проф. др Сања Остојић Зељковић, (председник
комисије), редовни професор, Универзитет у
Београду – Факултет за специјалну едукацију и
рехабилитацију

Проф. др Радомир Арсић (члан комисије), ванредни
професор, Универзитет у Приштини (Косовска
Митровица) – Учитељски факултет у Призрену –
Лепосавић.

Датум одбране _____

САДРЖАЈ

АПСТРАКТ	7
ABSTRACT.....	9
УВОДНА РАЗМАТРАЊА	10
ТЕОРИЈСКИ ДЕО.....	12
1. ПОЈАМ И ДЕФИНИЦИЈА ИНКЛУЗИЈЕ.....	13
1.1. Модели ометености.....	14
1.2.1. Медицински модел	14
1.2.2. Социјални модел.....	15
2. ДЕЦА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ	18
2.1. Деца са емоционалним проблемима и тешкоћама у социјалном прилагођавању	19
2.2. Дефицит пажње и хиперактивност	19
2.3. Деца са интелектуалним сметњама	20
2.4. Деца са оштећењем вида	21
2.5. Деца са оштећењем слуха.....	22
2.6. Деца са комуникацијским сметњама.....	22
2.7. Рани инфантилни аутизам	23
2.8. Деца са телесним оштећењима и хронично болесна деца	24
2.9. Деца са специфичним тешкоћама у учењу	24
3. МОДЕЛИ ОБРАЗОВАЊА ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА И ПОРЕМЕЋАЈИМА У РАЗВОЈУ	26
3.1. Интеграција.....	26
3.2. Инклузивно образовање	27
3.3. Карактеристике инклузивног образовања	30
3.4. Индивидуални образовни план	33
4. МЕЂУНАРОДНА ИСКУСТВА У РЕАЛИЗАЦИЈИ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА	35
4.1. Развој инклузивног образовања у Републици Србији	37
4.2. Међународна и домаћа документа	39
5. СТАВОВИ НАСТАВНИКА ПРЕМА ИНКЛУЗИЈИ	47
5.1. Основне карактеристике ставова	47
5.2. Предрасуде.....	48
5.3. Историјски преглед ставова према особама са сметњама у развоју	49
5.4. Преглед испитивања ставова просветних радника према инклузији.....	51
5.5. Едукација просветних радника	57
6. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА	59
7. ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА	60
7.1. Општи циљ.....	60

7.1.1. Посебни циљеви	60
7.2. Задаци истраживања	61
7.2.1. Основни задатак истраживања	61
7.2.2. Посебни задаци истраживања	61
8. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА	62
9. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА	63
9.1. Узорак истраживања	63
9.2. Услови истраживања	64
9.3. Технике и инструменти истраживања	64
9.4. Варијабле истраживања	65
9.5. Методе обраде података	66
ЕМПИРИЈСКИ ДЕО	67
10. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА	68
10.1. Став према инклузивном образовању	68
10.2. Анализа одговора по питањима на субскали Став о деци са посебним потребама	70
10.3. Анализа одговора по питањима на субскали Сарадња са породицом	71
10.4. Анализа одговора по питањима на субскали Стручно усавршавање наставника	72
10.5. Разлика у ставу према инклузивном образовању према демографским и социјалним обележјима	73
10.5.1. Разлике у ставу према инклузивном образовању у односу на године испитаника	73
10.5.2. Разлике у ставу према инклузивном образовању у односу на пол испитаника	74
10.5.3. Разлике у ставу према инклузивном образовању у односу на дужину радног стажа	75
10.5.4. Разлике у ставу према инклузивном образовању у односу на тип наставника (наставници разредне или предметне наставе)	76
10.5.5. Разлике у ставу према инклузивном образовању у односу на вишејезичну средину	77
10.5.6. Разлика у сарадњи са породицом и година испитаника	78
10.5.7. Разлика у сарадњи са породицом и пола испитаника	79
10.5.8. Разлике у сарадњи са породицом у односу на дужину радног стажа	79
10.5.9. Разлике у сарадњи са породицом у односу на тип наставника	80
10.5.10. Разлика у сарадњи са породицом у вишејезичном окружењу	81
10.5.11. Разлике у ставу према деци са сметњама и тешкоћама у развоју у односу на године испитаника	81
10.5.12. Разлике у ставу према деци са сметњама и тешкоћама у развоју и пола испитаника	82
10.5.13. Разлике у ставу према деци са сметњама и тешкоћама у развоју у односу на дужину радног стажа	83
10.5.14. Разлике у ставу према деци са сметњама и тешкоћама у развоју у односу на тип наставника	84

10.5.15. Разлике у ставу према деци са сметњама и тешкоћама у развоју у односу на вишејезично окружење	85
10.5.16. Разлике у тежњи наставника за стручним усавршавањем и година испитаника	85
10.5.17. Разлике у тежњи наставника за стручним усавршавањем и пола испитаника	86
10.5.18. Разлике у тежњи за стручним усавршавањем у односу на дужину радног стажа	87
10.5.19. Разлике у тежњи са стручним усавршавањем у односу на тип наставника ...	88
10.5.20. Разлике у тежњи за стручним усавршавањем у односу на вишејезичну средину	89
11. ДИСКУСИЈА.....	90
12. ТЕСТИРАЊЕ ХИПОТЕЗА	95
13. ЗАКЉУЧАК	98
ЛИТЕРАТУРА	100

АПСТРАКТ

Инклузија као савремена образовна тенденција, изазива велику пажњу истраживача и постоји више различитих студија које се баве испитивањем различитих аспеката овог процеса, између осталог и испитивањем ставова просветних радника према инклузивном програму. Постоји велики број емпиријских доказа о важности позитивних ставова просветних радника према инклузији за успешну реализацију инклузивног програма.

Општи циљ истраживања је утврдити ставове наставника разредне и предметне наставе према инклузивном образовању и анализирати разлике у ставовима у односу на социо-демографске карактеристике и искуство наставника у инклузивном образовању.

У истраживању је учествовало 115 наставника, две основне школе у Суботици, од којих се у једној (ОШ „Соња Маринковић“) инклузивни програм реализује десет година, док се у другој инклузивни програма реализује од школске 2011/2012. године (ОШ „Иван Милутиновић“).

За потребе овог истраживања примењен је ПИТИ-скалер пракса и теорија инклузије (Сузић, 2008) намењен наставницима. *ПИТИ-скалер* (пракса и теорија инклузије) има четири субскеале. Прва, *Сарадња са породицом* има 6 ставки и мери у којој мери наставници сарађују са родитељима деце са посебним потребама. Друга *Ставови о инклузији* има 12 ставки и мери опредељеност наставника за или против инклузије.

Трећа, *Ставови о деци са посебним потребама* има 8 ставки и мери ставове наставника о деци са посебним потребама и опредељеност да подрже укључивање те деце у редовне школе. Четврта, *Стручно усавршавање* има 8 ставки и утврђује тежњу наставника за стручним усавршавањем у инклузивном образовању. Такође испитаници су наводили демографске и социјалне податке: пол, старост, године радног стажа и искуство у инклузивном образовању.

Резултати истраживања показују да наставници имају позитивне ставове према деци са сметњама у развоју као и према инклузивном образовању ($AS=31,94$, $SD=4,57$). Млађи наставници испољавају позитивније ставове према деци са сметњама у развоју и инклузивном образовању ($AS=29,66$, $SD=5,45$). Такође,

результати показују да наставници са краћим радним стажом имају позитивније ставове од наставника са дужим радним стажом ($AS= 26,10$, $SD= 7,18$).

Наше истраживање показује да пол утиче на ставове наставника према инклузивном образовању и да наставници женског пола имају позитивније ставове према инклузивном образовању ($AS= 32,48$, $SD= 4,01$). Такође, наше истраживање показује да наставници разредне наставе имају позитивније ставове ($AS= 33,15$, $SD= 3,83$). Резултати истраживања показују да наставници у вишејезичној средини имају позитивније ставове према деци са сметњама у развоју и инклузивном образовању ($AS= 31,64$, $SD= 4,27$).

Кључне речи: инклузија, инклузивно образовање, ставови наставника, наставници, деца са сметњама и поремећајима у развоју.

ABSTRACT

Disabled children are often marginalized in society and excluded from activities in their community.

The basic goal of the research is to determine the attitudes of teachers of class and subject teaching towards inclusive education and to analyze differences in attitudes in relation to socio-demographic characteristics and the experience of teachers in inclusive education.

Research participants 115 teachers from two primary schools in Subotica, of which in one (Sonja Marinković Elementary School) inclusive program is realized for ten years, while in the second inclusive program it is realized from the school year 2011/2012. (Elementary School "Ivan Milutinović").

For the purposes of this research, PT scaler practice and the theory of inclusion (Suzić, 2008) was applied to teachers. The PITI scaler (practice and theory of inclusion) has four subscales. First, Cooperation with the Family has 6 items and the extent to which teachers work with parents of children with special needs. Other Attitudes of Inclusion have 12 items and measure teachers' commitment to or against inclusion. Third, attitudes on children with special needs have 8 items and measures the attitudes of teachers on children with special needs and commitment to support the inclusion of these children in regular schools.

That results of the research have shown that teachers have positive attitudes towards disabled children and inclusive education (AS 31.94, SD 4.57). Younger teachers demonstrated more positive attitudes towards disabled children and inclusive education (AS 29.66, SD 5.45). Also, results of the reserch have shown that teachers with minor work experience have more positive attitudes towards from teachers with longer work experience (AS 26.10, SD 7.18).

Our research shows that gender affects teachers' attitudes towards inclusive education and that female teachers have a more positive attitude towards inclusive education. (AS 32.48, SD 4.01). Also, our research shows that teachers of class teaching have more positive attitudes (AS 33.15, SD 3.83). Results of the research have shown that teachers in multilingual environment have more positive attitudes towards disabled children and inclusive education (AS 31.64, SD 4.27).

Key words: disabled children, inclusive education, teachers attitudes, teachers.

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Питање инклузивног образовања постало је актуелно последњих тридесет година. У овом периоду су реализована многобројна истраживања, покренуте теоријске расправе, донети нови закони, спроведене реформе образовних система. Инклузивно образовање можемо дефинисати као образовање које је засновано на праву детета, усмерено на дете и његове потребе. Засновано је на идеји да се повећа доступност образовања сваком детету.

Инклузивно образовање подразумева прихватање и укључивање све деце са развојним тешкоћама без обзира на њихово порекло, потешкоћу, социо-економски статус, расну, етничку и др. припадност. Циљ инклузивног образовања је уклањање свих видова баријера и дискриминације по било ком основу.

Смештена у образовни контекст, инклузија подразумева укључивање ученика са сметњама у развоју у редовне школе и прилагођавање њиховим потребама.

У нашој земљи већ деценијама се образовање деце са сметњама у развоју организује у специјалним школама. Предности новог система су посебни програми израђени за децу са сметњама у развоју и инвалидитетом и то што са њима у малим одељењима раде специјално припремљени учитељи.

Међутим, ограничења овог система постала су све уочљивија:

- Одвајање деце од својих вршњака води ка изолованости деце и не помаже социјалној интеграцији деце са сметњама у развоју и инвалидитетом јер их не припрема за живот у друштву у коме ће они бити другачији.
- Одвајање деце не развија отвореност, прихватање и подршку код деце без сметњи у развоју и без инвалидитета.
- Велики је број ученика који немају инвалидитет, али не могу да одговоре на захтеве школе због различитих језичких и културолошких разлика. Како редовне школе нису спремне за суочавање са препрекама које се налазе пред овом децом, деца се упућују у специјалне школе.
- За децу са одређеним сметњама (хиперактивну, децу са моторичким сметњама и поремећајима, хиперактивну, агресивну, са комбинованим и тежим говорним сметњама, са тежим емоционалним сметњама) не постоје специјалне школе.

Због свега наведеног приступ који је постао преовлађујући у образовању деце са специфичним и различитим образованим потребама постао је „интеграција“. Процес „интеграције“ деце са сметњама донео је велики број тешкоћа за

неприпремљене школе. Без прилагођавања програма и метода рада индивидуалним потребама деце са сметњама и поремећајима у развоју, без едукованих наставника и израде индивидуалних образовних планова дошло је до великих отпора средине у којој су се деца наша, негативних ставова наставника, и климе (не)прихватања деце која су другачија. Од детета се очекивало да се „промени“ и прилагоди систему који је остао непромењен. Дете углавном није успело да се промени, у школи је констатно доживљало неуспех и ретко би завршавало школу или би понављало разред или исписивало из школе.

Из тих разлога је школа „Соња Маринковић“ у Суботици прва у Србији школске 2003/2004. почела са реализацијом инклузивног програма, под покровитељством Министарства просвете и спорта Републике Србије.

Важан, можемо рећи и неопходан услов за успешну реализацију инклузивног програма, је формирање и постојаност позитивних ставова наставника.

Овим радом желимо да испитамо ставове наставника према инклузивном образовању и да ли године радног стажа и искуство наставника у раду са децом са сметњама у развоју утичу на ставове наставника према инклузивном образовању.

ТЕОРИЈСКИ ДЕО

1. ПОЈАМ И ДЕФИНИЦИЈА ИНКЛУЗИЈЕ

На семинарима посвећеним инклузији, најчешће асоцијације на тему инклузија су: отвореност, сви заједно, сарадња, подршка, вредности. Све ово делује охрабрујуће јер говори да више није питање да ли инклузију треба увести у школе или не, већ како квалитетно радити и изаћи у сусрет потребама све деце. Постоје различите дефиниције инклузије као и различито разумевање основних димензија овог процеса. Инклузија се широко дефинише као „планирано учешће деце са и без сметњи у развоју у контексту образовно-развијних програма“ (Guralnick, 2001) или као „програми у којима деца са и без сметњи у развоју заједнички учествују у програмским садржајима, активностима и свему што нуди окружење“ (Anderson & Cottam, 1997, према Foster 2002.). На сличан начин Одом (Odom, 2002), у оквиру студије инклузивних програма у Сједињеним Америчким Државама, описује инклузију као школске програме у којима учествују деца са сметњама у развоју и наводи да се инклузија не дешава само у учионицама, већ и у активностима ван школе, у заједници и свим дешавањима у оквиру заједница у којима деца живе (Сретенов, 2008.).

Успех инклузивног образовања ослања се на ставове наставника (Barker – Shoho – Van Reusen, 2000; Salend, 2001), тако да су наставници кључни фактори у реализацији инклузивног образовања (Ainscow et al., 2006; Mittler, 2006).

Инклузија значи бити прихваћен, укључен у друштво, да свако припада друштву и на свој начин му доприноси (Братковић, 2007). Почива на уверењу да свака особа има једнака права и могућности без обзира на индивидуалне разлике (Дошен, Гачић-Брадић, 2005). Основни циљ инклузије је свеобухватно укључивање особа са инвалидитетом у све редовне друштвене токове, установе, системе и изједначавање и признавање права особа са инвалидитетом са правима свих осталих чланова друштва (Павловић, 2007).

Иако је инклузија настала као грађански покрет заснован на промоцији људских права, на нашим просторима подразумева само право деце са сметњама у развоју на школовање по редовном наставном плану и програму у редовним школама (Рапаић и сар, 2008). Под инклузијом се подразумева смештање деце са посебним потребама у редован систем образовања, с тим што се цео систем и школа прилагођавају потребама детета (Бројчин, 2013).

Реч инклузија је латинског порекла и значи укључење, укључивање, обухватање, садржавање у себи, урачунавање и подразумевање (Вујаклија, 1970). Инклузија се може дефинисати као најопштији појам или процес укључивања делова у целину, затим као приступ у образовању који свој деци пружа једнаке могућности за развој њихових потенцијала и на крају као хумани процес укључивања деце са ометеношћу у редован систем васпитања и образовања и у друштво уопште (Сузић, 2008). Инклузија се заснива на тзв. социјалном моделу у приступу особама са инвалидитетом (Вујачић, 2009). Социјални модел полази од претпоставке да је положај особа са инвалидитетом друштвено условљен, односно, препреке и предрасуде које друштво ствара су те које не пружају једнаке могућности и које доводе особе са инвалидитетом у дикриминишући положај (Павловић, 2007).

Када се говори о инклузивном образовању најчешће се мисли на укључивање деце са сметњама у развоју. Зато, треба нагласити да се под инклузивним образовањем подразумева образовни систем који је отворен за сву децу, како за децу са сметњама у развоју, тако и за децу припаднике националних и језичких мањина, децу из институција и децу из социјално депривираних породица (Дошен, Гачић-Брадић, 2005).

Са гледиштем, где се инклузија посматра и доживљава шире се слаже већина професионалаца, али и родитеља сматрајући да инклузија није промена која се дешава само у образовним установама, него промена која захвата ширу заједницу, друштво. То је уверење да свака особа има једнака права и могућности без обзира на индивидуалне разлике. Друштво које је засновано на филозофији инклузије је друштво у коме је свака особа прихваћена и поштована као људско биће.

1.1. Модели ометености

1.2.1. Медицински модел

Почеци размишљања о заштити и збрињавању деце са сметњама у развоју датирају још од почетка нове ере. Специјално образовање започиње у XV веку развојем специјалних метода обуке глувих. Научни покушаји образовања интелектуално ометене деце почињу са радом Итарда (Jean Marc Itard),

француског физичара и отолога (према В. Рајовић: стр 115.). Касније Итардов ученик, Едуард Сеген (Eduard Seguin) развија наставну методу стимулације менталних процеса кроз физичке и сензорне активности и оснива у Паризу школу за ментално ретардиране. Првих година XX века када је основно образовање постало обавезно у већини земаља примећено је да поједина деца не могу да испуне захтеве које је тадашња школа постављала пред њих. Настао је покрет за ментално тестирање чије су основе поставили Бине и Симон у Француској. Основна намена Бине-Симонове скале за мерење интелигенције била је да издвоји деци која нису била у стању да савладају програме тадашње школе (према С. Хрњица 2007: стр. 3). Тако су настале специјалне школе и специјални педагози.

Специјално образовање је засновано на медицинском моделу ометености који нагласак ставља на дијагнози и медицинском третману. Према овом моделу ометеност се третира као лична трагедија и представља основни разлог који особу ограничава да учествује у друштвеним активностима. Дете са сметњама у развоју је проблем јер не може да прати наставу, неуспешно је у учењу, има посебне потребе, потребно му је посебно окружење и опрема и захтева посебне наставне методе.

Диференцирањем и доградњом система специјалног школства дошло се до сазнања да формирање група састављених само од деце са сметњама у развоју доводи до смањења, понекад чак и изостајања важних искустава из области социјалних односа. Сазнања о последицама сегрегације утицала су на појаву покрета интеграције (Јаблан, Ковачевић 2008).

1.2.2. Социјални модел

Социјални модел ометености насупрот медицинском моделу не третира ометеност само као проблем индивидуе, већ и као проблем друштва. Потребно је да се друштво прилагођава, мења како би изашло у сусрет специфичним потребама сваког појединца. Социјални модел ометеност не сматра болешћу већ је прихвата и уважава као различитост, као нормални израз људске природе. Оно што ометене особе искључује јесу препреке које друштво поставља, а могу бити физичке, психосоцијалне и институционалне. Овај модел је развијен као резултат незадовољства ометених особа традиционалним медицинским моделом. У овом

моделу се не искључује медицинска интервенција, али се сматра да она није једина која може унапредити живот појединца и породице. То указује на чињеницу да у неким деловима медицински приступ детету са сметњама у развоју може бити комплетан са приступом заснованим на моделима психосоцијалне подршке.

У социјалном моделу се сматра да су обавезни програми ригидни, наставне методе круте и да образовни систем не одговара на индивидуалне образовне потребе. У социјалном моделу се полази од онога што дете уме, у чему је успешно и преко тих очуваних способности се стимулише његов комплетан развој. Нагласак је на оном шта дете може, а не шта не може. Проблем није у детету које је неуспешно, него у образовном систему.

Инклузивно образовање је засновано на социјалном моделу ометености.

Покрет заснован на идеји да је за дете са сметњама у развоју најбоље да се школује са својим вршњацима развијао се паралелно са покретом ка специјалном школству. Овај покрет који данас означавамо као *покрет ка инклузивном образовању* настао је на идејама и Марије Монтесори у Италији, Карка Штајнера у Аустрији и Едуарда Клапареда у Швајцарској који је увео у педагогију и психологију синтагму „Школа по мери детета“. Међутим, овај покрет није био ни близу тако утицајан као покрет ка специјалном школству, осим у Италији и то захваљујући великом ангажману и доприносу Марије Монтесори (Хрњица, 2007).

Седамдесетих година прошлог века све се више фокус са детета као извора проблема, помера на друштво и његове институције. Питање права особа са сметњама у развоју постаје предмет интересовања друштва. Право на образовање издваја се као једно од основних права и као неопходан предуслов напредовања појединца и целокупног друштва.

У САД је дошло до масовног укидања специјалних школа, као и у нордијским земљама. У Италији су сва деца са сметњам у развоју укључена у редовне школе. У Великој Британији су задржане специјалне школе, али су у њих упућивана деца за коју није било других могућности. Усвајањем Конвенције о правима детета УН (УН, 1989), јачањем удружења родитеља и њиховим инсистирањем на праву деце да се школују са својим вршњацима дат је снажан подстицај интеграцији, а касније и развоју инклузивног покрета у образовању.

У Европи је дошло до промене улоге и намене специјалних школа, те су се оне трансформисале у ресурс центре. Ресурс центри пружају подршку

родитељима деце са посебним потребама, деци, учитељима и наставницама и другим стручњацима и одраслима ометеним у развоју (Јаблан, Ковачевић 2008).

2. ДЕЦА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ

У циљу мапирања различитих типова потешкоћа/ препрека у учењу у стручној јавности је прихваћена класификација Организације за економску сарадњу и развој (ОЕЦД, 2003) када се говори о деци из маргинализованих група. По тој класификацији разликујемо три главне категорије:

- „Категорија А“: ометеност у развоју – односи се на образовне потребе ученика који имају сметње у развоју у смислу когнитивних, физичких, сензорних или комбинованих сметњи.
- „Категорија Б“: проблеми у развоју – односи се на образовне потребе ученика који имају потешкоће у учењу, емоционалне проблеме или проблеме у понашању.
- „Категорија Ц“: недостатак – односи се на образовне потребе ученика које су проистекле првенствено услед друштвено-економских, културолошких и/или лингвистичких фактора (школовање на нематерњем језику).

Поред специфичних карактеристика које се јављају као последица врсте и степена ометености постоје и заједничке карактеристике које се односе на сву децу са сметњама, а то су:

1. Одступање од онога што сматрамо очекиваним растом и развојем;
2. Тешкоће у васпитно-образовном процесу, методама, средствима и програмима намењеним деци типичног развоја;
3. У процесу образовања често захтевају индивидуалну помоћ наставника, адаптацију програма, специфичну опрему, помагала и помоћ дефектолога и др. стручњака;
4. У неким функцијама и способностима могу имати потенцијале и ниво развоја способности остале деце, док истовремено у неком другом подручју, могу имати отежан, успорен или неправилан развој.

Постојање изразите потребе за прихватањем од стране вршњака, наставника, родитеља и социјалне средине и успостављање повољне психолошке климе у групи или одељењу (Голубовић, Максимовић, 2008).

2.1. Деца са емоционалним проблемима и тешкоћама у социјалном прилагођавању

Емоционални проблеми и тешкоће у социјалном прилагођавању честа су појава код све деце без обзира да ли имају или немају сметње у развоју. Међутим, код деце са сметњама у развоју емоционална неравнотежа и неприлагођено социјално понашање знатно су чешћи него код вршњака без развојних проблема.

Постоји шест категорија деце са доминантним симптомима емоционалног и неприлагођеног понашања (Хрњица, 2004):

1. Емоционално поремећена деца код којих су веома изражене непријатне емоције као што су: страх, плашљивост, узнемиреност и склоност социјалном повлачењу;
2. Деца са израженим тежим поремећајем навика: неконтролисано мокрење, грицкање ноктију, претерано изражен апетит или губитак апетита;
3. Поремећај понашања: импулсивно понашање, агресивност, насилничко понашање, крађа и сл.;
4. Неуролошки засновани поремећаји понашања као што су: хиперактивност, дистрактибилност пажње, присилни нефункционални покрети;
5. Дечје психозе;
6. Емоционалне тешкоће и поремећаји понашања изазвани тешком породичном ситуацијом.

Терапија већине наведених поремећаја захтева медицинску интервенцију (лекара, психолога, социјалних радника). За ову децу нема специјализованих школа. Многе тешкоће је могуће ублажити индивидуалним програмима.

2.2. Дефицит пажње и хиперактивност

Неки наставници су склони да свако радозналије и немирније дете означе као хиперактивно, па покушавају да га умире по сваку цену примењујући казне на шта дете реагује отпором.

У основи хиперактивности је дефицит пажње, па је уведена међународна ознака AD/HD синдром (Attention-Deficit Hyperactivity Disorder, дефицит пажње/хиперактивни поремећај). Деца из ове групе показују поремећаје везане за организацију и трајање пажње, за перцептивне процесе, интелектуално

функционисање и испољавају поремећаје говора и комуникације. Такође се код ове деце испољавају и телесне карактеристике (необичан ход, лака заморљивост, тешкоће при сну) специфичне емоционалне карактеристике (слаба контрола емоција, импулсивност) и проблеми у односима са вршњацима и одраслима.

Хиперактивна деца тешко прихватају целодневну наставу и друге облике послеподневног остајања у школи. Најчешћи проблеми у усвајању наставних садржаја су: проблеми у читању и писању, тешкоће у математици, успореност у раду, лоша организацију времена, тешкоће у усвајању појмова, лоше краткорочно и дугорочно памћење.

У школи, током наставе потребно је обратити пажњу на упутства која се дају деци. Она треба да буду јасна и једноставна, а захтеви реални. Такође је потребна смена активности и вербална упутства пропратити сликама, дијаграмима и моделима (Јазор, Марковић, Николић, 2008).

Истраживања дефицита пажње показала су да поред повећане, неконтролисане активности овај синдром може бити праћен и са изразито смањеним хипоактивним понашањем. Деца са сметњама у развоју често показују хипоактивно понашање. Хипоактивност отежава успостављање мотивације за учење, угрожава стабилизацију дечјег осећања сигурности и самопоштовања и у целини отежава све аспекте дететовог развоја (Хрњица, 2004).

2.3. Деца са интелектуалним сметњама

Снижене способности имају за последицу школски неуспех.

До тешкоћа у овој области може доћи због генетских абнормалности, хромозомских абнормалности, услова интраутериног развоја, разних постнаталних поремећај, а траума разног порекла, екстремно неповољних социјалних услова и др.

Деца са сметњама у интелектуалном развоју често пролазе кроз типичне развојне фазе, али знатно спорије. Према Хрњици, њихове карактеристике су:

- Тешкоће у разумевању значења опаженог;
- Сколоност ка персеверативним активностима (упорно понављање истих радњи);
- Отежано апстрактно мишљење (анализа и синтеза);

- Тешкоће у исказивању мисли говором и разумевање саговорника;
- Краткотрајна пажња;
- Спотичања и пад због смањене телесне контроле (централна оштећења);
- Површна и скучена интересовања;
- Фрустрација променама, уколико нису припремљени за њих (Хрњица, 2004, стр. 14-15).

Неопходна је процена развојног статуса при поласку у школу, израда ИОП-а, примена дидактичких правила и њихово примеравање могућностима и очуваним потенцијалима детета, коришћење очигледних средстава у настави да би се дете успешно укључило у школу.

2.4. Деца са оштећењем вида

У зависности од узрока, природе и степена оштећења, деца са оштећењем вида су веома хетерогена група. Слабовидост и потпуни губитак вида настају као последица периферних и централних оштећења видно сензорног комплекса.

Код ове деце се често поред оштећења вида, јављају и педагошка запуштеност, успорен перцептивни развој и лоша оријентација у простору, успорен развој памћења, мишљења и стваралаштва, недовољна развијеност координације покрета, емоционалне сметње, и понекад неуротске реакције (Ешкировић, Вучинић, Јаблан, 2005).

У школи је потребно помоћи деци да упознају простор, у настави користити свеске и књиге које су прилагођене деци, давати конкретне и јасне инструкције и уколико је потребно користити диктафон (Лазор, Марковић, Николић, 2008).

Ако оштећења вида нису удружена са додатним тешкоћама и ако деца живе у подстицајној породичној средини постоји велика вероватноћа да успеју у редовној школи.

Истраживања су показала да ученици са оштећењем вида често имају недовољно развијене социјалне компетенције (Wagner, 2004, према Билић-Прцић, Руњић, 2009).

Уколико ова деца немају прилике да развијају социјалне вештине она постају социјално изолована и веома зависна од других (Руњић, Билић-Прцић, 2009).

2.5. Деца са оштећењем слуха

Оштећење слуха утиче на целокупан развој детета што се одражава и на сазнајне способности детета, развој говора и апстрактно мишљење (Јанковић, Асановић, Остојић, 2008). Отежавају интеграцију детета у школу, нарочито тамо где је настава претежно вербална и где се недовољно користе очигледна наставна средства.

Потешкоће у свакодневној комуникацији доводе до смањења самопоуздања и самопоштовања. Значајна оштећења слуха више него друга сензорна оштећења имају за последицу друштвену изолованост (Rutman, 1989, према Мирић, Микић, Остојић, 2008).

Деца са тежим оштећењима слуха веома се тешко прилагођавају средини чујућих вршњака, сколона су изолацији, социјалној и емоционалној незрелости, импулсивном реаговању, осећају мање вредности, егоцентризму, ограниченим интересовањима и др. специфичним реакцијама (Радоман, 1996, према Јанковић, Асановић, Остојић, 2008).

У школи је неопходно обратити пажњу на говор наставника (јасан, изражајан, без повишеног тона), појаснити непознате речи, обезбедити што више визуелних средстава и подстицати и охрабривати дете у самосталном изражавању (Лазор, Марковић, Николић, 2008).

За ову децу је типично да тешко организују пажњу и да испољавају бројне облике неприлагођеног понашања. Посебну пажњу научника и практичара привлаче деца са минималним сензоринеуралним оштећењем слуха која се често погрешно дијагностикују као деца са говорно језичким поремећајима, деца са поремећајима пажње, са лаком интелектуалном ометеношћу или као деца са поремећајима у понашању (Ђоковић, Остојић, 2009).

2.6. Деца са комуникацијским сметњама

Деца са поремећајима говора имају потешкоће при изговору гласова, замењују или додају гласове, имају неразумљив говор или муцају. Такође имају потешкоће у изражавању које карактерише сиромашан речник, кратке, неправилно срочене реченице, проблем са именовањем предмета, особа и појава, праћењем

инструкција и сл. (Мешалић, Шакотић, Николић, 2007). Ови поремећаји негативно утичу на целокупан развој детета.

Иванчић (Иванчић, 2011) наводи да се наставницима најчешће саветује следеће:

- Означити делове на табли које ученик треба да препише;
- Дати детету прилику да писмено одговара;
- Омогућити писање по моделу или вођени састав;
- Подстицати групне облике рада;
- Давати кратка и јасна упутства;
- Проверити да ли је дете разумело упутства;
- Користити једноставне сликовне приказе, усмерене на битно, без детаља.

Отежана комуникација утиче на социјални и емоционални развој детета, али и на адекватну адаптацију ове деце на ужу и ширу социјалну средину (Лазаревић, Вујачић, 2007).

2.7. Рани инфантилни аутизам

Деца са раним инфантилним аутизмом чине веома хетероген скуп. Дешава се да дете са блажим облицима аутизма не буде откривено пре поласка у школу. Најчешћи знакови аутизма су (Хрњица, 2004):

- Непоказивање спремности за контакт ни са вршњацима ни са одраслима;
- Недостаје им осећање личног идентитета;
- Опсесивно се везују за неку ствар која им привуче пажњу;
- Пружају снажан отпор било каквим променама у средини. Узнемири их измена распореда активности/часова, промена учитеља или долазак новог детета у групу;
- Имају изражен застој у говору и тешкоће у разумевању порука;
- Могу испољити абнормално перцептивно искуство (реакција на звукове);
- Покрети су или хиперактивни или је испољена изразита пасивност;
- Интелектуално функционисање је у целини отежано.

Према Хрњици, боравак аутистичног детета у масовној школи има смисла све докле док има знакова напредовања и могућности да дете испуни минималне захтеве у настави.

Препоруке за рад са аутистичним дететом су следеће:

- Успоставити осећај сигурности и поверења у учитеља;
- Потребна је устаљена шема дневних активности (временска и програмска предвидљивост);
- Примењивати једноставне вербалне и визуелне информације;
- Задатке поделити на кратке и једноставне кораке.

Инклузивно образовање деце са поремећајима аутистичног спектра треба да понуди различите моделе подршке усаглашене са потребама сваког појединачног детета (Милачић-Видојевић, Глумбић, Ђорђевић, 2008).

2.8. Деца са телесним оштећењима и хронично болесна деца

Деца из ове групе чине веома хетероген скуп. За ову децу не постоје посебне школе. Потребно је градити самопоштовање детета на очуваним потенцијалима, стварати атмосферу у разреду у којој ће дете бити прихваћено и успешно.

У школи је потребно обезбедити простор без архитектонских баријера као и прилагођене свеске и уџбенике (Лазор, Марковић, Николић, 2008).

Ова деца се брзо замарају. Потребно им је обезбедити правилну смену рада и одмора, приступ простору за рад без баријера и неопходна помагала у зависности од индивидуалних специфичних потреба детета.

2.9. Деца са специфичним тешкоћама у учењу

Деца са специфичним тешкоћама у учењу могу бити просечне или изнад просечне интелигенције, али оно што их прати кроз читаво њихово образовање је несразмеран однос између њихових потенцијала и стварног постигнућа, што у детету може изазвати осећај фрустрације, ниско самопоштовање, и довести до одустајања од учења па и до поремећаја у понашању (Каранде, 2008).

Тешкоће у савладавању читања, писања и математике нису једине специфичне тешкоће, али успех у овим областима је од значаја за укупно постигнуће детета током школовања.

Истраживања узрока ових специфичних тешкоћа показала су да најчешће потичу од благих оштећења неуролошких механизма на чијем функционисању су засновани памћење, мишљење и опажање.

Код већине деце тешкоће у читању настају као последица различитих фактора. Лоша припремљеност детета за читање најчешће је условљена социјалном и културном заосталошћу породице удружене са сниженим интелектуалним способностима детета.

Дисграфичан рукопис је неуредан, лоше постављен у простору странице на којој је изведен, без јасно изведених маргина. Текст је често неуредан, редови су уломљени, таласасте или силазе косо, не пратећи очекиван хоризонталан правац. Речи су између себе стиснуте или је простор између њих неуједначен, час је шири, час је ужи. Слова се често исправљају доцртавањем делова слова.

Наставницима се у раду препоручује да користе конкретне примере, да дају предност усменим облицима у поучавању и проверавању знања, да се на табли пише читљивим, правилним рукописом, да се задаци који се задају ученицима поделе у више фаза а сама израда истих се не би смела временски ограничавати. Потребно је подстицати осамостаљивање детета и охрабривати дете на спонтано изражавање (Лазор, Марковић, Николић, 2008).

3. МОДЕЛИ ОБРАЗОВАЊА ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА И ПОРЕМЕЋАЈИМА У РАЗВОЈУ

3.1. Интеграција

Услед недостатка специјалног образовања и под утицајем удружења родитеља деце са сметњама у развоју као и дефинисањем бројних међународних докумената која заговарају једнака права за све, дошло је до обрнутог процеса масовног уписивања деце са сметњама у развоју у редовне школе. Овај процес интеграције деце са сметњама у развоју донео је помаке у области људских права, али и низ тешкоћа за неприпремљене учеснике тога процеса.

Деца са сметњама у развоју су смештана у редовне школе без додатног прилагођавања система њиховим образовним потребама. Од детета се очекивало да се прилагоди школи, њеним захтевима како би се уклопило у школску средину и нагласак се стављао на школска постигнућа.

Школе су биле неприпремљене за ову децу, програми и методе рада нису били прилагођени деци са сметњама у развоју, а није било ни израде индивидуалних образовних планова, као ни стварања атмосфере прихватања у одељењима где су се та деца налазила.

Све то је допринело стварању отпора средине, формирању негативних ставова наставника и климе толерисања без стварног укључивања ове деце у живот и рад заједнице. Систем је остајао непромењен и деца углавном нису успевала да се прилагоде, постало су неуспешна, често су понављала разред, прелазила у специјалну школу или прекидала школовање.

У оквиру овог модела право на образовање детета са сметњама у развоју је препознато, али га није могуће у потпуности реализовати за сву децу. Интеграција у редовне школе може довести до веће изолације деце са сметњама у развоју, него што се то дешава у специјалним школама.

3.2. Инклузивно образовање

Инклузивно образовање је засновано на социјалном моделу ометености. Почива на уверењу да су сва деца различита и да школа и образовни систем треба да се промене како би изашли у сусрет потребама свих ученика (обдарених, просечних или ученика смањених способности). Спровођење инклузивног образовања усмерено је на креирање школе као места где се сваки ученик осећа добродошао (Karamatić Vrgič, 2012).

Флексибилност школе и образовног система је кључни фактор инклузивног образовања, у смислу прихватања различитости код деце, њиховог темпа учења и различитих метода рада наставника. Акцент је на стварању повољне средине за учење уз отклањање препрека у том процесу за свако дете (Радивојевић, Јеротијевић, Стојић, 2007)

Инклузивни модел третира систем као проблем, а не дете. Дете не покушавамо да „поправимо“ и прилагодимо систему, прихвата се онакво како јесте.

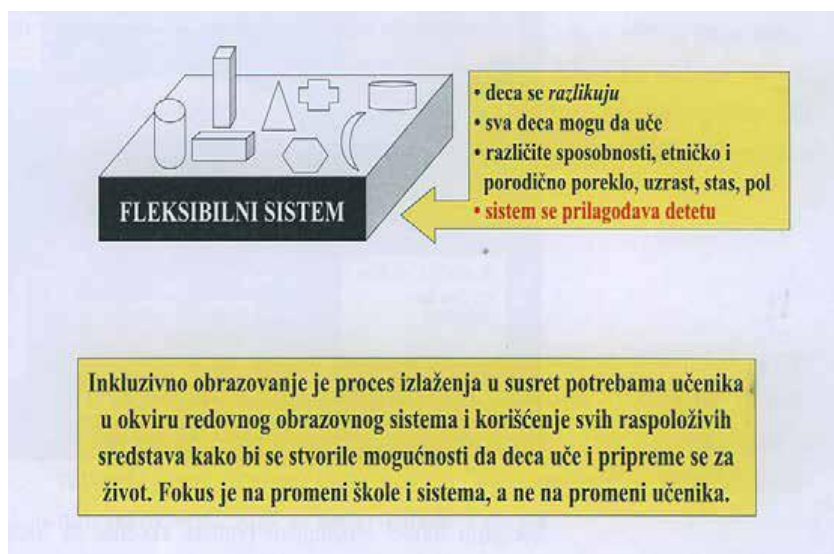
Наставници су оспособљени за рад и умеју да укључе у процес учења сву децу са индивидуалним потребама. Од наставника се очекује да добро познаје особине сваког ученика и у складу са тим поставља захтеве који су реално оствариви, при чему треба оставити могућност да ученик постигне и више од очекиваног, што би утицало на додатну мотивисаност инклузивне наставе (Миленовић, 2009). Програм рада и методе су прилагођене потребама све деце, чак и када је у питању исти облик ометености, јер деца доживљавају своју ометеност на различите начине (СЕТП, 2006). Јединственост и особеност које дете уноси у процес образовања уважавају компетентни наставници и у складу са тим организују процес учења (Јаблан, Јолић Марјановић, Грбовић, 2011). Врши се стимулација развојних потенцијала, а различитост се користи као могућност за унапређење квалитета учења (Даниловић, 2016).

С. Хрњица (2007) указује да су битне карактеристике инклузивног вртића/школе следеће:

1. Потребе детета и развијеност његових способности су основна мерила за избор индивидуалних програма намењених детету;

2. И вртић и школа су доступни сваком детету, било да има или нема тешкоће у развоју;
3. Васпитачи и наставници су додатно оспособљени за рад са децом која имају тешкоће у развоју, обучени су да препознају њихове очуване способности, да на тој основи подстакну дечји развој и да задовоље посебне образовне, емоционалне и социјалне потребе детета у оквиру образовног програма;
4. Програми су тако припремљени да омогућају активан однос детета према наставном садржају и сталну комуникацију и интеракцију са наставником и вршњацима:
5. Родитељи су партнери васпитачима у вртићу и наставницима у школи у подстицању развоја и даљем усмеравању детета током школовања;
6. У инклузивном програму свој деци је пружена потребна пажња. Када се из једне крајности (занемаривање деце са тешкоћама у развоју) пређе у другу крајност (претерано обраћање пажње на децу са тешкоћама у развоју и занемаривање друге деце) то није инклузија. Прилагођени наставни планови и начин њихове реализације (интерактивни, групни модели рада деце) могу да помире ове супротности;
7. Здрави, очувани потенцијали детета су окосница за развој и одржавање осећања сигурности и самопоштовања детета.

Инклузија подразумева квалитетно образовање за сву децу (слика бр.1).



Слика 1: Извор: Драгана Сретенов, *Инклузивно образовање, Креирање инклузивног вртића*, 2008: стр. 17

Процес образовне реформе инклузивног типа је захватио велики део света и планиране реформе имају за циљ унапређења квалитета образовања у целини и тичу се образовања све деце.

Инклузивно образовање је усмерено на отклањање препрека приступу, учешћу и учењу све деца која су искључена из образовања. Помаже школама и образовном систему како би ставили дете у центар и постали флексибилнији и толерантнији на различитости (слика бр.2). Подстиче децу да уче и живе заједно што је корак ка стварању толерантнијег, демократског друштва.

Инклузивни модел образовања је дугорочно одржив и најјефтинији. У оквиру овог модела права све деце на образовање су препозната и у могућности да се реализују.



Слика 2: Извор : Драгана Сретенов, *Разлози за инклузивно образовање, Креирање инклузивног вртића 2008: стр. 19*

Инклузија није циљ по себи, већ је циљ стварање услова за развој детета, који и онда када се дете отежано развија, даје детету шансу да оствари могућности које има. Инклузија је основно људско право.

Образовна инклузија је образовна пракса у којој (Хрњица, 2007):

- је омогућено да се сва деца осећају пријатно и безбедно што доприноси развоју самопоштовања и сећања сигурности

- препреке за учење се откривају и превазилазе адекватним педагошким методама
- наставници поседују педагошко методичке компетенције неопходне за подршку у учењу за сву децу
- образовни циљеви и очекивани исходи прилагођени су потенцијалима за учење и потребама деце
- инклузија као вредност преовлађује и међу децом и међу наставницима.

3.3. Карактеристике инклузивног образовања

Да би образовни систем, школе, центри за учење били отворени за сву децу потребно је да се промене тако да могу боље да одговоре на разноликост потреба које ученици имају и да им омогуће да буду укључени у све аспекте школског живота. То подразумева отклањање препрека које спречавају учење унутар и око школе.

Да би се инклузивни програм у школи квалитетно реализовао потребно је ставити нагласак на неколико ствари (Хрњица, 2004):

• ПРИПРЕМА

- а) наставника и стручних сарадника (стручно усавршавање),
- б) физичког окружења у школи (отклањање архитектонских баријера да школа буде приступачна за сву децу, изградња рампе за приступ колицима, уређеност и распоред намештаја у учионици, адаптација тоалетних простора, дидактичка наставна средства),
- в) родитеља деце у одељењу (упознавање са инклузивним програмом и континурано информисање),
- г) родитеља детета са сметњама у развоју (упознавање родитеља са инклузивним програмом, припрема да помогне у процени детета и подстицању развоја, учешће у процени остварених резултата),
- д) деце у одељењу (радионице које имају за циљ промоцију различитости као и сензибилизацију),
- е) детета са сметњама у развоју (упознавање са школом, наставницима, окружењем, захтевима, дневним распоредом...)

- АТМОСФЕРА У ОДЕЉЕЊУ – подстичу се сарадничке насупрот такмичарских активности. У инклузивном програму ученик се такмичи са самим собом, а мера успеха је помак у знању у односу на претходни период.
- ТИМСКИ РАД – између наставника, наставника и родитеља. Родитељ се прихвата као партнер и негује се партнерски однос.
- ИНДИВИДУАЛНИ ОБРАЗОВНИ ПЛАНОВИ – израђују се према образовним потребама ученика

Наставници су виђени као кључни чинилац у образовању па њихово осећање неадекватности, недостатка самопоуздања може да буде значајна баријера инклузивном образовању. Наставници су кључна подршка и помоћ детету са сметњама у развоју да се суочи са свим изазовима које са собом носи похађање редовне школе. Подршка наставника доприноси развоју личности детета са сметњама у развоју.

Основу инклузивног образовања по Керол Томлинсон (Carol Tomlinson, 1999) представља *диференцирана настава*, јер ако у учионици постоји једно дете са неком врстом сметње у развоју/потешкоће у учењу, то утиче на обликовање наставе за цело одељење. Диференцијација представља обогаћивање дидактичко-методичког репертоара подучавања и учења. Диференцирана настава је она настава у којој се при планирању узимају у обзир разлике међу ученицима. Она полази од тога да су сва деца различита као и што су њихови начини учења различити. Настава се обликује на основу спремности, интересовања и педагошких профила ученика. Наставник у оквиру ове наставе примењује различите наставне методе и користи различите наставне материјале. Учење је усмерено на јачање компетенција за разумевање кључних концепата и принципа и постоји могућност за више начина учења. Улога наставника је да унапређују вештине ученика како би они имали веће самопоуздање као и да траже од ученика да сагледају догађаје, идеје из различитих углова.

Схватање диференцијације да она значи да се са сваким учеником ради индивидуално у оквиру једног одељења је погрешно. Диференцирана настава не сме да се сведе само на формирање група ученика по способностима током процеса учења.

Вршњачко менторство и кооперативно учење је ефикасно средство за развој учења од којег сва деца имају користи. Развој социјалних вештина, саосећања за потребе друге деце, само су неке од добити примене овог начина рада.

Кооперативно учење може помоћи ученицима да постану мање зависни од наставника. Ученици се подстичу да раде у сарадњи, подржавају једни друге и траже решења проблема који им се постављају кроз задатке и активности.

Инклузивни програм подразумева квалитетно образовање за сву децу и децу са сметњам у развоју и децу без сметњи.

Можемо рећи да су предности од реализације инклузивног програма следеће (Хрњица, 2004):

1. *За децу са сметњама у развоју:* Успех у школи је заснован на очуваним потенцијалима па самим тим долази до подстицања самопоштовања и осећања сигурности. Долази до развоја комуникациских способности, осетљивости за потребе других. Успешнија је социјализација и емоционална контрола.

2. *За децу без развојних сметњи:* Прихватање различитости као нормалности. Долази до развоја осетљивости за потребе деце која се теже развијају. Развијају се вештине сарадње и помагања у децјем колективу.

3. *За родитеље деце са сметњама у развоју:* Овладавање вештинама подстицања децјег развоја. Развијање реалистичких ставова према детету и његовим могућностима.

4. *За родитеље деце без развојних сметњи:* развој емпатије за потребе других и развој позитивних ставова према заједничком школовању све деце.

5. *За наставнике:* развијање спремности за усвајање нових метода рада са децом. Оспособљеност за праћење ефеката подстицајних мера за сву децу у одељењу. Оспособљавање за израду ИОП-а.

6. *За чланове тима (педагоге, психологе, дефектологе):* Оснаживање и професионално усавршавање за рад са децом ометеном у развоју у инклузивном програму, израду индивидуалног образовног плана и саветодавни рад са родитељима.

Деца којој је потребна додатна образовна подршка су она деца која имају широк спектар индивидуалних тешкоћа у учењу, од инвалидитета до одрастања у сиромашној и нестимулативној средини. Отклањању препрека које отежавају процес учења може се приступити на више начина, па би имајући то у виду схватање значења инклузије требало да буде засновано на разумевању различитих типова индивидуалних препрека у учењу. Одређивање потребе за додатном помоћи у Србији засновано је на процени сваког појединачног детета. Закон о основама система образовања, Закон о основном образовању и васпитању и Закон

о средњем образовању и васпитању у потпуности подржавају инклузију и предвиђају начине пружања додатне образовне подршке оним ученицима којима је таква помоћ потребна. Питања везана за начине пружања додатне образовне подршке су детаљније уређена Правилником о ближим условима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање.

3.4. Индивидуални образовни план

Прихватање и поштовање различитости и уважавање индивидуалних разлика међу децом у погледу усвајања садржаја и темпа напредовања један је од најважнијих принципа на којима се заснива инклузивни програм. Како би се сваком детету обезбедило стицање знања и вештина у складу са циљевима образовања, сложеност и обим курикулума, избор одговарајућих наставних метода, дидактичких материјала и организације рада у групи/одељењу морају се прилагодити индивидуалним карактеристикама, способностима и потребама деце (Лазор, Марковић, Николић, 2008).

Индивидуални образовни план (ИОП) је писани педагошки документ који доноси установа (тим) за ученика коме је потребна подршка у образовању и васпитању. Циљ ИОП-а за дете са сметњама у развоју јесте постизање оптималног укључивања ученика у образовно-васпитни рад и његово осамостаљивање у вршњачком колективу. ИОП покрива област академских и ванакадемских знања и вештина и одређује ниво подршке који је потребан детету у учењу и школском животу. Овај документ обезбеђује прилагођавање образовног процеса деци са сметњама како би остварили образовне и васпитне циљеве у складу са својим развојним статусом и могућностима. ИОП је од суштинског значаја за успешно напредовање деце са сметњама (Хрњица и сар., 2009).

Законом о основама система васпитања и образовања, у члану 77. (Службени гласник, 2009) индивидуалним образовним планом утврђује се прилагођен и обogaћен начин образовања и васпитања детета и ученика.

На основу Правилника о ближим условима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање „Службени гласник РС“, број 76/10) ИОП може да буде:

1) по прилагођеном програму у коме се прецизно планира циљ пружања подршке која се односи на прилагођавање метода рада, уџбеника и наставних средстава током образовно-васпитног процеса и прилагођавање активности и њиховог распореда

2) по измењеном програму у коме се прецизно планира прилагођавање општих исхода образовања и васпитања, прилагођавање посебних стандарда постигнућа ученика у односу на прописане и прилагођавање садржаја за један или више предмета

3) по обogaћеном и проширеном програму који се примењује за ученике са изузетним способностима

Доношењу ИОП-а са измењеним програмом, претходи доношење, примена и вредновање ИОП-а са прилагођеним програмом, као и мишљење Интерресорне комисије за процену потреба за додатном образовном, здравственом и социјалном подршком детету и ученику.

ИОП афирмише тимски рад. Доноси га педагошки колегијум на предлог школског стручног тима за инклузивно образовање (Службени гласник, 2009). Сваки члан има јасно дефинисану улогу и обавезе.

Циљеви дефинисани ИОП-ом морају бити јасни, конкретни, оставрљиви и мерљиви. Остварљивост циљева се мора поставити реално како у односу на могућности детета тако и у односу на могућности установе и родитеља да се ангажују у подстицању развоја детета (Лазор, Марковић, Николић, 2008). Неопходно је одредити приоритете у остваривању постављених циљева.

ИОП не сме бити само документ, парче папира. Он је користан и смислен само онда када представља водич за напредовање детета. Право на ИОП има дете и ученик који има потребу за додатном подршком у образовању и васпитању због тешкоћа у приступању, укључивању, учествовању или напредовању у васпитно-образовном раду, ако те тешкоће утичу на остваривање општих исхода образовања и васпитања (Службени гласник, 2010).

Заснива се на динамичкој процени тренутног стања детета и планираног нивоа знања и вештина. Одређује облик, ниво, врсту и учесталост подршке која је потребна детету како би напредовало у складу са својим способностима (Лазор, Марковић, Николић, 2008).

4. МЕЂУНАРОДНА ИСКУСТВА У РЕАЛИЗАЦИЈИ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА

Процес образовне реформе инклузивног типа је захватио велики део света и планиране промене имају за циљ унапређење квалитета образовања у целини и не односе се само на децу са сметњама у развоју, него се тичу образовања све деце. Немогуће је развити јединствен инклузивни модел који би се са истим успехом имплементирао у различитим културама, али је досадашње искуство земаља које су већ ушле у овај процес драгоцено јер нуди разрађен методолошки концепт.

У Белгији државним декретом из 2004. године допуштене су три форме укључивања деце са сметњама у развоју у редовни систем формалног образовања. То су: потпуна перманентна инклузија, парцијална перманентна инклузија и привремена инклузија.

Потпуна перманентна инклузија подразумева да деца са сметњама у развоју похађају редовне школе уз подршку специјалних школа. Остварује се на основу мишљења које даје Општи савет за усклађивање специјалног образовања, а одлуку о потписивању Протокола за инклузију заједнички доносе савет разреда, сервис за вођење, родитељи и тим наставника. Протокол садржи више докумената сачињених у писаној форми. Јасно су прописани услови прекида и/или промене форме инклузије. Парцијална перманентна инклузија подразумева да током целе школске године деца похађају одређена предавања у редовним школама, а остатак програма у специјалним школама. Привремена инклузија подразумева да током дела школске године деца похађају сва или само одређена предавања у редовним школама, а остатак програма у специјалним школама.

Целокупан систем образовања сматра се инклузивним. Систем формалног образовања је флексибилан, допушта пуну вертикалну мобилност у складу са потребама ученика. Акцент је стављен на: тимски рад, континуирано професионално образовање стручњака и рад са родитељима (Овесни, 2011).

Чешкој Републици (Ибидем, 2011) системско решавање проблема укључивања деце са сметњама у развоју у редовне школе почело је 1989. На свим нивоима образовања данас се у пракси примењују две алтернативе и то да деца са сметњама у развоју похађају редовне школе, а по потреби се за њих организује и

специјално образовање у малим наставним групама, а када примена прве алтернативе није могућа настава се реализује у специјалним

групама, разредима или школама. Основни циљ инклузије је давање једнаких могућности за ефективно и ефикасно образовање у складу са потребама и могућностима деце. Фокус је стављен на јаке стране детета и на индивидуалне развојне и образовне потребе.

У Финској је децентрализација система образовања омогућила оснивање специјалних одељења у редовним школама и повећање броја специјалних школа. Укључивање деце са сметњама у развоју у формални систем образовања је обавезно. Алтернативно, понуђени су рад у малим групама или рад у специјалним групама, одељењима или школама. Процес инклузије је допринео: развоју службе за добробит деце, развоју инклузије и индивидуалних планова образовања с обзиром на различите актере и покретању више пројеката за превенцију искључивања деце са сметњама у развоју (Рајовић, 2008).

У свим скандинавским земљама, (Сретенев, 2009), индивидуални планови рада су се показали као веома корисни, не само у циљу обезбеђивања подршке у областима у којима је деци иста потребна, већ као и оквир за процењивање њиховог успеха током школовања.

У Немачкој (Овесни, 2011) је '60-их година прошлог века установљено засебно тело за бригу о деци са сметњама у развоју, Конференција Министарства образовања и Министарства Културе (КМК). '80-их година прошлог века деца са сметњама у развоју се укључују у редовне школе. Развијене су различите форме сарадње редовних и специјалних школа. Министарство образовања даје индивидуалну подршку деци са сметњама у развоју за похађање било које редовне, средње стручне или опште образовне школе.

Влада Велике Британије (Сретенев, 2009) је 1981. године усвојила званичну политику интеграције деце са сметњама у развоју у редовне школе, засновану на 4 услова која је неопходно задовољити да би интеграција била реализована.

Влада Велике Британије посебно промовише инклузију за све категорије деце која су маргинализована или из осетљивих група, а не само за децу са сметњама у развоју. Редовне школе су у обавези без обзира да ли су деца са сметњама у развоју укључена у школу да не врше било какву дискриминацију кроз курикулум (домаћи задаци, школске ескурзије) и да обезбеде приступачност

школе деци са сметњама у развоју. Посебна пажња је усмерена ка експертизи и професионалном развоју запослених за инклузивно образовања (Сретенов, 2009).

Инклузивно образовање у САД има дугу традицију. Након историјског развоја законодавства 1974. године дешава се динамичан развој законских аката о образовању деце са сметњама у развоју у САД. Тај развој је 1990. године крунисан Законским актом који у овирима социјално-инклузивног модела дефинише права деце са сметњама у развоју у редовној школи-IDEA. У односу на законске акте новине су да се по први пут осим деце са ретардацијом, званично укључују и деца са аутизмом и можданим лезијама (повредама); дефинише се обавезност пружања „додатних услуга“, тј. школа се обавезује да детету обезбеди физиотерапију, логопедски третман, знаковног преводиоца, социјалног радника, саветовање и друге видове рехабилитационих услуга; уводи се ИОП; асистивна технологија која подразумева и помагала и развијање компјутерског софтвера. Ставља се нагласак на припрему за живот после школе, што уводи у ИОП садржаје учења вештина, који воде осамостаљивању и учествовању у животу локалне заједнице. Једна од битних карактеристика за успешно инклузивно образовање деце са сметњама у развоју је узраст детета тј. императив је да се са инклузијом почне што раније уз обезбеђивање посебних програма за стимулацију раног развоја (Рајовић, 2004).

4.1. Развој инклузивног образовања у Републици Србији

До 2010. године инклузивно образовање у Републици Србији се организовало само у оквиру пројеката Министарства просвете.

Први пројекти су реализовани 2000. године у предшколским установама: ПУ „Наша радост“ Суботици, ПУ “Бамби“ у Кули и ПУ „Младост“ у Новом Пазару. Под покровитељством организације „Велики и мали“ пројекат је реализован у ПУ у Панчеву.

UNICEF, Save the Children и Министарство просвете и спорта су 2003. године израдили Студију о деци ометеној у развоју у редовним основним школама у Србији (Хрњица, Сретенов, 2003). Студија је део заједничког истраживања спроведеног у 15 школа, по 5 из Суботице, Београда и Ниша.

Након спроведеног истраживања у септембру 2003. године започет је пројекат основношколске инклузије. Пројекат школске инклузије финансирао је Министарство просвете, а реализовао га је институт за психологију Филозофског факултета у Београду у партнерству са Save the Children UK, у две редовне основне школе – ОШ „Соња Маринковић“ у Суботици и ОШ „Иван Горан Ковачић“ у Београду.

Од 2010. године доношењем Закона о основама система образовања и васпитања (2009) инклузија је и законски подржана, што је потпомогнуто касније и доношењем подзаконских аката (*Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план (ИОП), његову примену и вредновање, Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику, Правилник о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању*) Закона о основном образовању и васпитању и Закона о средњем образовању и васпитању.

Обука наставника за рад са децом са посебним образовним потребама је спроведена кроз разне обуке, акредитоване програме, семинаре тренинге, коришћење релевантне литературе, размена искустава међу наставницима итд. (Јокановић, Марковић, 2013).

„У Србији се од 2009. године спроводи пројекат пружање унапређених услуга на локалном нивоу – DILS. Пројекат заједнички реализују Министарство просвете и науке, Министарство здравља и социјалне политике. Министарство просвете и науке кроз DILS пројекат промовише инклузивно образовање као квалитетно образовање доступно и прилагођено сваком детету, без обзира на личне карактеристике, здравствено стање, националну припадност, породични статус, друштвени и материјални положај или место становања. Пројектне активности су усмерене на то да се школама и предшколским установама, запосленима у школама, деци и њиховим породицама помогне и да њихово образовање буде што квалитетније и да одговара њиховим потребама и могућностима“¹.

¹ http://www.dils.gov.rs/mp/index.php?page=1&cont_id=20025

4.2. Међународна и домаћа документа

Постоје бројна међународна и домаћа документа који предствљају ослонац инклузивном образовању. Сваки од ових законских оквира садржи одредбе које се односе на развијање и примену инклузивног образовања (Јањић, Милојевић, Лазаревић, 2012). У овом поглављу представљена су значајнија међународна и домаћа документа, као и чланови и одредбе које се односе на инклузивно образовање.

Најзначајнија међународна документа су:

Универзална декларација о људским правима из 1948. године, у којој се гарантује право на образовање свима без дискриминације по било ком основу. Међу главним принципима декларација признаје се начело недискриминације и прокламује право на образовање сваког детета (Покрајински омбудсман Аутономне Покрајине Војводине, 2011). Универзалну декларацију о људским правима, у којој је покренуто питање људских права, усвојила је Генерална скупштина Уједињених нација 1948. године у Паризу. Декларација не представља део међународног права, али представља значајно оруђе у примени дипломатских и моралних притисака на владе које крше неке или све одредбе декларације.

Члан 2. Сваком припадају сва права и слободе проглашене у овој Декларацији без икаквих разлика у погледу расе, боја, пола, језика, вероисповести, политичког или других околности. Даље, неће се правити никаква разлика на основу политичког, правног или међународног статуса земље или територије којој неко лице припада, било да је она под старатељством, несамоуправна, или да јој је сувереност на ма који други начин ограничена.

Члан 2б. 1. Свако има право на образовање. Образовање треба да буде бесплатно бар у основним и нижим школама. Основно образовање је обавезно. Техничко и стручно образовање треба да буде свима подједнако доступно на основу њихове способности.

2. Образовање треба да буде усмерено ка пуном развоју људске личности и учвршћивању поштовања људских права и основних слобода. Оно треба да унапређује разумевање, трпељивост и пријатељство међу свим народима,

расним и верским групама, као и делатност Уједињених нација за одржање мира.

3. Родитељи имају првенствено право да бирају врсту образовања за своју децу.

- *Конвенција против дискриминације у образовању из 1960. године*, где се под дискриминацијом сматра свако разликовање, искључивање, ограничавање или давање предности које се заснива на раси, боји коже, полу, језику, вери, политичком или другом уверењу, социјалном или економском статусу и др. Сматра се да је дискриминација у образовању повреда права утврђених декларацијом (Ибидем, 2011).

Конвенција о правима детета из 1989. године, представља најзначајнији документ који третира права детета. Конвенција гарантује право на образовање сваком детету, без дискриминације по било ком основу. Међу члановима Конвенције налазе се четири општа принципа: недискриминација; најбољи интерес детета; живот, опстанак и развој и уважавање мишљења детета. Конвенција има велики значај за развој модерног концепта образовања (Ибидем, 2011). Народна скупштина Републике Србије усвојила је законе о ратификацији Конвенције и Опционог протокола уз њу 29. маја 2009. године.

Члан 2. 1. Стране уговорнице ове Конвенције ће поштовати и обезбеђивати права утврђена овом Конвенцијом сваком детету које се налази под њиховом јурисдикцијом без икакве дискриминације и без обзира на расу, боју коже, пол, језик, вероисповест, политичко или друго уверење, национално, етичко или социјално порекло, имовинско стање, онеспособљеност, рођење или други статус детета, његовог родитеља или законског старатеља.

2. Стране уговорнице ће предузети све одговарајуће мере како би се обезбедила заштита детета од свих облика дискриминације или кажњавања заснованог на статусу, активностима, израженом мишљењу или уверењу дететових родитеља, законских старатеља или чланова породице.

Члан 23. 1. Стране уговорнице признају да дете са физичким и менталним сметњама у развоју треба да ужива пун и квалитетан живот, у условима који обезбеђују достојанство, унапређују самопоуздање и олакшавају његово активно учешће у заједници.

2. Стране уговорнице признају право детета са сметњама у развоју на посебну бригу и охрабриваће и обезбеђивати, према расположивим средствима, детету које испуњава услове и онима одговорним за бригу о њему, пружање помоћи која се захтева и која је примерена стању детета и могућностима родитеља или других који о детету брину.

3. Уважавајући посебне потребе детета са сметњама у развоју, помоћ која се пружа у складу са ставом 2, биће бесплатна, увек када је то могуће, узимајући у обзир финансијске могућности родитеља или других који брину о детету и биће осмишљена тако да обезбеди детету са сметњама у развоју делотворан приступ и стицање образовања, здравствене заштите, услуга рехабилитације, припрему за запошљавање и могућности рекреације на начин који води постизању највеће могуће социјалне интеграције и индивидуалног развоја детета, укључујући његов културни и духовни развој.

4. Стране уговорнице ће унапређивати, у духу међународне сарадње, размену одговарајућих информација на пољу превентивне здравствене заштите и медицинског, психолошког и функционалног лечења детета са сметњама у развоју, укључујући и ширење и приступ информацијама и методама рехабилитације, образовања и професионалних услуга, са циљем да омогући странама уговорницама да унапреде своје способности и вештине и да прошире своја искуства у овим областима. У том смислу, посебно ће се водити рачуна о потребама земаља у развоју.

Члан 28. 1. Стране уговорнице признају право на образовање и у циљу постепеног постизања овог права, а на основу једнаких могућности, посебно ће: (а) учинити основно образовање обавезним и бесплатним за све; (б) подстицати развој различитих облика средњег образовања, укључујући опште и стручно образовање, које би било на располагању и доступно сваком детету и предузимати погодне мере као што су увођење бесплатног образовања и пружање финансијске помоћи када је то потребно; (ц) омогућити, свим одговарајућим средствима, да више образовање буде доступно свима у складу са способностима; (д) омогућити да образовне и стручне информације и савети буду доступни свој деци; (е) предузимати мере за обезбеђивање редовног похађања школе и смањење напуштања школе.

2. Стране уговорнице ће предузимати потребне мере да се дисциплина у школи спроводи на начин примерен људском достојанству детета и у складу са овом Конвенцијом.

3. Стране уговорнице ће покретати и подстицати међународну сарадњу по питањима образовања, посебно у циљу доприношења искорењивању незнања и неписмености у свету и олакшавања приступа научним и техничким сазнањима и модерним наставним методама. У том смислу, посебно ће се водити рачуна о потребама земаља у развоју.

Стандардна правила УН о изједначавању могућности за образовање за особе са сметњама у развоју, 1993. године у коме се дефинише да су особе са сметњама у развоју равноправни чланови друштва и државе треба да уклоне баријере и изједначе могућности за њихово потпуно учешће у заједници. образовање је једна од најзначајнијих области за равноправно учешће (Покрајински омбудсман Аутономне Покрајине Војводине, 2011).

Правило 6. се односи на образовање, где се наводи да би државе требало да поштују принцип једнаких могућности за све нивое образовања (примарно, секундарно и терцијарно образовање) деце с инвалидитетом, омладине и одраслих лица, интегрисаних у заједничко окружење. Државе треба да обезбеде да образовање особа с инвалидитетом постане интегрални део образовног система.

1. Опште образовне институције су одговорне за образовање особа с инвалидитетом и заједничком окружењу. образовање особа с инвалидитетом би требало да представља интегрални део националног планирања образовања, развоја школских програма и организације образовања.

2. образовање у редовним школама претпоставља обезбеђивање тумача и осталих одговарајућих услуга за подршку. Потребно је обезбедити одговарајућу приступачност и услуге подршке пројектоване тако да задовољавају потребе особа с инвалидитетом.

3. Групе родитеља и организације особа с инвалидитетом требало би да буду укључене у процес образовања на свим нивоима.

4. У државама где је образовање обавезно, треба га обезбедити и девојчицама и дечацима са свим врстама инвалидитета, укључујући и најтеже.

5. Посебну пажњу треба посветити следећим областима:

(а) веома малој деци с инвалидитетом;

(б) деци с инвалидитетом предшколског узраста;

(ц) одраслим особама с инвалидитетом, посебно женама.

6. Да би задовољиле потребе образовања особа са инвалидитетом у редовним школама, државе треба да:

(а) имају јасно изражену политику, схваћену и прихваћену на нивоу школе и шире заједнице;

(б) дозвољавају флексибилност, допуне и прилагођавања школских програма;

(ц) обезбеде квалитетне материјале, непрекидну обуку наставника и помоћног наставног особља.

7. Инклузивно образовање и програме засноване на заједници треба сматрати комплементарним приступима у обезбеђењу јефтинијег образовања и оспособљавања особа с инвалидитетом. Национални, на заједници засновани програми, треба да подстичу заједнице да користе и развијају сопствене ресурсе како би обезбедиле локално образовање за особе с инвалидитетом.

8. У ситуацијама када општи школски систем још уве адекватно не задовољава потребе свих лица с инвалидитетом, може се размотрити специјално образовање. Оно треба да има за циљ да припреми ученике за образовање у оквиру општег система школовања. Квалитет таквог образовања треба да одржава исте стандарде и амбиције као и опште образовање и треба да буде тесно повезано са њим. Као минимум, ученицима с инвалидитетом треба наменити исти део средстава за образовање као и осталим ученицима. Државе треба да теже постепеној интеграцији специјалних образовних институција у општи систем образовања. Признаје се да се у идређеним случајевима специјално образовање за сада може сматрати најприкладнијим обликом образовања за неке ученике с инвалидитетом.

9. Због посебних потреба у комуникацији које имају особе с инвалидитетом слиха и вида, њихово образовање се можда може прикладније обезбедити у школама за таква лица или у специјалним одељењима и јединицама редовних школа. У почетној фази, нарочито је потребно посветити посебну пажњу културно осетљивом подучавању које ће резултирати ефикасном способношћу комуницирања и максималном независношћу особа с оштећењима слуха и вида.

- *Саопштење из Саламанке 1994.* године о образовању деце са посебним потребама и Оквирни принципи за деловање представљају прекретницу за инклузивни приступ образовању. Основни принцип на коме се заснива

Саопштење из Саламанке је свеобухватност школе треба да образују сву децу, без обзира на њихове физичке, социјалне, емоционалне и било које друге карактеристике. Школе треба да обрате пажњу на различите карактеристике и потребе свих ученика и да им изађу у сусрет у оквиру педагогије усмерене на дете. Инклузија је питање приступа образовању и питање квалитета образовања (UNESCO, 1994).

- *Светски форум образовања Дакар, 2000.*

Светски образовни форум у Дакару је 2000. године, потврдио је обавезу 150 влада које су усвојиле Светску декларацију о „Образовању за све“ (Јомтиен, 1990) да појачају напоре у остваривању права на образовање. Усвојено је шест циљева „Образовања за све“, а предвиђени рок за остваривање ових циљева је 2015. година.

Циљеви:

1. проширење и унапређење свеобухватне неге и образовања у најранијем узрасту, нарочито за најугроженију децу.
2. осигурати да до 2015. сва деца, нарочито девојчице, деца у тешким околностима и оних који припадају етничким мањинама, имају приступ бесплатном и обавезном и квалитетном основном образовању.
3. осигурати да се потребе за учењем и знањем свих младих људи и одраслих су задовоље кроз адекватан програм.
4. постизање 50 процената побољшања писмености код одраслих до 2015. нарочито у женској популацији, и једнак приступ основној и континуираној едукацији за одрасле.
5. уклапање подних неједнакости у основном и средњем образовању до 2005. године, и постизање подне равноправности у образовању до 2015. године, са фокусом на обезбеђивању комплетног и једнаког приступа квалитетном основном образовању женске популације.
6. побољшање свих аспекта квалитетног образовања и осигурање успешности свих тако нарочито у области писмености и животних вештина.

- *Свет по мери детета из 2002. године* је документ Генералне скупштине УН посвећен деци. Уводи се концепт „Школе по мери детета“ и инклузивног образовања. Дефинисане су активности које треба да подрже инклузију, а оне

обухватају: израду плана реформских процеса, измену у законској регулативи и начину финансирања образовања, промене у раду Комисије за категоризацију, едукацију кадрова, припрему школа и шире јавности (Покрајински омбудсман Аутономне Покрајине Војводине, 2011).

У Републици Србији је успостављен законски оквир којим се гарантују једнако право и приступ квалитетном образовању сваком детету без обзира на личне карактеристике и порекло; којим се развија систем додатне образовне, здравствене и социјалне подршке детету; којим се подстиче подизање компетенција запослених у образовању и пружају различити видови стручне подршке наставном кадру.

Најзначајнији законски и подзаконски акти су:

- *Уставом Републике Србије (2006)* гарантује се право на образовање, прокламује начело једнакости и изричито забрањује дискриминација по било ком основу.
- *Законом о забрани дискриминације (2009)* забрањена је дискриминација по било ком основу и уведена је институција повереника за заштиту равноправности, који је самосталан и независан државни орган надлежан за заштиту од дискриминације и заштиту равноправности (Службени гласник РС, 2009).
- *Законом о уџбеницима и другим наставним средствима* се уређује припремање, одобравање, издавање и избор уџбеника и уџбеничких комплета за основну и средњу школу као и њихово праћење и вредновање током коришћења у образовно-васпитном раду. Закон утврђује право ученика са сметњама у развоју на уџбеник у формату који одговара његовим образовним потребама (Службени гласник РС, 2009).
- *Законом о основама система и образовања* из 2009.године се уређују основе система предшколског, основног и средњег образовања и васпитања, и то: принципи, циљеви и стандарди образовања и васпитања, начин и услови за обављање делатности свих нивоа образовања, врсте програма образовања и васпитања, оснивање, организација, финансирање и надзор над радом установа образовања и васпитања, као и друга питања од значаја за образовање и васпитање (Службени гласник РС, 2009).
- *Законом о предшколском васпитању и образовању (2010)* деци из осетљивих група дат је приоритет при упису у предшколске установе, а омогућена је и реализација посебних, специјализованих и преузетих (алтернативних) програма (Службени гласник РС, 2010).

- *Правилником о ближним упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план (ИОП), његову примену и вредновање* прописана су ближа упутства за утврђивање права на ИОП, његову примену и вредновање, с циљем да се дете оптимално укључи у редован образовно-васпитни рад, да се омогући његово напредовање и осамостаљивање у вршњачком колективу, као и упутства за ИОП за ученике са изузетним способностима (Службени гласник РС, 2009).
- *Правилником о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику* уређени су услови за процену потреба за пружањем додатне образовне, здравствене или социјалне подршке детету и ученику и састав и начин рада интерресорне комисије (ИРК) која процењује потребе детета и предлаже индивидуални план подршке детету (Службени гласник РС, 2012).
- *Правилником о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању* уређено је да се ученици којима се пружа додатна подршка у образовању оцењују на основу остварености циљева и стандарда постигнућа у савладавању индивидуалног образовног плана (Службени гласник РС, 2013).
- *Законом о основном образовању и васпитању* се уређује основно образовање и васпитање, као део јединственог система образовања и васпитања (Службени гласник РС, 2013).
- *Законом о средњем образовању и васпитању* се уређује средње образовање и васпитање као део јединственог система образовања и васпитања, и то: обављање делатности средњег образовања и васпитања, употреба језика, програми и испити, права, обавезе и одговорности ученика, евиденција и јавне исправе, као и друга питања од значаја за средње образовање и васпитање (Ибидем, 2013).

Бројни међународни документи истичу образовање све деце као основно право, захтевају квалитетно образовање и стављају акценат на заштиту од дискриминације и уважавање различитости.

5. СТАВОВИ НАСТАВНИКА ПРЕМА ИНКЛУЗИЈИ

5.1. Основне карактеристике ставова

„Ставови су релативно трајни системи позитивног или негативног оцењивања, осећања и тенденције да се предузме акција за или против, а у односу на различите објекте става. Став се може дефинисати као тенденција или предиспозиција појединца да процени објекат на одређени начин. Они имају своју јачину, трајност, смер и утичу на акцију. На формирање ставова утиче група којој појединац припада, животно искуство, особине личности и социјалне норме. У социјалној психологији став је социјализацијом стечена, релативно трајна ментална диспозиција која се испољава као тенденција да се мисли, осећа и поступа на одређени начин (за или против) у односу на неки објекат²“. Иако је за све ставове карактеристична релативна трајност, свет око нас се непрекидно мења и сви смо осетљиви на те промене. Настојећи да идемо у корак са временом, да се прилагодимо променама ми мењамо и своје ставове.

Постоје два теоријска приступа анализи ставова. Први је функционални и бави се питањем које све то функције ставови имају или могу имати за појединца. Други је структурални и он се бави проблемом сложености или структуре става. Према структуралном приступу дефинишу се три компоненте става:

- Когнитивна (сазнајна) – обухвата перцепције, уверења и знања појединца о објектима према којима постоји став,
- Емоционална (афективна) – односи се на осећања везана за неки став,
- Конативна (акциона) – састоји се од тенденције да се на одређени начин реагује у вези са неком појавом.

Ове три димензије делују тако да се према објекту става заузме неки активан однос, изведен из знања о објекту става и емоција које је то сазнање довело. Ове три димензије става су ретко уравнотежене. Иако ставови имају све три компоненте, сваки поједини став може се заснивати у већој мери на једној од компоненти. Тако ставови могу бити засновани више на емотивној или више на когнитивној компоненти. Сматра се да постоји повезаност између степена изражености све три компоненте. Према мишљењу неких истраживача та

² Требјешанин Ж., 2000., „Речник психологије”

повезаност је висока, а према другима умерена. Знатан део покушаја да се промене осећања људи према неким проблемима тако што ће им понудити више информација о том проблему – заснован је на имплицитној идеји да су когнитивна и афективна компонента става повезане (Рот, 1989).

Повезаност ставова и понашања је такође једна од кључних предпоставки структуралног приступа. Снажније структурирани и избалансирани ставови су стабилнији, отпорнији на промене и у већој мери повезани са понашањем. Ставови базирани на директном искуству са објектом става у већој мери су предиктор понашања него ставови који нису засновани на искуству. Понашање не мора увек да буде одраз става. Људи су склони да своје понашање усагласе са понашањем других људи иако оно можда није у сагласности са њиховим „правим“ ставом.

Људи имају ставове према друштвеним збивањима, друштвеним институцијама, организацијама и групама, идејама, циљевима и производима људске акције, другим особама и себи самима. Ставови утичу на мишљење, памћење, учење, опажање и социјално понашање људи, па су зато многе друштвене институције заинтересоване за образовање и мењање ставова. Неки се ставови релативно лако мењају под утицајем рационалних аргумената, али је неке врсте ставова као нпр. предрасуде врло тешко мењати.

Исти фактори који утичу на формирање ставова утичу и на њихово мењање, јер мењање ставова значи и формирање нових. Ставови могу бити социјални када је њихов предмет нека општедруштвена појава или проблем и персонални када као објекат имају неко лице или појаву искључиво од личног значаја за конкретног појединца. Социјални ставови омогућавају ефикасно објашњавање понашања људи.

5.2. Предрасуде

Предрасудама називамо ставове који нису засновани на чињеницама или оправданим разлозима и који редовно пренаглашено укључују емоционалну компоненту и који се веома тешко мењају (Рот, 1989).

Предрасуде се не заснивају на провереном искуству, као ни на рационалним аргументима, афективно су оптерећене и отпорне на промену (Требјешанин, 2008).

Предрасуде воде понашању које је непримерено, дискриминаторно. Ово је нарочито видљиво према особама са сметњама у развоју.

Постоје бројна истраживања о ставовима према особама са сметњама у развоју. Нека од њих указују на разлику у изражавању негативних ставова у односу на тип ометености (Радоман, 1995; Димоски, 2011). Особе са интелектуалном ометеношћу и телесним инвалидитетом се третирају са више негативних ставова, него особе са оштећењем слуха и вида. Однос према особама са оштећењем слуха је толерантнији у односу на ставове према особама са осталим видовима ометености (Димоски, 2011).

5.3. Историјски преглед ставова према особама са сметњама у развоју

Положај особа са сметњама у развоју у друштву резултат је интеракције тих особа са социјалном околином у којој оне живе. Ставови људског друштва према особама са сметњама у развоју мењали су се кроз историју.

У првобитној заједници особе са сметњама у развоју и било којим обликом нетипичности сматране су недостојним живота, теретом за друге и обично су напуштане, најчешће убијане (Хрњица, 1991).

У старом Риму отац је имао право да одлучује о судбини свога детета са сметњама у развоју. Најчешће су та деца пуштана у кошари низ реку Тибар.

У цивилазацијама Атене и Спарте, деца са сметњама у развоју су била убијана. Сматрано је да су особе са сметњама у развоју неспособне за рад, па је убијање истих право сваке заједнице. У друштву које је било засновано на идеалу физичке и духовне лепоте особе са сметњама у развоју и нетипичне особе нису имале право да било шта траже.

Источне земље су имале благонаклонији став према особама са сметњама у развоју. Будисти су поучавали вернике да се саосећају са особама које су другачије, нетипичне. Однос истока према особама са сметњама у развоју је био прожет духом толеранције (В. Рајовић, 2004).

Све до XVIII века владало је неразумевање овог феномена, а особе са сметњама у развоју су биле „лечене“ методама „истеривања ђавола“. У доба реформације у Европи долази до немилосрдног прогањања ментално недовољно

развијених особа због њихове неспособности да схвате учење цркве (С. Хрњица, 1991).

Од XVIII до XX века однос према особама са ометеношћу се мења и прераста у сажалење. Овакав став је заговарао Покрет за морални третман, развијен у Француској, Америци и Великој Британији. У Француској Филип Пинел (Philippe Pinel) је позвао на љубазност, стрпљење према особама са сметњама у развоју (Рајовић, 2004)

Почетком 20 века када је основно образовање постало обавезно у већини земаља примећено је да нека деца не могу да одговоре на захтеве које је школа тада стављала пред њих. Међу стручњацима, педагозима и психолозима тога времена владало је уверење да децу са сметњама у развоју треба одвојити у посебне школе у којима ће их подучавати посебно обучени учитељи. Тако су настала два одвојена система школовања: редован и специјални (Хрњица, 2004).

После 1970. године долази до затварања специјалних школа и масовнијег уписа деце са сметњама у развоју у редовне школе. Овај процес интеграције деце са сметњама у развоју у редовне школе донео је помаке у области људских права (право на образовање препознато), али и низ тешкоћа за учеснике тог процеса. Без прилагођавања средине, програма и метода рада индивидуалним потребама те деце дошло је до стварања отпора средине, негативних ставова наставника и климе толерисања без стварног укључивања деце у школски живот.

Покрет за заједничко школовање све деце кроз реализацију инклузивног програма временом је попримио планетарне размере. Велики допринос томе дала су међународна документа која се баве овом тематиком, а чије су земље чланице УН, а међу њима и наша земља. Даљи развој инклузивне идеје упућује на потребу да се инклузија не ограничи само на образовни систем, него на ширу заједницу, окружење у коме дете живи (Ибидем, 2004).

5.4. Преглед испитивања ставова просветних радника према инклузији

Инклузија као савремена образовна тенденција, изазива велику пажњу истраживача и постоји више различитих студија које се баве испитивањем различитих аспеката овог процеса, између осталог и испитивањем ставова просветних радника према инклузивном програму. Постоји велики број емпиријских доказа о важности позитивних ставова просветних радника према инклузији за успешну реализацију инклузивног програма.

Просветни радници из земаља где је законски прописана интеграција имају позитивније ставове према заједничком школовању ове деце, него наставници из земаља са израженом сегрегационом политиком (Bowman, 1986.)

Резултати UNESCO-ве студије, у којој је учествовало хиљаду наставника из четрнаест земаља такође показују да наставници из земаља где је инклузија законски регулисана имају позитивније ставове према ученицима са тешкоћама у развоју, него наставници из земаља са израженом сегрегационом политиком (Avramidis, Norwich, 2002.)

Ставови према инклузији утичу и на начин рада у одељењу и учитељи који имају позитивније ставове према инклузији чешће користе различите методе и стратегије учења у одељењу као што су рад у малим групама, кооперативно учење, рад у паровима (Bendel, Vail, Scott, 1995).

Препознавање централне улоге наставника у спровођењу инклузивних принципа, уродило је великим бројем истраживања, домаћих и иностраних, која се баве испитивањем ставова наставника према инклузији, као и утврђивањем фактора који утичу на њихово формирање и мењање (Рајовић, Јовановић, 2010). На основу бројних истраживања, како наводи група аутора (Радић Шестић, Милановић Доброта, Радовановић, 2013), утврђена су три најзначајнија фактора који утичу на ставове испитаника према инклузији, а то су:

1. Обученост чланова школског колектива, наставног особља и вршњака;
2. Искуство у раду са децом с тешкоћама у развоју;
3. Врста и тежина ометености детета с тешкоћама у развоју.

Ако кренемо од првог фактора, првенствено, обучености наставника, пронаћи ћемо у литератури бројна истраживања. Нека од њих су се бавила утицајем процене самоефикасности наставника на ставове према инклузији, тако да је пронађено да наставници са вишим нивоом перцепције самоефикасности, имају и позитивније ставове (MacFarlane, Woolfson, 2013; Savolainen et al., 2012; Soodak, Podell, Lehman, 1998). Перцепција самоефикасности наставника, зависи од обуке за рад са децом са сметњама и пчоремећајима у развоју, тако да су истраживања показала да наставници који су прошли обуку, имају и више сигурности за рад са децом (Carter, Hughes, 2006;).

У истраживању рађеном у Србији (Савез учитеља Србије, 2010), на узорку од 811 учитеља, резултати су показали да скоро половина учитеља (48,03%) није похађало нити један програм стручног усавршавања у области инклузивног образовања, док је приближно једна десетина учитеља прошла највише до пет програма обуке. Међутим, са аспекта реализације инклузивног образовања, важнији је налаз по коме је највећи број учитеља спреман и мотивисан за усавршавањем, као и налаз по коме већина учитеља сматра да без адекватног стручног усавршавања не може бити успеха у реализацији квалитетног инклузивног образовања.

Транзиција од традиционалног ка инклузивном образовању захтева тимски рад, као и добру сарадњу између наставника редовних школа и дефектолога. Група аутора наводи (Радић-Шестић, Радовановић, Славковић, Ланговић-Милићевић, 2013), да су наставници редовних школа показали највећу забринутост у погледу тимског рада која се односи на њихов професионални идентитет, значај међусобних односа са дефектолозима, значај тимског рада у ширем друштвеном контексту, као и предности тимског рада ван установе.

Други, значајни фактор, у реализацији инклузивног образовања је искуство наставника. Истраживања, која за предмет истраживања имају испитивање разлика у ставовима наставника у односу на професионално искуство су најбројнија, али су и резултати ових истраживања опречни. Резултати највећег броја истраживања показују да млађи наставници и наставници са мање година професионалног искуства имају позитивније ставове према инклузији, јер са порастом дужине професионалног искуства, ставови према инклузији постају негативнији (Gilmore, Campbell, Cuskelly, 2003; Leyser, Tappendorf, 2001; Soodak, Podell, Lehman, 1998; Taylor, Smiley, Ramasamy, 2003). Резултати појединих,

домаћих истраживања показују да наставници са више година професионалног искуства имају позитивније ставове према инклузији (Карић, Михаић, Корда, 2014) или да нема разлике у односу на професионално искуство (Ђорђевић, Ђорђевић, 2014).

Када је у питању трећи фактор који детерминише ставове наставника према инклузивном образовању, резултати истраживања показују да наставници изражавају највећу забринутост када су у питању деца са поремећајима у понашању (Avramidis, Norwich, 2002; Scruggs, Mastropieri, 1996), и да наставници спремнији да прихвате децу са физичким или сензорним сметњама и поремећајима (Avramidis, Norwich, 2002).

Резултати истраживања Станковић-Ђорђевић (2005), показали су да би наставници пре радили са децом са хроничним болестима, док су највећу одбојност показали према деци са интелектуалним сметњама и поремећајима. Резултати истраживања показују да наставници наводе као проблем у раду са децом са сметњама и поремећајима у развоју, смањење пажње и памћења, као и могућност испољавања агресије (Студен, 2008). У истраживању Ковачевић и Радовановић (2005) на узорку од 126 наставника, само 3,2% наставника сматра да се деца са потешкоћама у развоју могу укључити у редован систем образовања без обзира на врсту и степен ометености.

Просветни радници су много спремнији да прихвате ученике са сметњама у развоју ако процена да школска администрација ствара климу подршке инклузији и када је политика школе везана и за стимулисање тимског рада и сарадње стручњака (Williams et al., 1990)

Постојање искуства у раду са децом са сметњама у развоју и едукациони програми воде позитивнијим ставовима према инклузији (LeRoy, Simpson, 1996; Sebastian, Mathot-Buckner, 1998; Villa et al., 1996). Као значајне, просветни радници су истицали и срединске варијабле – доступност сервиса подршке у школи, адаптацију физичке средине и адекватан материјал и помоћну опрему.

Без одговарајуће, квалитетне обуке, подршке и искуства рад инклузивног васпитача/наставника неће бити ефикасан због чега се они осећају неуспешним (Minke et al., 1996). Наставници са ниским осећајем успешности мање су позитивни према инклузији (Opdal, Wormnaes, Nabayeb, 2011). Многи од њих боје се да раде са децом са сметњама (Garcia, 2001), забринути су хоће ли бити у стању да изађу у сусрет потребама сваког појединачног детета, како ће да се носе са

когнитивним потешкоћама детета (Ross-Hill, 2009) и како ће дете са сметњама да утиче на динамику групе и другу децу типичног развоја (Forlin, 2001).

Од истраживања ставова рађених у нашем окружењу може се навести оно које су реализовали Мејовшек и Станчић (1982). На узорку од 1137 наставника из 48 школа утврдили су да постоје и позитивни и негативни ставови према интеграцији као и разлике у ставовима наставника у погледу мање или веће подобности за похађање редовне школе деце са појединим врстама сметњи у развоју. Најмање су прихваћена деца са менталном ретардацијом и телесним сметњама у развоју, а наставници који имају позитивне ставове према интеграцији деце са сметњама у развоју у редовне школе, показују веће диференцијације мишљења када су у питању објективни услови за интеграцију. Највише су прихваћена деца која имају слушне и визуелне сметње, а негативни ставови су се више манифестовали према самој интеграцији, него према деци са сметњама у развоју.

У нашој земљи је покрет ка инклузији релативно касно постао предмет истраживања, па је до сада урађено мало студија које говоре о ставовима просветних радника према укључивању деце са сметњама у развоју у редован систем образовања.

Налази истраживања о интеграцији деце са сметњама у развоју у редовне школе изведених у периоду од 1966. до 1989. у републикама бивше Југославије могу бити резимирана у неколико тачака (Хрњица, 2007):

- Спремност школа да приме децу са сметњама у развоју није довољна. Неприпремљен систем производи негативна искуства како код деце са сметњама у развоју и њихових родитеља, тако и код наставника и вршњака без сметњи у развоју.

- У неприпремљеним школама деца са сметњама у развоју постижу слаб успех.

- Код више од 50% неприпремљених учитеља и наставника преовладавао је отворено негативан став према интеграцији у редовну школу деце са сметњама у развоју.

- Деца са сметњама у развоју су била често исмевана од стране вршњака у одељењу.

- Деца са сметњама у развоју су имала нижи ниво аспирације у односу на школско постигнуће и брже су се замарала.

- Деца са сметњама у развоју су мање комуницирала и са наставницима и вршњацима и ретко су се укључивала у ваннаставне активности.

Драгана Сретенов (2000) се бавила истраживањем ставова према инклузији у вртићима у две различите социо-културне средине, Суботици и Подгорици. Резултати су показали да се ставови мењају од умерено позитивних до умерено негативних. Васпитачи који су раније имали искуство у раду са децом са сметњама у развоју показали су негативне ставове према инклузији. Млађи васпитачи су имали позитивније ставове у односу на васпитаче са дужиим радним стажом. Негативни ставови показали су се и према одређеним категоријама сметњи у развоју као нпр. оштећење вида, док су позитивнији према деци са оштећењем говора и сметњама у интелектуалном функционисању. Као највеће препреке наведене су: недовољна стручна оспособљеност васпитача, недостатак подршке, страх од могућих отпора родитеља и од тога како би све утицало на квалитет рада са осталом децом у групи.

НВО „Велики и мали“ из Панчева (2002) у истраживању на узорку од 182 испитаника дошли су до закључка да нема јединственог решења које би било једнако добро за децу са различитим врстама сметњи у развоју. Показало се да чак 40% испитаника не жели да ради са децом са сметњама у развоју, а највећи отпор је у прихватању деце са аутизмом и слепе и слабовиде деце сматрајући се недовољно компетентним за рад са њима. Услов који повећава спремност за прихватање инклузије је додатна едукација из ове области.

Арсеновић-Павловић и сарадници (2005) спровели су испитивање ставова о инклузији на узорку од 98 наставника. Општи утисак је да су наставници показали збуњеност или су се унапред оградили приликом одговарања на питања правдајући се недостатком личног искуства. Подаци говоре да 74,4% испитаника сматра да је инклузија оправдана уколико постоји посебна припрема средине и наставника. Исказали су мишљење да је најтеже радити са слепом децом, затим са слабо интегрисаном децом, са децом са поремећајима у понашању и са децом са умереном менталном ретардацијом.

С. Хрњица и Д. Сретенов (2003) су реализовали истраживање у 15 школа из три региона на територији Србије – Суботица, Ниш и Београд са циљем процењивања вредносно-ставовске оријентације наставника и родитеља према инклузији. Истраживање је организовало Министарство просвете и спорта а реализовао Институт за психологију Филозофског факултета у Београду и

британска хуманитарна организација „Save the Children“. Учитељи и наставници су изјавили да нису професионално припремљени за рад са децом са сметњама у развоју. Већа спремност за инклузивни програм је изражена код учитеља него код наставника. Ставови родитеља деце без сметњи у развоју су били позитивнији од ставова просветних радника. Ставови родитеља деце са сметњама у развоју битно се разликују од ставова према инклузији свих других категорија испитаника. Чак 86,4% родитеља сматра да је заједничко школовање њихове деце са вршњацима у редовној школи неутуђиво право сваког детета. Преосталих 13,6% сматра да би то веома волели када би школа била спремна да их прими. Нађене су значајне регионалне разлике у спремности учитеља и наставника да прихвате поједине категорије ученика са сметњама у развоју. Најповољнији резултати су добијени у Суботици, затим у Београду, па Нишу.

Центар „Живети усправно“ (2003) спровео је истраживање у Новом Саду и 26% испитаника узраста 18 – 60 година је одговорило да не би желело да радно место дели са особом са инвалидитетом. Највеће предрасуде су да особе са инвалидитетом нису способне да привређују и буду корисни чланови друштва, па самим тим не вреди улагати у њихово школовање.

Према мишљењу наставника у Републици Српској редовне школе су најповољније окружење за децу са лаким облицима физичке и интелектуалне ометености, док су специјалне школе најповољније образовно окружење за децу са тежим облицима интелектуалне ометености, за децу са тежим оштећењима вида и слуха, за децу са Дауновим синдромом и за децу са аутизмом (Вукајловић, 2004).

С. Бауцал и сарадници (2005) су спровели истраживање чији су резултати указали да је за успешно инклузивно образовање потребно радити на отклањању баријера које се деле на системске и страх и предрасуде.

Анализом више радова који су за предмет истраживања имали реализацију инклузивног образовања у Србији (Мијатовић, 2013), издвојене су најчешће препреке на путу ка инклузивном образовању: неразумевање односа инклузије и индивидуалног образовног плана, непознавање законске регулативе; концепт стручног усавршавања; вредновање, награђивање и ставови наставника; сарадња са родитељима; недостатак институционалне подршке на националном и локалном нивоу.

5.5. Едукација просветних радника

Можда најосетљивија тема самог процеса инклузије је стручна оспособљеност наставника за рад са децом са сметњама у развоју. У току свог иницијалног образовања, наставници немају довољно прилике да стекну базичне компетенције за рад у инклузивном окружењу (Kovač Cerović, Radišić, Stanković, 2015).

Страхиви просветних радника били су усмерени на немогућност да одговоре потребама деце са сметњама у развоју тј. да нису професионално компетентни. Развијање знања и вештина за рад са децом са сметњама у развоју представљају први корак ка инклузивном образовању (Rudelić, Pinoza Kukurin, Skočić Mihić, 2012). Систематским семинарима за наставнике, учитеље и стручне сараднике и програмским методичким изменама ублажени су страхови наставника. На крају програма наставници су изјављивали да је њихово учешће у програму и резултати које су постигли охрабрило њихово професионално самопоштовање (Јокановић, Марковић, 2013).

У истраживању спроведеном на узорку од 98 наставника разредне наставе (Арсеновић Павловић, Радовановић, Јолић, 2006), највећи број наставника 64 (81%) сматра да је наставницима потребно додатно образовање на Дефектолошком факултету.

„Процес увођења инклузивног образовања у оквиру DILS пројекта је подржан обукама намењеним запосленима у школама: за израду и евалуацију индивидуалног образовног плана, стратегије и поступке прилагођавања наставе за децу са сметњама у развоју и даривиту децу, мотивацију за учење и слично. У обукама је учествовало више од 18 хиљада директора установа, педагога, психолога и наставника. Обезбеђени су приручници и водичи за све школе, а развијена је и Мрежа подршке инклузивном образовању. У Мрежу подршке инклузивном образовању укључени су запослени у школама - искусни практичари, наставници, стручни сарадници, директори, просветни саветници и инспектори Министарства, стручњаци Завода за унапређивање образовања и васпитања и Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања, као и представници невладиног сектора. За сваку школску управу је именован тим коме школа може да се обрати и добије подршку. Постоји мрежа Модел школа које на основу своје досадашње праксе могу да пруже подршку другим школама.

2011. години је вођена кампања у 100 општина широм земље за подршку инклузивном образовању. Циљ кампање био је да информише, едукује, повезује и подстиче на акцију оне који су одговорни и заинтересовани за квалитетно образовање, доступно сваком детету. У оквиру кампање, организоване су трибине којима је присуствовало око 12 хиљада учесника. На трибинама је представљено преко 120 примера добре праксе“.

Како је кључна одлика инклузивног образовања флексибилност, тј. прихватање да деца уче различитом динамиком, тако су и наставницима потребне вештине за пружање подршке у учењу на флексибилан начин (Miles, 2007).

Инклузивно образовање почива на активном приступу наставника за извођење инклузивне наставе. Поред упознавања теоријских основа инклузивне наставе, потребно је радити и на проширивању професионалних компетенција наставника на следећим пољима методолошке оспособљености (Петковић, 2009):

- идентификација нивоа и структура знања;
- развојних карактеристика и других индивидуалних разлика ученика и развијање;
- имплементација и евалуација програма индивидуализованог учења и модела инклузивне наставе;
- креирање индивидуалних образовних планова и програма.

Задатак сваког савременог друштва је да обезбеди услове за стварање флексибилнијег система образовања, које ће обезбедити сваком детету да напредује према својим могућностима (Павковић, Ковачевић, 2012).

6. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Деца са сметњама у развоју су често маргинализована у друштву и искључена из активности у својој заједници. Баријере потпуном укључивању деце са сметњама и поремећајима у развоју у школску заједницу се могу јавити као:

1. институционалне баријере – (дис)континуитет у облицима, методама, начину рада између установа које се баве образовањем и васпитањем деце и запослених на различитим нивоима образовања (предшколски припремни програм, разредна и предметна настава) као и (не)постојеће процедуре и праксе размене информација, сарадње и тимског рада између различитих институција, у оквиру саме установе и породице;

2. психосоцијалне баријере – препреке које настају јер је један број запослених у образовној установи, али и родитеља и деце, неинформисан, без довољно знања, социјално дистанциран и са негативним ставовима и бројним предрасудама у вези породица и деце са сметњама у развоју и инвалидитетом као и према настојањима да се обезбеде услови за њихово пуно укључивање у редовне друштвене токове заједно са вршњацима;

3. физичке баријере – (не)доступност, (не)уређеност и (не)опремљеност средине за учење, играње и дружење за децу са сметањима у развоју и инвалидитетом (као и уже и шире околине школе/предшколске установе)

Неке препреке постају уочљиве одмах на почетку школовања, а неки касније, када природним током одрастања и следом активности у школи дођу на ред.³

Досадашња пракса је показала да негативни ставови утичу како на припрему наставника за реализацију инклузивног програма тако и на сам квалитет рада са дететом са сметњама у развоју. Зато желимо да сагледамо ставове наставника према инклузивном образовању као и да утврдимо да ли постоје разлике у односу на пол, године наставнике, дужину радног стажа и искуства у раду у вишејезичном школском окружењу у ставовима наставника према инклузивном образовању.

³ Златаровић В., Михајловић М., 2013. „Карика која недостаје“

7. ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

7.1. Општи циљ

- Општи циљ истраживања је утврдити ставове наставника разредне и предметне наставе према инклузивном образовању и анализирати разлике у ставовима у односу на социо-демографске и професионалне карактеристике наставника.

7.1.1. Посебни циљеви

- Утврдити да ли постоје разлике у ставовима према инклузији и деци са сметњама и поремећајима у развоју у односу на године наставника;
- Утврдити да ли постоје разлике у ставовима према инклузији и деци са сметњама и поремећајима у развоју у односу на пол наставника;
- Утврдити да ли постоје разлике у ставовима према инклузији и деци са сметњама и поремећајима у развоју у односу на године радног стажа;
- Утврдити да ли постоје разлике у ставовима према инклузији и деци са сметњама и поремећајима у развоју у односу на тип наставника;
- Утврдити да ли вишенационално школско окружење утиче на позитивније ставове према инклузији и деци са сметњама и поремећајима у развоју;
- Утврдити да ли социодемографске карактеристике утичу на тежњу наставника за професионалним усавршавањем.
- Утврдити да ли професионалне и социодемографске карактеристике утичу на сарадњу наставника са породицом.

7.2. Задаци истраживања

7.2.1. Основни задатак истраживања

- Основни задатак истраживања је испитивање ставова наставника разредне и предметне наставе према инклузивном образовању и деци са сметњама и поремећајима у развоју;

7.2.2. Посебни задаци истраживања

- Испитати разлике у ставовима наставника према инклузивном образовању и деци са сметњама и поремећајима у развоју у односу на старосну структуру наставника;
- Испитати разлике у ставовима наставника према инклузивном образовању и деци са сметњама и поремећајима у развоју у односу на пола наставника;
- Испитати разлике у ставовима наставника према инклузивном образовању и деци са сметњама и поремећајима у развоју у односу на године радног стажа;
- Испитати разлике у ставовима наставника према инклузивном образовању и деци са сметњама и поремећајима у развоју у односу на тип наставника;
- Испитати да ли искуство наставника у вишенационалном окружењу утиче на ставове према инклузивном образовању и деци са сметњама и поремећајима у развоју;
- Испитати да ли социодемографске карактеристике наставника утичу на тежњу наставника за професионалним усавршавањем;
- Испитати да ли социодемографске и професионалне карактеристике наставника утичу на сардњу са родитељима деце са сметњама и поремећајима у развоју.

8. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

На основу дефинисаних циљева и задатака истраживања постављене су хипотезе истраживања.

Општа хипотеза је:

- Претпоставља се да су ставови наставника према инклузивном образовању и према деци са сметњама и поремећајима у развоју су претежно позитивни, као и да су њихови ставови повезани са њиховим социо-демографским и професионалним карактеристикама наставника.

Посебне хипотезе су:

- Претпоставља се да постоји статистички значајна разлика у погледу ставова наставника према инклузивном образовању и према деци са сметњама и поремећајима у развоју и година наставника;
- Претпоставља се да постоји статистички значајна разлика у погледу ставова наставника према инклузивном образовању и деци са сметњама и поремећајима у развоју и пола;
- Претпоставља се да постоји статистички значајна разлика у погледу ставова наставника према инклузивном образовању и деци са сметњама у развоју и година радног стажа;
- Претпоставља се да ће учитељи имати позитивније ставове према инклузивном образовању и деци са сметњама у развоју у односу на наставнике;
- Претпоставља се да ће наставници из вишенационалне школске средине имати позитивније ставове према инклузивном образовању и деци са сметњама и поремећајима у развоју;
- Претпоставља се да су социодемографске карактеристике наставника повезане са тежњом наставника за професионалним усавршавањем;
- Претпоставља се да социодемографске и професионалне карактеристике наставника утичу на сарадњу са родитељима деце са сметњама и поремећајима у развоју.

9. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

9.1. Узорак истраживања

Узорак истраживања обухватио је 115 наставника, две основне школе у Суботици, од којих се у једној (ОШ „Соња Маринковић“) инклузивни програм реализује десет година, док се у другој инклузивни програма реализује од школске 2011/2012. године (ОШ „Иван Милутиновић“). У узорку су заступљени наставници разредне и предметне наставе.

Табела 1. Узорак испитаника према годинама живота

Године живота	N	%
20-30 год.	27	23,5
31-40 год.	29	25,2
41-50 год.	33	28,7
51-... год.	26	22,6

Старосну структуру узорка чинило је 27(23,5%) испитаника од 20-30 година, 29 (25,2%) испитаника од 31-40 год., 33 (28,7%) испитаника од 41-50 година и 26 (22,6%) испитаника од 51 годину и више.

Табела 2. Узорак испитаника према полу

ПОЛ	N	f
М	33	28,7
Ж	82	71,3

Полну структуру узорка чинило је 33 (28.7 %) наставника и 82 (71.3%) наставница.

Табела 3. Узорак испитаника према годинама радног стажа

Радни стаж	N	%
0-5 год.	30	26,1
6-10 год	28	24,3
11-20 год.	33	28,7
21-... год.	24	20,9

Према дужини радног стажа у узорку је заступљено 30 (26,1%) испитаника са радним стажом од 0-5 год., 28 (24,3%) испитаника са радним стажом од 6-10 год, 33 (28,7%) испитаника са стажом од 11-20 год., и 24 (20,9%) испитаника са стажом од 21 годину и више.

Табела 4. Узорак испитаника према типу наставника

Тип наставника	N	%
Учитељи	57	50%
Наставници	58	50%

Према типу наставника у узорку је заступљено 57 (50%) учитеља и 58 (50 %) наставника.

9.2. Услови истраживања

Истраживање је спроведено 2013. и 2014.године суботичким у школама „Соња Маринковић“ и „Иван Милутиновић“. Испитивање је било анонимно. Директори ових школа су дали сагласност за реализацију истраживања.

9.3. Технике и инструменти истраживања

Истраживање је анкетно-систематско неекспериментално истраживање. Основна метода кориштена у истраживању је анкетна метода а поступак анкетирање-испитивање ставова према инклузивном образовању.

За потребе овог истраживања примењен је ПИТИ-скалер пракса и теорија инклузије (Сузић, 2008) намењен наставницима.

ПИТИ-скалер (пракса и теорија инклузије) има четири субскеале.

Прва, *Сарадња са породицом* има 6 ставки и мери у којој мери наставници сарађују са родитељима деце са посебним потребама.

Друга *Ставови о инклузији* има 12 ставки и мери опредељеност наставника за или против инклузије.

Трећа, *Ставови о деци са посебним потребама* има 8 ставки и мери ставове наставника о деци са посебним потребама и опредељеност да подрже укључивање те деце у редовне школе.

Четврта, *Стручно усавршавање* има 8 ставки и утврђује тежњу наставника за стручним усавршавањем у инклузивном образовању.

Испитаници су на питања одговарали заокруживањем одговора на једној од две скале: 1 = нимало, 2 = мало, 3 = средње, 4 = претежно, 5 = потпуно 1 = никад, 2 = понекад, 3 = пола-пола, 4 = често, 5 = увек.

Провера метријских карактеристика ПИТИ скалера извршена је у истраживању ...год. на основу Кронбах-алфа теста (Cronbach s Alpha test). Унутрашња конзистентност ПИТИ скалера износи 0,86 чиме је потврђена поузданост инструмента.

Кронбах-алфа коефицијент за субскалу *Сарадња са породицом* износи $\alpha=0,93$, а за субскалу *Стручно усавршавање* $\alpha=0,95$, што говори о веома високој поузданости ових субскала.

Кронбах-алфа коефицијент за субскале *Ставови о инклузији* износи $\alpha=0,79$ а *Ставови о деци са посебним потребама* износи $\alpha=0,72$.

Уводни део је проширен питањем: Да ли имате искуства у инклузивном образовању?

Такође испитаници су наводили демографске и социјалне податке: пол, старост, године радног стажа и искуство у инклузивном образовању.

9.4. Варијабле истраживања

У истраживању оперишемо следећим варијаблама:

- а) независне варијабле:
 - године (живота) наставника
 - пол
 - дужина радног стажа

- тип наставника
- вишејезично школско удружење

б) зависна варијабла:

- ставови наставника према инклузивном образовању
- ставови о деци са сметњама и поремећајима у развоју
- тежње наставника за стручним усавршавањем у инклузивном образовању
- сарадња са породицом

9.5. Методе обраде података

Обрада добијених резултата вршена је квантитативно и квалитативно. За квантитативну анализу кориштен је програм *SPSS 10.0 for Windows* за статистичку обраду а квалитативна анализа је обављена на основу добијених квантитативних података.

За утврђивање стандардних вредности, централне тенденције, дисперзије и варијабилитета кориштене су технике дескрипције (аритметичка средина, стандардна девијација и распон варијације).

За утврђивање значајности разлика међу појединим варијаблама кориштени су поступци:

Једносмерна анализа варијансе (ANOVA) и t test.

ЕМПИРИЈСКИ ДЕО

10. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

10.1. Став према инклузивном образовању

Премда је у нашој земљи инклузивно образовање законски регулисано 2009.године оно још увек представља новину јер потребно време и услови да се оно имплементира у школе. У табели бр.5 приказан је општи став наставника према инклузивном образовању.

ТАБЕЛА 5. Резултати на скали Ставови о инклузији и рад наставника

	N	Min	Max	AS	SD
Да ли прихватате инклузију?	115	0	5	31,26	5,63
Да ли се Ваш став о инклузији променио током рада са дететом са посебним потребама?	115	0	5	30,91	5,27
Да ли сте до сада креирали програм рада за децу са посебним потребама?	115	0	5	30,70	4,61
Да ли сте оспособљени да сачините квалитетан програм рада са децом са посебним потребама?	115	0	5	28,77	6,93
Да ли се у последње време побољшала ваша сарадња са центрима и стручњацима задуженим за инклузију?	115	0	5	27,60	5,91
Да ли радо размењујете информације о раду са децом са посебним потребама?	115	0	5	27,98	5,24
Да ли је ваш рад са децом са посебним потребама донео бољу сарадњу са здравственом установом?	115	0	5	27,41	5,69
Довели су вам дете са посебним	115	0	5	22,15	6,12

потребама и оставили да се сами сналазите.

Да ли се у последње време повећало ваше интересовање за литературу о инклузији?	115	0	5	26,84	5,81
--	-----	---	---	-------	------

Да ли тражите (или бисте тражили) помоћ других наставника, педагога, психолога или дефектолога за рад са дететом са посебним потребама?	115	0	5	27,50	4,69
---	-----	---	---	-------	------

Наставник не може бити истовремено и стручњак за рад са слушно оштећеном децом, са слабовидом, ментално ретардираном или са децом са Дауновим синдромом, па зато не треба да добије такву децу у разред.	115	0	5	21,38	6,61
---	-----	---	---	-------	------

На основу одговора приказаних у табели, може се видети да је на питању *Да ли прихватате инклузију* забележен највећи просечан скор (AS=31,26), док је најнижи скор забележен на тврдњи *Наставник не може бити истовремено и стручњак за све за рад са слушно оштећеном децом, са слабовидом, ментално ретардираном или са децом са Дауновим синдромом, па зато не треба да добије такву децу у разред* (AS=21,38).

У табели 6, приказане је просек резултата добијен на овој скали:

Табела 6. Општи став наставника према инклузији

Испитивање	N	Min	Max	AS	SD
Општи став	115	0	5	31,94	4,57

10.2. Анализа одговора по питањима на субскали Став о деци са посебним потребама

ТАБЕЛА 7. Резултати на скали Став о деци са посебним потребама

	N	Min	Max	AS	SD
Дете са посебним потребама само смета редовним ученицима у учионици	115	0	4	23,73	6,28
Категоризација детета са посебним потребама представља чин сегрегације.	115	0	4	28,40	5,90
Боље је увести функционалну класификацију способности него задржати категоризацију.	115	0	4	27,06	6,90
Нека деца са посебним потребама не могу да науче читати и писати, а то значи да не треба да иду у редовну школу.	115	0	4	27,78	6,14
Деца са посебним потребама не могу савладати наставни план и програм редовног школовања и зато треба да иду у специјалне школе.	115	0	4	27,17	6,86
Редовна школа је само фрустрација за дете са посебним потребама јер оно ту не разуме наставника, не разуме градиво и види да не може урадити све што и друга деца.	115	0	4	24,74	6,51
Децу са посебним потребама треба прво прихватити као такву, а тек онда им помагати у напредовању.	115	0	4	25,90	5,41
Не треба укључити дете са посебним потребама у рад са редовним ученицима	115	0	4	25,41	6,39

ако ће оно тући и злостављати другу децу.

Резултати приказани у табели 7. указују да су се наставници у највећој мери сложили са тврдњом Категоризација деце са посебним потребама предствља чин сегрегације ($AS=28,40$), а у најмањој мери су се сложили са тврдњом Дете са посебним потребама само смета редовним ученицима у учионици ($AS=23,73$). У табели бр.7 приказани су резултати добијени на скали Ставови о инклузији и рад наставника.

10.3. Анализа одговора по питањима на субскали Сарадња са породицом

ТАБЕЛА 8. Резултати на скали Сарадња са породицом

	N	Min	Max	AS	SD
Колико често остварујете контакт са родитељима детета са посебним потребама?	115	0	6	28,68	6,46
Да ли сте у контакту са родитељима осетили како они постепено превазилазе предрасуде о инклузији?	115	0	6	25,61	6,34
Који ниво поверења сте остварили са породицом током рада на инклузији детета са посебним потребама.	115	0	5	26,39	5,63
Имате ли неке поверљиве информације из сфере ваше сарадње са родитељима?	115	0	5	25,00	6,20
Да ли су досадашњи контакти са породицом довели до побољшања у вашем раду на инклузији?	115	0	5	25,83	5,81

Колико су ваши контакти са родитељима побољшали њихов рад са дететом са посебним потребама? 115 0 5 27,57 6,38

На основу података приказаних у табели, види се наставници често имају контакт са родитељима деце са сметњама и поремећајима у развоју (AS=28,68), као и да тај контакт утиче на већу ангажованост родитеља у образовању своје деце (AS=27,57).

10.4. Анализа одговора по питањима на субскали Стручно усавршавање наставника

ТАБЕЛА 9. Резултати на скали Стручно усавршавање наставника

	N	Min	Max	AS	SD
Радо бих се учључио/ла у семинар о инклузији.	115	0	4	31,03	6,58
Хтео/хтела бих полагати испит да стекнем сертификат за инклузију.	115	0	4	24,35	5,25
Желим научити о методама рада са децом са посебним потребама.	115	0	4	29,01	5,80
Спреман/а сам да израдим неке материјале за рад са децом са посебним потребама.	115	0	4	27,68	6,16
Радо ћу се укључити у облику родитеља за рад са децом са посебним потребама.	115	0	4	25,14	5,56
Желим да научим што више о планирању градива за рад са децом са посебним потребама.	115	0	4	27,74	6,41
Желим да научим како оцењивати децу са посебним потребама.	115	0	4	28,80	5,21

Наставник не може постати специјални педагог за свако дете са посебним потребама, али може да научи битне ствари за помоћ овој деци у учионици.

Резултати приказани у табели 9. указују да су се наставници у највећој мери сложили са тврдњом Радо бих се учључио/ла у семинар о инклузији (AS=31,03), а у најмањој мери су се сложили са тврдњом Хтео/хтела бих полагати испит да стекнем сертификат за инклузију (AS=24,35).

10.5. Разлика у ставу према инклузивном образовању према демографским и социјалним обележјима

Разлике у ставу према инклузивном образовању покушали смо сагледати у односу на године испитаника, пол наставника, дужину радног стажа, тип наставника и вишејезично окружење.

10.5.1. Разлике у ставу према инклузивном образовању у односу на године испитаника

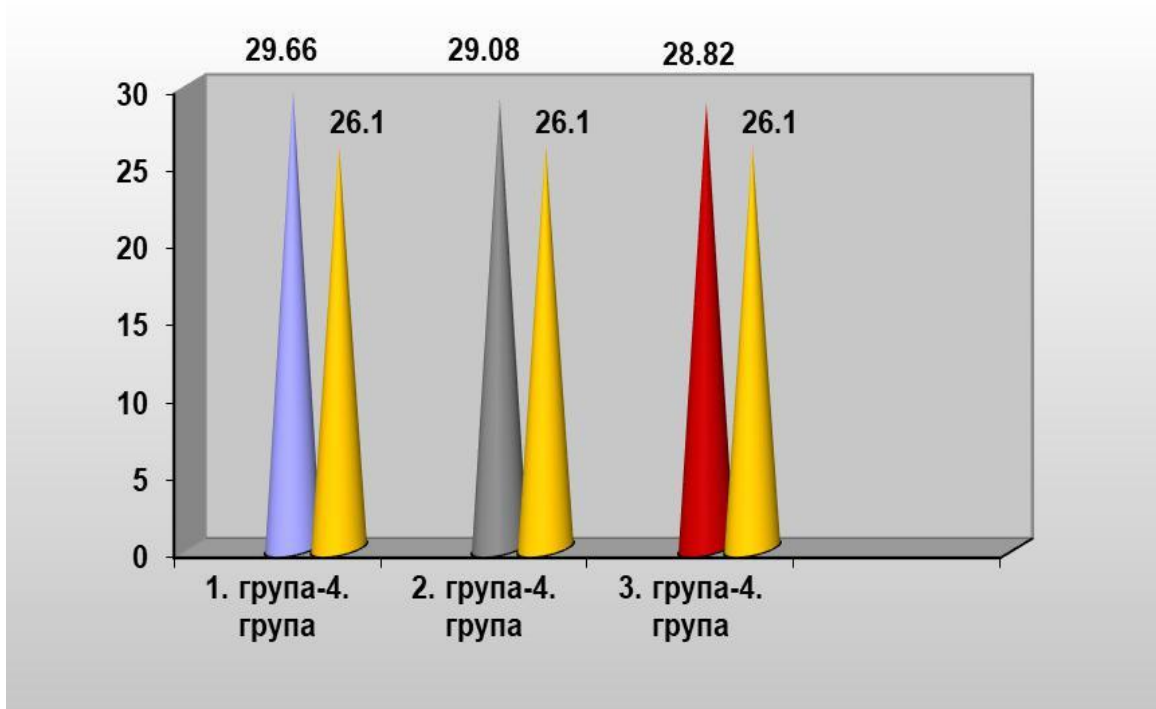
ТАБЕЛА 10. Ставови наставника према инклузивном образовању у односу на старост наставника

Године / Став. према инкл. образ.	AS	SD	f	df	p
група 1	29.66	5.45	4.292	3	.006
група 2	29.08	5.42			
група 3	28.82	4.60			
група 4	26.10	7.18			

У табели број 9 приказани су по старости (годинама живота) испитаници подељени у 4 групе: 1 група – 20-30 година, 2 група - 31-40 година, 3 група 41-50 година, 4 група, 51-....година. Приликом планирања истраживања пошли смо од претпоставке да ће млађи наставници боље прихватити концепт инклузивног образовања, што су резултати истраживања и потврдили, наиме, наставници

старости између 20 и 30 година ($AS=29,66$) и наставници између 31 и 40 година ($AS=29,08$) имају најпозитивније ставове према инклузији.

ГРАФИКОН 1. Приказ значајности разлика у односу на године наставника



Коришћењем ANOVA теста утврђено је да постоје разлике у ставовима наставника у односу на године старости ($F=4,292$; $df=3$; $p=0,006$).

10.5.2. Разлике у ставу према инклузивном образовању у односу на пол испитаника

При планирању истраживања пошли смо од претпоставке да ће испитаници женског пола испољити позитивнији став према инклузивном образовању. Резултати истраживања представљени су у табели 10.

ТАБЕЛА 11. Статистички подаци става према инклузивном образовању у односу на пол испитаника

Пол / Став. према инкл. образ.	N	AS	SD	t	df	p
Ж	82	32,48	4,01	8.781	113	.000
М	33	31,17	3,57			

Средње вредности резултата наставница (AS=32,48) и наставника (AS=31,17) указују да наставнице имају позитивније ставове о инклузији и деци са сметњама и поремећајима у развоју, а да је разлика и статистички значајна, потврдили су резултати Т теста ($t=8,781$; $df=113$; $p=0,0001$).

10.5.3. Разлике у ставу према инклузивном образовању у односу на дужину радног стажа

У планирању истраживања пошли смо од претпоставке да ће наставници са дужим радним стажом теже прихватити концепт инклузивног образовања. Испитаници су подељени у 4 групе по дужини стажа: 1 група, до 5 година радног стажа, 2 група, од 6 до 10 година радног стажа, 3 група, од 11 до 20 година радног стажа и 4 група, преко 21 године радног стажа. Добијени резултати приказани су у следећој табели:

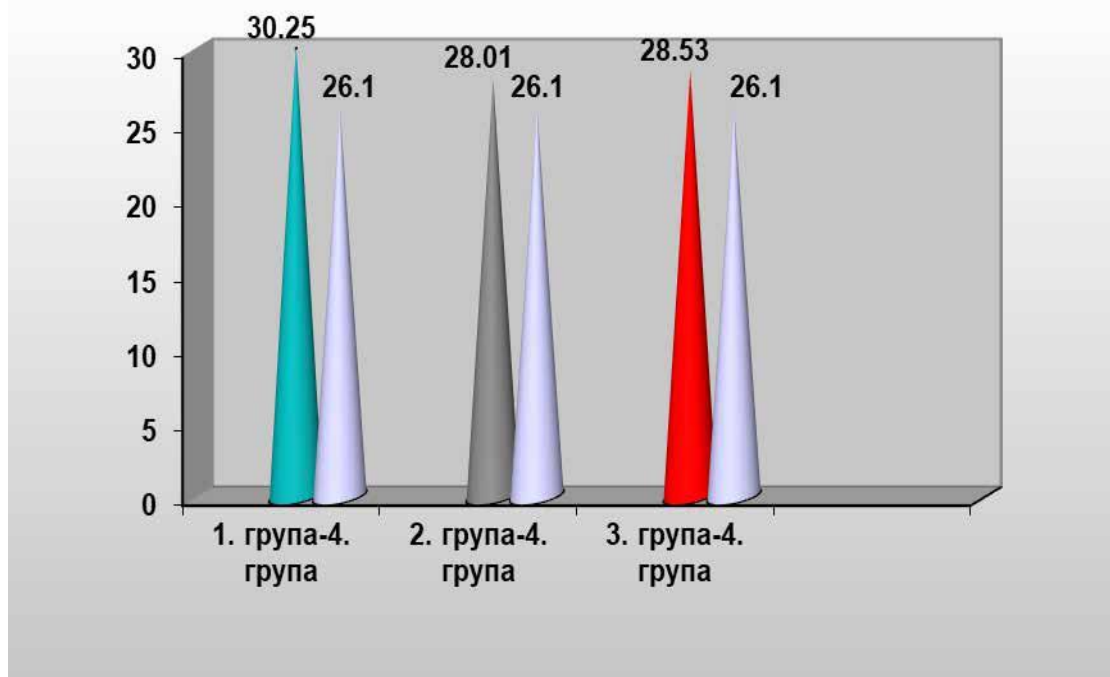
ТАБЕЛА 12. Разлике у ставу према инклузивном образовању у односу на дужину радног стажа

Стаж / Став. према инкл. образ.	AS	SD	f	df	p
група 1	30.25	6.43	4.113	3	.005
група 2	28.01	7.07			
група 3	28.53	5.20			
група 4	26.10	7.18			

Највиша вредност просечних одговора забележена је код наставника са најмање година радног стажа (AS=30,25), следе наставници са дужином радног стажа од

једанаест до двадесет година ($AS=28,53$) и наставници са дужином радног стажа између шест и десет година ($AS=28,53$). Као што је и очекивано, наставници са најдужим радним стажом остварили су најнижу средњу вредност одговора ($AS=26,10$).

ГРАФИКОН 2. Приказ значајности разлика у односу на дужину радног стажа



Код става према инклузивном образовању у односу на дужину радног стажа 1 и 3 група се статистички значајно разликују у односу на 4 групу на нивоу 0.01, а друга група у односу на 4 на нивоу 0,05. Резултати су у складу са нашим очекивањима да ће наставници са надужим стажом бити резервисанији према инклузивном образовању јер оно уноси промене у досадашњи начин рада као и већи ангажман наставника.

10.5.4. Разлике у ставу према инклузивном образовању у односу на тип наставника (наставници разредне или предметне наставе)

У хипотези нашег истраживања пошли смо од претпоставке да ће ставови наставника према инклузивном образовању бити позитивнији у зависности од

тога да ли су упитању учитељи или наставници и ова хипотеза је у потпуности потврђена.

ТАБЕЛА 13. Статистички подаци става према инклузивном образовању у односу на тип наставника

Тип наставника / Став према инкл. обр.	N	AS	SD	t	df	p
учитељи	57	33.15	3.83	2.76	113	.007
наставници	58	30.67	4.09			

Наставници разредне наставе су остварили виши просечан скор (AS=33,15) у односу на наставнике предметне наставе (AS=30,67). Резултати показују да постоји статистички значајна разлика става према инклузивном образовању у корист учитеља ($t=2,76$; $df=113$; $p=0,007$).

10.5.5. Разлике у ставу према инклузивном образовању у односу на вишејезичну средину

ТАБЕЛА 14. Статистички подаци става према инклузивном образовању у односу на вишејезичну средину у којој живе и раде

Став према ИО у вишејезичној средини	N	AS	SD	t	df	p
Запослени у вишејезич. средини	94	31.64	4.27	78.936	113	.00
Нису запослени у вишејезич. средини	21	30.50	6.23			

На основу података приказаних у табели, може се уочити да наставници који раде у вишејезичној средини имају веће средње вредности одговора добијених на упитнику о ставовима према инклузији (AS=31,64). Даљом статистичком анализом је утврђено да су разлике у одговорима наставника у односу на средину у којој раде статистички значајне ($t=78,936$; $df=113$; $p=0,001$).

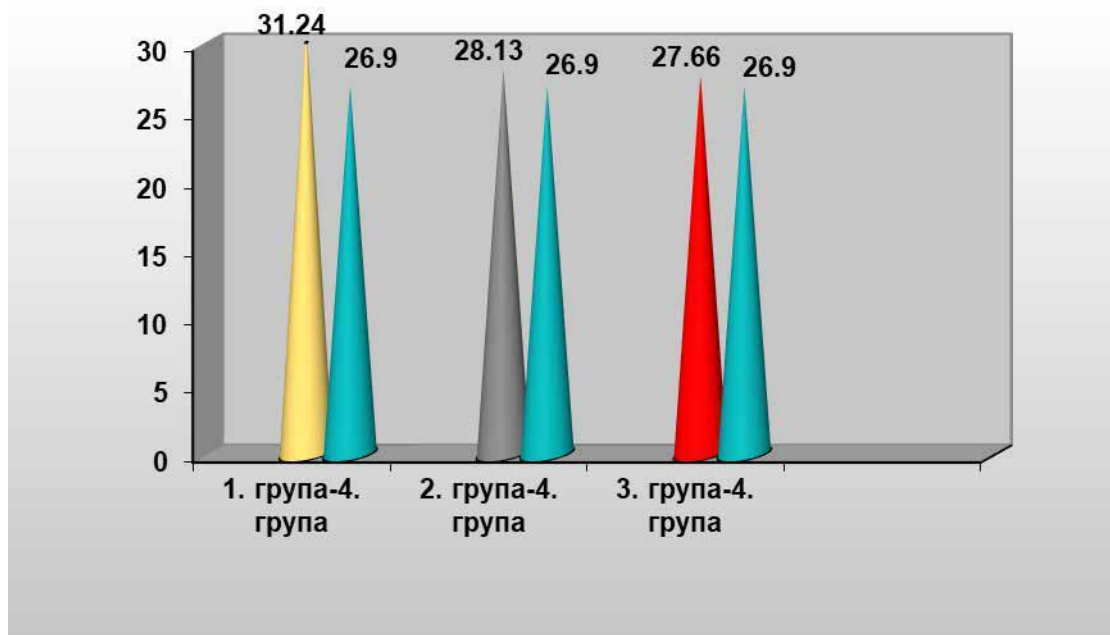
10.5.6. Разлика у сарадњи са породицом и година испитаника

ТАБЕЛА 15. Сарадња са породицом у односу на старост наставника

Године / Сарадња са породицом	AS	SD	f	df	p
група 1	31.24	4.85	63.474	3	.000
група 2	28.13	6.69			
група 3	27.66	6.56			
група 4	26.90	5.84			

Просечне вредности одговора добијених на Скали сарадње са породицом су поређане према опадајућем низу, од најмлађих наставника код којих просечан скор износи 31,24 до најстаријих наставника код којих је 26,90.

ГРАФИКОН 3. Приказ значајности разлика у односу на године наставника



Тестирањем ANOVA тестом, утврђено је да су разлике у одговорима наставника статистички значајне ($F=63,474$; $df=3$; $p=0,0001$).

10.5.7. Разлика у сарадњи са породицом и пола испитаника

ТАБЕЛА 16. Сарадња са породицом развоју у односу на пол испитаника

Пол / Сарадња са породицом	N	AS	SD	t	df	p
Ж	82	29.64	4.80	2.34	113	.000
М	33	28.58	5.94			

Резултати показују да између средњих вредности добијених на одговорима наставница (AS=29,64) и наставника (AS=28,58) постоји статистички значајна разлика.

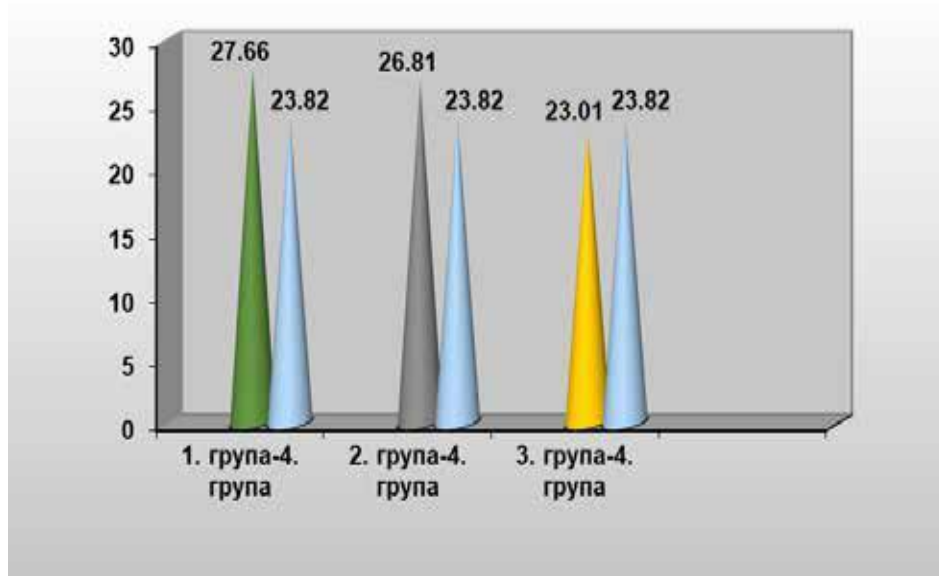
10.5.8. Разлике у сарадњи са породицом у односу на дужину радног стажа

ТАБЕЛА 17. Разлике у сарадњи са породицом у односу на дужину радног стажа

Радни стаж / Сарадња са породицом	AS	SD	f	df	p
група 1	27.66	4.96	78.936	2	.000
група 2	26.81	5.58			
група 3	23.01				
група 4	23.82	5.58			

Наставници прве групе, тј. наставници са најмање година радног стажа на Скали сарадње са породицом, остварили су највећи просечан скор (AS=26,81), следе наставници треће групе (AS=23,82). Најниже вредности одговора забележене су код наставника са најдужим радним стажем (AS=22,98).

ГРАФИКОН 4. Приказ значајности разлика у односу на дужину радног стажа



Резултати тестирања су потврдили да постоје статистички значајне разлике у одговорима наставника на Скали сардње са породицом у односу на радни стаж ($F=78,936$; $df=2$; $p=0,0001$).

10.5.9. Разлике у сарадњи са породицом у односу на тип наставника

ТАБЕЛА 18. Разлике у сарадњи са породицом у односу на тип наставника

Тип наставника	N	AS	SD	t	df	p
Сарадња са породицом						
учитељи	57	33.54	3.63	2.34	113	.007
наставници	58	30.89	5.10			

Средња вредност резултата наставника разредне наставе ($AS=33,54$) је већа од средње вредности резултата наставника предметне наставе ($AS=30,89$), а добијена разлика је статистички значајна ($p=0,007$).

10.5.10. Разлика у сарадњи са породицом у вишејезичном окружењу

ТАБЕЛА 19. Разлика у сарадњи са породицом у вишејезичном окружењу

Сарадња са породицом у вишејезичној средини	N	AS	SD	t	df	p
Запослени у вишејезич. средини	94	30.74	5.27	76.934	113	.00
Нису запослени у вишејезич. средини	11	29.00	7.97			

На основу података приказаних у табели, може се видети да постоји разлика у одговорима наставника, и то оних који раде у вишејезичној средини (AS=30,74), а да је опађена разлика статистички значајна, потврдили су резултати Т теста ($p=0,001$).

10.5.11. Разлике у ставу према деци са сметњама и тешкоћама у развоју у односу на године испитаника

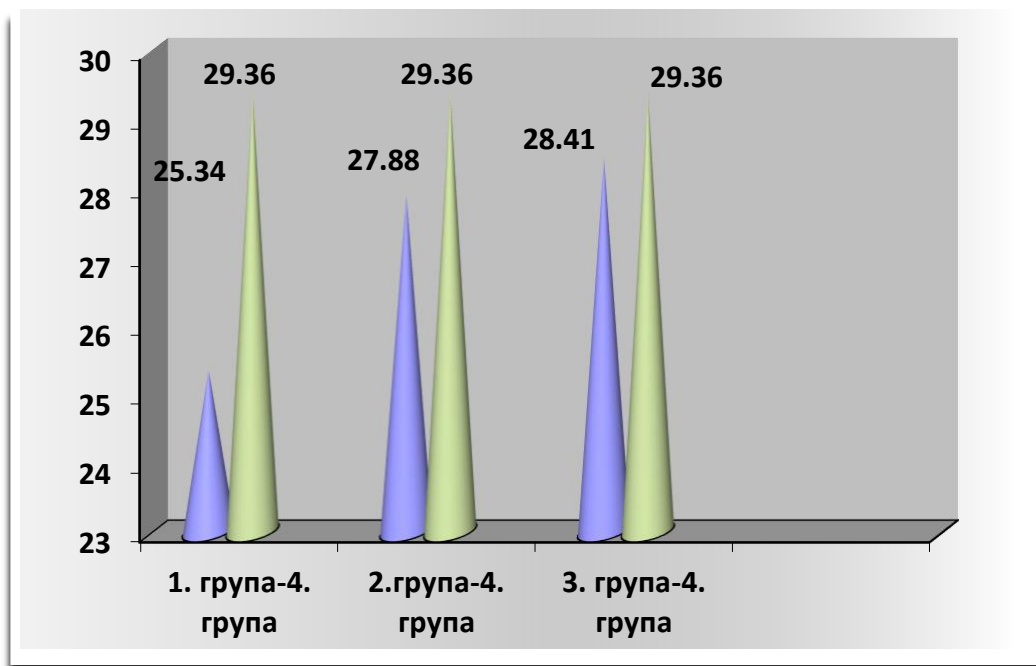
ТАБЕЛА 20. Ставови наставника према деци са сметњама и тешкоћама у развоју у односу на старост наставника

Године / Став. према деци са смет.и тешкоћама у развоју	AS	SD	f	df	p
група 1	25.34		4.432	3	.005
група 2	27.88	6.96			
група 3	28.41	4.92			
група 4	29.36	7.34			

У табели су приказани резултати одговора наставника на субскали Ставови о деци са сметњама и поремећајима у развоју у односу на старост (године живота) наставника. Најмлађи наставници су показали да се у највећој мери не слажу са негативним тврдњама или стеротипима везаним за децу са сметњама и поремећајима у развоју (AS=25,34). Са порастом година наставника, расту средње

вредности добијених одговора на скали, тако да су код наставника преко 51 године највеће ($AS=29,36$).

ГРАФИКОН 5. Приказ значајности разлика у односу на године наставника



Резултати ANOVA теста су потврдили да су добијене разлике и статистички значајне ($F=4,432$; $df=3$; $p=0,05$).

10.5.12. Разлике у ставу према деци са сметњама и тешкоћама у развоју и пола испитаника

ТАБЕЛА 21. Ставови наставника према деци са сметњама и тешкоћама у развоју у односу на пол испитаника

Пол / Став. према деци са смет. и тешкоћама у развоју	N	AS	SD	t	df	p
Ж	82	30.29	5.04	8.75	113	.000
М	33	31.92	4.74			

Наставнице су на овој субскали су имале ниже просечне вредности одговора ($AS=30,29$) у односу на наставнике ($AS=31,92$), а резултати показују да постоји статистички значајна разлика на новоу 0.01 у односу на пол испитаника.

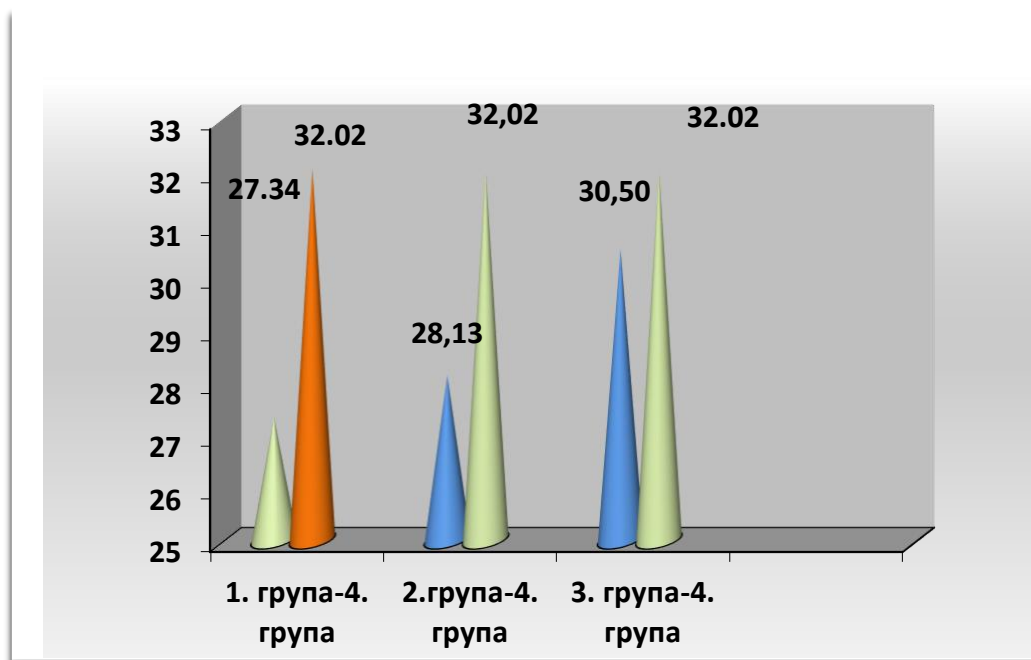
10.5.13. Разлике у ставу према деци са сметњама и тешкоћама у развоју у односу на дужину радног стажа

ТАБЕЛА 22. Разлике у ставу према деци са сметњама и тешкоћама у развоју у односу на дужину радног стажа

Радни стаж / Став према деци са сметњама и тешкоћама у развоју	AS	SD	f	df	p
група 1	27.34	5.10	4.347	3	.000
група 2	28.13	5.27			
група 3	30.5	6.69			
група 4	32.02	6.12			

На основу резултата приказаних у табели може се уочити да се наставници са најмање година радног стажа не слажу са негативним тврдњама и стереотипима везаним за децу са сметњама и поремећајима у развоју ($AS=27,34$). Средње вредности добијене на овој субскали расту са порастом година радног стажа, тако да су код наставника са радним стажом преко 20 година и највеће ($AS=32,02$).

ГРАФИКОН 6. Приказ значајности разлика у односу на дужину радног стажа



Резултати ANOVA теста су показали да су разлике између добијених средњих вредности статистички значајне ($F=4,347$; $df=3$; $p=0,0001$).

10.5.14. Разлике у ставу према деци са сметњама и тешкоћама у развоју у односу на тип наставника

ТАБЕЛА 23. Разлике у ставу према деци са сметњама и тешкоћама у развоју у односу на тип наставника

Тип наставника / Став према деци са сметњама и тешкоћама у развоју	N	AS	SD	t	df	p
учитељи	57	30.54	4.073	2.74	113	.007
наставници	58	33.10	3.43			

Резултати показују да постоји статистички значајна разлика става према деци са сметњама и тешкоћама у развоју у корист учитеља.

10.5.15. Разлике у ставу према деци са сметњама и тешкоћама у развоју у односу на вишејезично окружење

ТАБЕЛА 24. Разлике у ставу према деци са сметњама и тешкоћама у развоју у односу на вишејезично окружење

Став према деци са сметњама у развоју у вишејезичној средини	N	AS	SD	t	df	p
Запослени у вишејезич. средини	94	31.46	6.84	76.972	113	.00
Нису запослени у вишејезич. средини	11	32.14	4.87			

Резултати показују да постоји статистички значајна разлика у ставовима према деци са сметњама и тешкоћама у развоју и вишејезичне средине у којој наставници живе и раде.

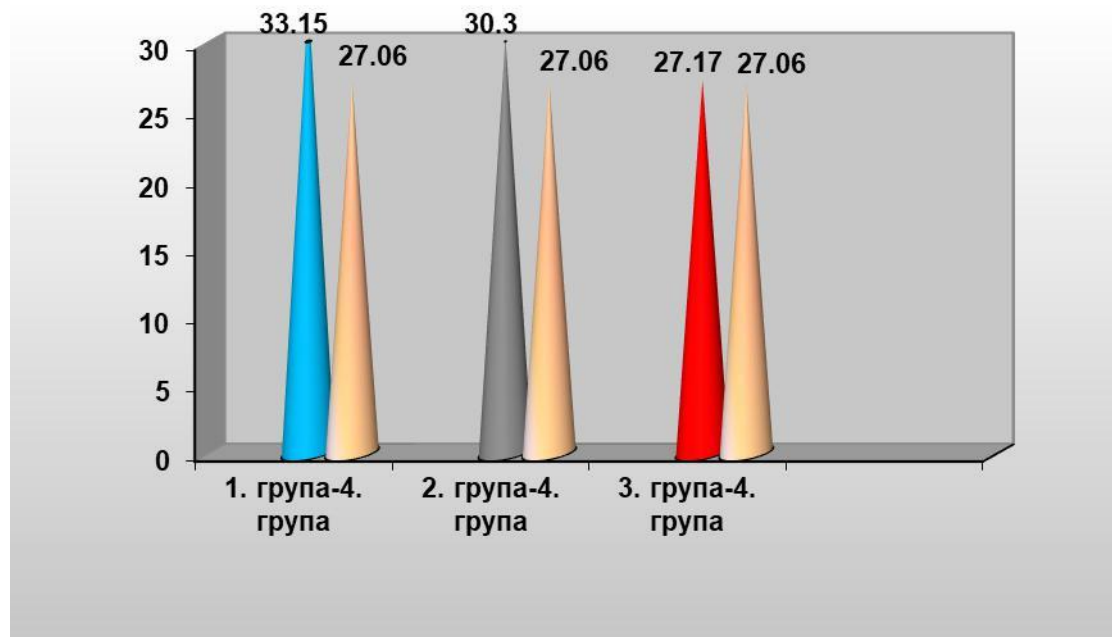
10.5.16. Разлике у тежњи наставника за стручним усавршавањем и година испитаника

ТАБЕЛА 25. Тежња наставника за стручним усавршавањем у односу на старост наставника

Године / тежња за стручним усавршавањем	AS	SD	f	df	p
група 1	33.15	3.83	4.113	3	.000
група 2	30.30	3.90			
група 3	27.17	6.86			
група 4	27.06	6.90			

На основу података приказаних у табели може се уочити да млађи наставници имају више жеље за стицањем знања и вештина потребних за рад са децом са сметњама и поремећајима у развоју. Средње вредности одговора на овој субскали највеће се код наставника 20 и 30 година, а најмање код наставника старости преко 50 година.

ГРАФИКОН 7. Приказ значајности разлика у односу на године наставника



Резултати показују да између средњих вредности одговора наставника прве, друге и треће групе статистички значајно разликују од средње вредности добијених одговора четврте групе наставника на нивоу 0.01.

10.5.17. Разлике у тежњи наставника за стручним усавршавањем и пола испитаника

ТАБЕЛА 26. Тежња наставника за стручним усавршавањем у односу на пол испитаника

Пол / Т. за стручним усвршавањем	N	AS	SD	t	df	p
Ж	82	30.67	4.09	8.75	113	.000
М	33	28.77	6.93			

Као и на претходним субскалама и на субскали која се односи на професионално усавршавање наставника, пронађена је статистички значајна разлика нивоу 0.01, у корист наставница.

10.5.18. Разлике у тежњи за стручним усавршавањем у односу на дужину радног стажа

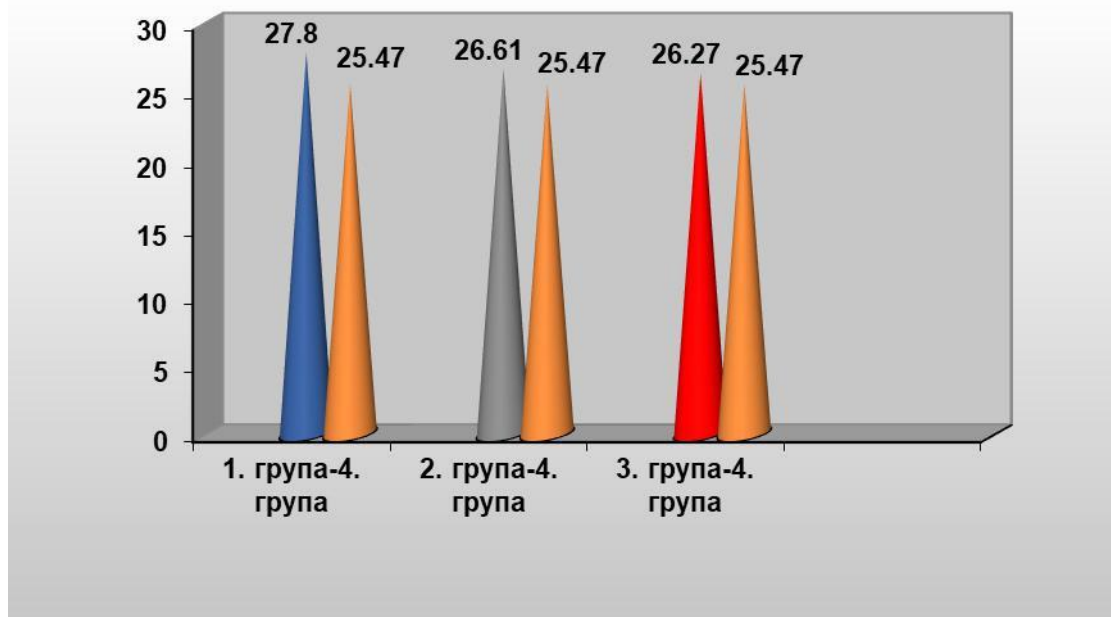
ТАБЕЛА 27. Разлике у тежњи за стручним усавршавањем у односу на дужину радног стажа

Радни стаж / тежња за стручним усавршавањем	AS	SD	f	df	p
група 1	27.8	5.23			
група 2	26.61	5.63	4.227	3	.000
група 3	26.27	5.34			
група 4	25.47	7.23			

У односу на године радног стажа, подаци приказани у табели, потврђују да са годинама радног стажа опада тежња за стручним усавршавањем наставника.

Наставници који имају до пет година радног стажа показују и највеће интересовање (AS=27,8), за разлику од наставника који имају преко двадесет година радног стажа (AS=25,47).

ГРАФИКОН 8. Приказ значајности разлика у односу на дужину радног стажа



Тестирањем разлика између група, утврђено је да су разлике статистички значајне ($F=4,227$; $df=3$; $p=0,0001$).

10.5.19. Разлике у тежњи са стручним усавршавањем у односу на тип наставника

ТАБЕЛА 28. Разлике у тежњи за стручним усавршавањем у односу на тип наставника

Тип наставника / тежња за стручним усавршавањем	N	AS	SD	t	df	p
учитељи	57	32.43	4.37	2.78	113	.000
наставници	58	30.93	4.09			

Резултати показују да постоји статистички значајна разлика у тежњи за стручним усавршавањем у корист учитеља ($p=0,0001$).

10.5.20. Разлике у тежњи за стручним усавршавањем у односу на вишејезичну средину

ТАБЕЛА 29. Разлике у тежњи за стручним усавршавањем у односу на вишејезичну средину

Тежња за стручним усавршавањем у вишејезичној средини	N	AS	SD	t	df	p
Запослени у вишејезич. средини	94	31.44	4.27	76.796	113	.00
Нису запослени у вишејезич. средини	11	30.58	8.09			

Наставници који раде у вишејезичној средини показали су већу тежњу за стручним усавршавањем (AS=31,44) у односу на своје колеге (AS=30,58), а разлике између средњих вредности су статистички значајне ($p=0,001$).

11. ДИСКУСИЈА

Резултати добијени овим истраживањем показују да су ставови наставника према инклузивном образовању углавном позитивни ($AS = 31,94$, $SD 4.57$). Једно од објашњења, овако резултата нашег истраживања може бити и утицај средине, јер је град Суботица је један од првих градова у нашој земљи где се почело са увођењем инклузивног образовања прво на предшколском (ПУ „Наша радост“) а касније и на основношколском узрасту (ОШ „Соња Маринковић“). Наиме, резултати многих истраживања, како домаћих, тако и иностраних, показују да наставници који имају искуства у раду са децом са сметњама и поремећајима у развоју, имају и позитивније ставове према инклузији (Cornoldi, Terreni, Scruggs, & Mastropieri, 1998; Ђорђевић, Ђорђевић, 2014; Mittler, 2006; Перача, Арсенијевић, Арђелан, Љубинковић, 2015; Вилотић, 2014).

Резултати нашег истраживања су показали да наставници имају претежно позитивне ставове према инклузији, што је у складу са резултатима неких истраживања рађених у нашој земљи (Ђевић, 2009; Савез учитеља Републике Србије, 2010, Перуача, Арсенијевић, Арђелан, Љубинковић, 2015;) и иностранству (Avramidis, Bayliss, Burden, 2000; Hodkinson, 2006; Horne, Timmons, 2009; Johnson, 2001; Ross-Hill, 2009). Међутим, резултати других истраживања рађених у нашој земљи, показују да ставови наставника према инклузивном образовању нису позитивни (Ђорђевић, 2006). Негативни ставови наставника према инклузији пронађени су и у резултатима иностраних истраживања (Alghazo, Gaad, 2004; Boer, Pijl, Minnaert, 2011; Cipkin, Rizza, 2010; Thaver, Lim, Liao, 2014).

Бројни су фактори који утичу на ставове наставника према инклузији, а најчешће навођени у литератури су: године наставника, пол, професионално искуство и поседовање одговарајућих знања и вештина за рад са децом са сметњама и поремећајима у развоју.

У школама, где инклузивна пракса постоји, ставови наставника могу бити под утицајем образовне политике школског руководства, ставова и искустава колега, као и од школске културе (Jordan, Stanovich, 2004).

Предмет нашег истраживања односио се на испитивање ставова наставника према инклузији у односу на неке од наведених фактора, а то су: године

наставника, пол, професионално искуство, тип наставника, рад у вишејезичној средини.

У нашем истраживању смо дошли до резултата да млађи наставници у већој мери имају позитивније ставове према инклузији, тако да су најпозитивнији ставови пронађени код наставника између 20 и 30 година ($AS = 29.66$, $SD 5.45$). Резултати добијени истраживањем су у складу са резултатима других истраживања (Stainback, Stainback, 1984) где је закључено да млађи учитељи и учитељи са дужим искуством у раду са ученицима са сметњама у развоју имају значајно позитивније ставове према инклузији.

Истраживања спроведена у нашој земљи и региону (Вујачић, 2003; Сретенов, 2000) говоре у прилог нашем истраживању. Резултати добијени истраживањем ставова према инклузији у вртићима спроведено у Суботици и Подгорици (Сретенов, 2000) су показали да су млађи васпитачи имали позитивније ставове у односу на васпитаче са дужим радним стажом. Као највеће препреке наведене су: недовољна стручна оспособљеност васпитача, недостатак подршке, страх од могућих отпора родитеља остале деце и страх од тога да би квалитет рада са осталом децом у групи био доведен у питање. Са друге стране, имамо и резултате истраживања који су показали да старији наставници имају позитивније ставове према инклузији, посебно они, који у својим одељењима немају децу са сметњама и поремећајима у развоју (Карић, Михаић, Корда, 2014). Негативни ставови према инклузији, пронађени су и код студената учитељског факултета (Мацура Миловановић, Вујисић-Живковић, 2011).

Резултати нашег истраживања показују да и пол утиче на став према инклузивном образовању тј. да женски испитаници испољавају позитивнији став према инклузивном образовању ($AS = 32,48$, $SD 4,01$); постоји статистички значајна разлика у односу на став испитаника према инклузивном образовању и пола. Ови резултати говоре у прилог досадашњим истраживањима. Наиме, неколико студија је показало да жене имају позитивније ставове према особама са сметњама у развоју (Nabors, Keyes 1995 према Nowicki, 2006; Радовић, Јурић, Радовановић, Менчик, 2015; Townsend et al. 1993; Tripp, French, Sherrill, 1995) као и истраживања Сиперстајна и сарадника (Siperstein, Norins, Mohler, 2007) који су утврдили да женски испитаници имају позитивније ставове према особама са сметњама у развоју. Да постоје извесне разлике између мушкараца и жена у погледу става према инклузији показује и истраживање аутора Хрњице и

Сретенов (2003); 20% мушкараца и 25% жена из редова наставника сматра право на заједничко школовање све деце неоспорним.

Такође, резултати истраживања нам говоре да наставници са дужим стажом у мањој мери прихватају концепт инклузивног образовања, резервисанији су према инклузивном образовању јер оно уноси промене у досадашњи начин рада као и већи ангажман наставника ($AS = 26,10$, $SD 7,18$).

Резултати нашег истраживања показује да учитељи имају позитивнији став према инклузивном образовању од наставника ($AS = 33,15$, $SD 3,83$). Ови резултати су у складу са резултатима истраживања спроведеним у нашој земљи (Хрњица, Сретенов 2003) које је спроведено у 15 школа из три региона – Суботица, Београд и Ниш са циљем процењивања вредносно ставовске оријентације наставника и родитеља према инклузији. Право деце са сметњама у развоју да се школују заједно са вршњацима у редовној школи сматра неутуђивим правом сматра 23% учитеља, 16% наставника предметне наставе, 48% стручних сарадника-психолога и педагога и 28% директора школа. Код учитеља је изражена већа спремност за реализацију инклузивног програма него код наставника. Међутим, истраживање спроведено у Републици Српској (Вилотић, 2014) на узорку од 291 учитеља и 427 наставника су показали да не постоји значајна разлика у ставовима према инклузији у зависности од тога да ли су испитаници учитељи или наставници.

Резултати нашег истраживања показују да наставници у вишејезичној/вишенационалној средини имају позитиван став према инклузивном образовању ($AS = 31,64$, $SD 4,27$). Да вишенационална средина утиче на позитивније ставове према инклузивном образовању показује и истраживање аутора Хрњице и Сретенов (2003) који су процењивали вредносно-ставовске оријентације наставника и родитеља према инклузији у 15 школа из три региона на територији Србије – Суботица, Ниш и Београд са циљем процењивања. Нађене су значајне регионалне разлике у спремности учитеља и наставника да прихвате поједине категорије ученика са сметњама у развоју. „Обострано прихватање деце са и без развојних тешкоћа је израженије у Суботици него у Нишу и Београду по оцени коју су заједно дали учитељи, родитељи и стручни сарадници. У суботичком региону 37% наставника сматра да нема услова за заједничко школовање деце оштећеног вида са вршњацима, у београдском 53% а у нишком 59%. Процену да дете са тежим оштећењем слуха није могуће заједно школовати

са вршњацима дало је 37% просветних радника у Суботици, 48% у Београду и 61% у Нишу. Оцену о немогућности заједничког школовања телесно инвалидне деце и њихових вршњака дало је 14% испитаника у Суботици, 33% у Нишу и 37% у Београду.⁴ Када су у питању ставови наставника према деци са сметњама и поремећајима у развоју, резултати нашег истраживања су показали да наставници имају претежно позитивне ставове према деци, за разлику од неких истраживања у којима је пронађено да наставници имају негативне стереотипе према ученицима са сметњама и поремећајима у развоју (Leutar, Frantal, 2006).

Такође истраживање (Галовић и сар, 2014) показује да учитељи на територији Војводине испољавају неутралне ставове према инклузивном образовању али имају позитивнија очекивања у вези са исходима инклузије.

Резултати истраживања су показали да наставници који остварују добру сарадњу са родитељима деце са сметњама у развоју имају позитивнији став према инклузији. Имајући у виду да је добра сарадња са родитељима деце са сметњама у развоју један од предуслова успешне инклузије и да се у инклузивном програму родитељ прихвата као сарадник ови резултати су били очекивани. Такође, о значају сарадње са родитељима говоре и истраживања рађена у нашој земљи (Павловић, Лукић, Јаношевић, Голубовић, 2016).

У неким истраживањима наставници су испољавали позитивне ставове према инклузивном образовању али су истовремено показали и бригу у вези са ресурсима и подршком коју добијају (Abdullah, Abosi, 2014) што са такође може видети у овом истраживању, поготово у делу који говори о сарадњи са стручњацима и медицинским установама. Налази истраживача показују да су ставови наставника према инклузији у директној вези са нивоом подршке коју добијају (Nel et al., 2011).

Резултати нашег истраживања показали су да наставници имају висок ниво аспирација за професионалним усавршавањем за рад са децом са сметњама и поремећајима у развоју, а да је професионално усавршавање наставника у директној вези са позитивнијим ставовима према инклузивном образовању, потврдили су и резултати бројних истраживача, како домаћих (Ђевић, 2009; Ђорђевић, Тубић, 2012; Пеурача, Арсенијевић, Арђелан, Љубинковић, 2015; Спасеновић, Матовић, 2015), тако и иностраних (Avramidis, Bayliss, Burden, 2000;

⁴ **Save the Children UK, UNICEF (2003)** Деца са развојним тешкоћама у редовним основним школама у Србији, Министарство просвете и спорта Републике Србије

Burke, Sutherland, 2004; Florian, Young, Rouse, 2010; Sharma, Ee, Desai, 2003; Van Reusen, Shoho, Barker, 2000).

Компетенције наставника за инклузивно образовање обухватају широк спектар знања и вештина неопходних за подучавање све деце, обухватају познавање индивидуалних карактеристика ученика, социо-културни миље ученика, примену различитих стратегија учења, познавање мотивационих карактеристика ученика (Florian, Rouse, 2009).

Резултати овог спроведеног истраживања показују разлике у ставовима наставника према инклузивном образовању у односу на дужину радног стажа, године живота, искуство у раду са децом.

У неким истраживањима наставници су испољавали позитивне ставове према инклузивном образовању али су истовремено показали и бригу у вези са ресурсима и подршком коју добијају (Abdullah, Abosi, 2014) што са такође може видети у овом истраживању, поготово у делу који говори о сарадњи са стручњацима и медицинским установама.

Резултати овог спроведеног истраживања показују разлике у ставовима наставника према инклузивном образовању у односу на дужину радног стажа, године живота, искуство у раду са децом.

12. ТЕСТИРАЊЕ ХИПОТЕЗА

Општа хипотеза истраживања је да су ставови наставника према инклузивном образовању претежно позитивни

Судећи по резултатима истраживања ова хипотеза је у потпуности прихваћена . Можемо рећи да су период од шест година (доношење Закона о основама система образовања и васпитања) као и сама средина, имајући у виду да у Суботици инклузивно образовање има дугу традицију довели до ових резултата. Да уређена законска регулатива у области инклузивног образовања утиче на позитивније ставове према инклузивном образовању показују и резултати UNESCO-ве студије, у којој је учествовало хиљаду наставника из четрнаест земаља где је установљено да наставници из земаља где је инклузија законски регулисана имају позитивније ставове према ученицима са тешкоћама у развоју него наставници из земаља са израженом сегрегационом политиком(према: Avramidis i Norwich, 2002.).

Прва посебна хипотеза овог истраживања је била да постоји статистички значајна разлика у погледу ставова наставника према инклузивном образовању и година наставника..

Приликом планирања истраживања пошли смо од претпоставке да ће млађи наставници боље прихватити концепт инклузивног образовања, што је и потврђено. Наиме, испитивање става према инклузивном образовању у односу на године наставника показује да старији наставници имају резервисанији став према инклузивном образовању. Резултати су у складу са нашим очекивањима и тиме је потврђена наша хипотеза да постоји статистички значајна разлика на нивоу 0.01 у погледу ставова наставника према инклузивном образовању и година наставника.

Претпоставили смо да постоји статистички значајна разлика у погледу ставова наставника према инклузивном образовању и пола

Испитивање става према инклузивном образовању у односу на пол наставника показује да женски испитаници показују позитивнији став према инклузивном образовању. Добијени резултати то и потврђују. Наиме постоји статистички

значајна разлика у односу на став испитаника према инклузивном образовању и пола.

Претпоставили смо да постоји статистички значајна разлика у погледу ставова наставника према инклузивном образовању и година радног стажа/дужину радног стажа..

Код става према инклузивном образовању у односу на дужину радног стажа 1 и 3 група се статистички значајно разликују у односу на 4 групу на нивоу 0,01 а друга група у односу на 4 на нивоу 0,05. Резултати су у складу са нашим очекивањима да ће наставници бити са надужим стажом бити бити најмање заинтересовани за новине, нове информације и сазнања везана за инклузивно образовање и могућности реализације наставе у коју ће бити укључена и деца у инклузивном програму и резервисанији према инклузивном образовању јер оно уноси промене у досадашњи начин рада као и већи ангажман наставника.

Тиме је потврђена наша хипотеза да постоји статистички значајна разлика а на нивоу 0,01 и 0,05 у погледу ставова наставника према инклузивном образовању и година радног стажа.

Претпоставили смо да постоји статистички значајна разлика у погледу ставова наставника према инклузивном образовању и искуства у инклузивном образовању

Пошли смо од претпоставке да ће наставници који имају искуство у инклузивном образовању имати позитивнији став у односу на наставнике који немају искуство. Испитивање става према инклузивном образовању у односу на искуство у инклузивном образовању показује да су наставници који имају искуство у инклузивном образовању имали позитивнији став од наставника који немају искуство. Резултати су у складу са нашим очекивањима и тиме је потврђена наша хипотеза да постоји статистички значајна разлика на нивоу 0,01 у погледу ставова наставника према инклузивном образовању и искуства у инклузивном образовању.

Претпоставили смо да постоји статистички значајна разлика у погледу ставова према инклузивном образовању и типа наставника

Приликом планирања истраживања пошли смо од претпоставке да учитељи имају позитивнији став према инклузивном образовању. Резултати су у складу са нашим очекивањима и тиме је потврђена наша хипотеза да постоји статистички значајна разлика у погледу ставова према инклузивном образовању и типа наставника.

Претпоставили смо да постоји статистички значајна разлика у погледу ставова наставника према инклузивном образовању и вишенационалне средине..

Пошли смо од претпоставке да наставници у вишенационалној средини имају позитивнији став према инклузивном образовању. Резултати су у складу са нашим очекивањима и тиме је потврђена наша хипотеза да постоји статистички значајна разлика у погледу ставова према инклузивном образовању и вишенационалне средине.

Претпоставили смо да постоји статистички значајна разлика у погледу ставова наставника према инклузивном образовању и добре сарадње са родитељима деце са сметњама и поремећајима у развоју..

Пошли смо од претпоставке на наставници који остварују добру сарадњу са родитељима деце са сметњама и поремећајима у развоју имају позитивнији став према инклузији. Резултати су у складу са нашим очекивањима и тиме је потврђена наша хипотеза да постоји статистички значајна разлика у погледу ставова према инклузивном образовању и добре сарадње са родитељима деце са сметњама и поремећајима у развоју.

Подаци добијени овим истраживањем имају и своје практичне импликације јер нам указују на могуће правце деловања са циљем унапређивања инклузивног образовања.

13. ЗАКЉУЧАК

Питање инклузивног образовања постало је актуелно последњих тридесет година. У овом периоду су реализована многобројна истраживања, покренуте теоријске расправе, донети нови закони, спроведене реформе образовних система. Неопходан услов за успешну реализацију инклузивног програма је формирање и постојаност позитивних ставова наставника. Ставови учитеља у инклузивном образовању су веома важни за прихватање ученика са сметњама у развоју од стране вршњака и представљају кључан фактор за успешност инклузивног образовања (Bailey et al,1998, према Kunstmann, 2003; Lohrmann, Bambara, 2006). Када наставник хвали неког ученика, то утиче на перцепцију других о том ученику, и обрнуто – уколико наставник критикује ученика, то утиче на стварање негативних ставова о том ученику (Barker & Graham, 1987, према Campbell, 2006) Досадашња пракса је показала да негативни ставови утичу како на припрему наставника за реализацију инклузивног програма тако и на сам квалитет рада са дететом са сметњама у развоју.

На основу приказаних резултата можемо закључити да наставници имају позитиван став према инклузивном образовању. Поређењем истраживања у теоријском делу може се закључити да се став о деци са сметњама и поремећајима у развоју променио у позитивном смислу. Као што је и наведено у теоријском делу промена ставова је могућа кроз деловање више фактора. Ту мислимо на законске одредбе, информисаност и едукацију наставника. Истраживање (Ђевић, 2009) које је спроведено у Београду и Суботици је показало значајну разлику у погледу ставова према инклузији између наставника који су били укључени у пројекат инклузије и оних који нису. Од доношења Закона о основама система образовања прошло је више од шест година.

Да би се радило на промени квалитета ставова према инклузивном образовању потребно је омогућити наставницима континуирану едукацију из ове области и пружити системску подршку. Такође је потребно радити и на емоционалном прихватању и стварању пријатне атмосфере у којој би се наставници уверили да рад са децом са сметњама у развоју представља подстицај и професионални изазов за њих, важно ја ставити акценат и на социјални аспект тј. да наставници увиде да је могуће организовати рад тако да деца са сметњама у развоју буду

прихваћена од стране вршњака и да напредују својим темпом. Улога наставника је пресудна у стварању позитивне социјално-емоционалне климе у разреду, где ће различитости бити прихваћене и сваки ученик иати прилику за сопствени развој (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić, Lisak, 2016).

Имајући у виду да се негативни ставови према особама са сметњама у развоју усвајају у раном периоду живота и то под утицајем средине (медији, школа, језик и књижевност) како и сматрају Фишбеин и Ајзен (Fishbein & Ajzen, 1975, према Bedini, 1992, стр. 45) потребно је управо у овом периоду реализовати у сарадњи са породицом и вртићима активности које имају за циљ промовисање и прихватање различитости као и развој саосећања. Имајући све наведено на уму, сматрамо да је потребно и даље надограђивати инклузивну политику, развијати инклузивну културу, унапређивати инклузивну праксу и промовисати вредности инклузивног образовања.

ЛИТЕРАТУРА

1. 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.
2. Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
3. 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.
4. Арсеновић-Павловић, М., Ешкировић, Б., Јаблан Б. и сар. (2005). Мишљење наставника специјалних школа о свом положају и о променама у школи. У: Голубовић, С. и група аутора (ур): *Сметње и поремећаји код деце ометене у развоју*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 307-362.
5. Арсеновић Павловић, М., Радовановић, В., Јолић, З. (2006). Ставови и мишљења наставника разредне наставе према инклузији и променама у школи. У: Кузмановић, Б., Крњајић, З. (ур.), *Емпиријска истраживања у психологији 2006*, зборник радова, Београд: Филозофски факултет, стр. 55-62.
6. Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local educational authority. *Educational Psychology*, 20, 193–213.
7. Avramidis, E., Norwich, B. (2002). *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature*, *Journal of Special Needs Education* 17 (2), 129–147.
8. Baucal, A., Pavlović-Babić, D., Plut, D., Gvozden, U. (2005). *Nacionalno testiranje učenika III razreda osnovne škole*. Београд: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
9. Bedini, L., and C. McCann (1992). *Tearing Down the Shameful Walls of Exclusion*. *Parks and Recreation* 27(4):40–45.

10. Bender, W.N., Vail, C.O., Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disability*, 28(2), 87-94.
11. Билић-Прцић, А., Руњић, Т., Сикирић, Д. (2009). Примена асистивних технологија у рехабилитацији и едукацији особа оштећеног вида, Београд: Специјална едукација и рехабилитација данас, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 335–34.
12. Boer, A., de Pijl, S. J., Minnaert, A. (2011). Regular primar schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331–353.
13. Bowman, I. (1986). Teacher-training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nation Unesco study. *European Journal of Special Needs Education*, 1, 29–38.
14. Братковић, Д. (2007). Појам и значај инклузије, Инклузивно образовање – перспективе у Србији и искуства из окружења, Београд: Удружење студената са хендикепом
15. Бројчин, Б., Глумбић, Н. (2007). Укључивање деце са интелектуалном ометеношћу у редовне васпитне групе, Педагогија 62 (4), 610–619.
16. Бројчин Б (2008). *Инклузивно образовање – општи концепти*. Београд: Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, ЦИПП
17. Brojčin, B. (2013). *Inkluzivna edukacija*. Univerzitet u Beogradu: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
18. Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education*, 125 (2), 163–172.
19. Campbell, J. M. (2006). Changing Childrens Attitudes Toward Autism: A Process of Persuasive Communication. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 18 (3), 251-272.
20. Carter, Erik W., & Hughes, C. (2006). Including High School Students with Severe Disabilities in General Education Classes: Perspectives of General and Special Educators, Paraprofessionals, and Administrators. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities* 31, 174-185.
21. CETI (2006). *Oslonci i barijere za inkluzivno obrazovanje u Srbiji*. Beograd: Centar za evaluaciju, testiranja i istraživanja

22. Cipkin, G., Rizza, F. T. (2010). The attitude of teachers on inclusion. Preuzeto 8. juna, 2016. Sa adrese: http://www.nummarius.com/The_Attitude_of_Teachers_on_Inclusion.pdf
23. 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.
24. Даниловић, М. (2016). *Вредновање постигнућа ученика у инклузивним условима*. Мастер рад. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
25. Димоски, С. (2011). *Ставови према особама оштећеног слуха и фактори који их одређују*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
26. Дошен, Љ., Гачић-Брадић, Д. (2005). *Вртић по мери детета-приручник за примену инклузивног модела рада у предшколским установама*, Београд: Save the Children UK.
27. Ђевић, Р. (2009): *Спремност наставника основне школе да прихвате ученике са теш-коћама у развоју*. Зборник Института за педагошка истраживања, 41, 367–382.
28. Ђоковић, С., Остојић С. (2009). *Cochlear implant – speech and language development in deaf and hard of hearing children following implantation*, Београд.
29. Ђорђевић, Ј. (1990). *Интелектуално васпитање и савремена школа..* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
30. Ђорђевић, С. (2003). *Ефикасност облика индивидуализације наставе у основној школи за лако метално ретардиране ученике*. Београд: БИГ штампа.
31. Ђорђевић, С. (2008). Тешкоће у спровођењу инклузивног образовања са позиција учитеља и стручних сарадника. У књизи *У сусрет инклузији – дилеме у теорији и пракси*. Београд: Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
32. Ђорђевић, С. Ђорђевић, Ј. (2014). Теорија и пракса инклузивног образовања. *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, V, 115-125.
33. Ђорђић, В, Тубић, Т. (2012). Ставови наставника о иницијалном образовању, инклузивној наставној пракси и инклузивном физичком

- васпитању. У: *Инклузивна настава физичког васпитања у војвођанским школама: изазови и перспективе* (ур. Ђорђевић, В.). Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.
34. Европски концепт приступачности (2003). Новосадско удружење студената са инвалидитетом и Центар „Живети усправно”, Нови Сад
 35. Florian, L., Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594–601.
 36. Florian, L., Young, K., Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal Of Inclusive Education*, 14 (7), 709–722.
 37. Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers, *Educational Research* 43 (3), 235–245.
 38. Galović, D., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2014). *The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina*. Manuscript submitted for publication.
 39. Garcia, M. (2001). *Special and Regular Education Teachers’ Attitudes towards Inclusive Programs in an Urban Community School*. ERIC Document, No. ED4616657.
 40. Gilmore, L., Campbell, J., Cuskelly, M. (2003). Developmental expectations, personality, stereotypes, and attitudes towards inclusive education: Community and teacher view of Down Syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 65-76.
 41. Guralnick, M. J. (2001). A framework for change in early childhood inclusion. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 3–35). Baltimore: Brookes
 42. Голубовић, Ш., Максимовић, Ј. (2008). Улога и задаци учитеља у процесу инклузивног образовања, *Педагошка стварност* 54 (1–2), 49–56.
 43. Гордон, Т. (2001). *Како бити успешан наставник*. Београд: Креативни центар
 44. Ханак, Н. и Драгојевић, Д. (2002). Социјални сатавови према особама ометеним у развоју. *Истраживања у дефектологији*, 1, 13–23.

45. Hodkinson, A. (2006). Conceptions and misconceptions of inclusive education one year on: A critical analysis of newly qualified teachers knowledge and understanding of inclusion, *Research in Education*, 76, 43–55.
46. Horne, P. E., Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (3), 273–286.
47. Хрњица, С., Д. Сретенов (2003). *Деца са развојним тешкоћама у редовним основним школама у Србији – тренутно стање и ставовски предуслови за потенцијалну инклузију*. Београд: Министарство просвете и спорта.
48. Хрњица, С. (2004). *Школа по мери детета – приручник за рад са ученицима редовне школе ометеним у развоју*, Институт за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду, Save the children UK, Београд.
49. Хрњица, С. (2007). *Инклузија ученика са тешкоћама у развоју у редовне основне школе*, Институт за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду, Београд: Save the Children UK – Програм за Србију
50. Хрњица, С. (2009). *Инклузија као педагошки изазов, „Школа по мери детета 2“ – приручник за примену инклузивног модела преласка са разредне на предметну наставу за ученике са тешкоћама у развоју*, Београд: Save the children UK.
51. Ivančić, Đ. (2011). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi, priručnik za učitelje*. Zagreb: Alka script.
52. Јаблан, Б., Јолић Марјановић, З., Грбовић, А. (2011). Утицај искуства и обучености наставника на њихове ставове према образовању деце са оштећењем вида у средњим школама. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 122-138
53. Јанковић, Н., Асановић, М., Остојић, С. (2008). *Искуства у радионичарском раду са децом оштећеног слуха предшколског узраста*, Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
54. Јањић, Б., Милојевић, Н., Лазаревић, С. (2012). *Приручник за запослене у вртићима: Примена и унапређење инклузивног образовања у Србији*. Београд: Удружење студената са хендикепом.
55. Johnson, A. (2001). Attitudes toward mainstreaming: Implications for in service training and teaching the handicapped. *Education*, 107(3), 229–233.

56. Јокановић, В., Марковић, Е. (2013). Претпоставке за инклузију у образовању, *Весник-часопис за теорију и праксу друштвено хуманистичких наука*, Београд: Висока школа струковних студија, 166–177.
57. Jordan, A., Stanovich, P. (2004). The Beliefs and Practices of Canadian Teachers about Including Students with Special Needs in their Regular Elementary Classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 14 (2–3), 25–46.
58. Karamatić Brčić, M. (2012). Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovnih škola. *Magistra ladertina*, 7(1), 101-109.
59. Karande S. (2008). Current challenges in managing specific learning disability in Indian children, *Journal of Postgraduate Medicine*, 54(2) (2008), 75
60. Карић, Ј. (2009). *Како успоставити партнерски однос редовне школе и породице која има дете са тешкоћама у развоју*, Београд: Save the Children UK, 72–75.
61. Карић, Т., Михић, В., Корда, М. (2014). Ставови професора разредне наставе о инклузивном образовању деце са сметњама у развоју. *Примењена психологија*, 7(4), 531–548.
62. Ковач – Церовић, Т. и сар. (2004). *Квалитетно образовање за све – изазови реформе образовања у Србији*, Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.
63. Kovač Cerović, T., Radišić, J., Stanković, D. (2015). Bridging the Gap between Teachers' Initial Education and Induction: Case Study of Serbia. *Croatian Journal of Education*, 17(2), 43-70.
64. Ковачевић, Ј., Радовановић, И. (2005). Припремљеност редовних школа за инклузивно образовање. Међународни научни скуп *Специјална едукација и рехабилитација – корази и искораци*. Зборник резимеа, 23-24. Београд: Дефектолошки факултет.
65. Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A., Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vijesnik*, 65, Tematski broj, 233-247.
66. Крстић, И., Татић, Д. (2011). *Приручник за посланике: Остваривање права деце са инвалидитетом*. Београд: Народна скупштина Републике Србије.

67. Kunstmann, A. H. (2003). A Path Analysis For Factors Affecting Head Start Teachers Beliefs About Inclusion (Doctoral Dissertation, The Ohio State University).
68. Лазаревић, Е., Вујачић, М. (2007). *Деца са посебним потребама и инклузивно образо-вање, Научан сабор со меѓународно учество на тема: „Современи тенденции на формирањето на наставниот кадар за предучилишното васпитание и одделенска настава*, Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методије“ и Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ (385–392).
69. Лазор, М., Марковић, С., Николић, С. (2008). *Приручник за рад са децом са сметњама у развоју*, Нови Сад: Новосадски хуманитарни центар.
70. Le Roy, B., Simpson, C. (1996). Improving student outcomes through inclusive education, *Support for Learning*, 11(1), 32-36.
71. Leutar, Z., Frantal, M. (2006). Stavovi nastavnika o integraciji djece s posebnim potrebama u redovne škole. *Napredak*, 147 (3), str. 298–312.
72. Leyser, Y., Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts, *Education* 121(4), 751-761.
73. Lohrmann, S., Bambara, L. (2006). Elementary Education Teachers' Beliefs About Essential Supports Needed to Successfully Include Students With Developmental Disabilities Who Engage in Challenging Behaviors. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(2), 157–173.
74. MacFarlane, K., Wolfson, 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.
75. Macura Milovanović, S., Vujisić Živković, N. (2011). Stavovi budućih učitelja prema inkluziji: implikacije za inicijalno profesionalno obrazovanje. *Pedagogija*, 66(4), 633-647.
76. Mejovšek, M., Stančić, V. (1982). Struktura stavova nastavnika redovnih osnovnih škola prema odgojno-obrazovnoj integraciji djece sa smetnjama u razvoju, *Defektologija*, 18 (1-2), 39-43.

77. Мешалић, Ш. Шакогић, Н., Николић, М. (2007). *Пристап инклузивној пракси у васпи-тању и образовању*, Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.
78. Мијатовић, С. (2013). Најчешће препреке инклузији у образовном систему Србије. *Иновације у настави*, 26(3), 69-82.
79. Милачић-Видојевић И., Глумбић Н. & Ђорђевић М. (2008). Могућност инклузивног образовања деце с поремећајима аутистичког спектра.. У *сусрет инклузији – дилеме у теорији и пракси* (213–227). Београд: ЦИДД.
80. Миленовић, Ж. М. (2009). Дидактика у условима инклузивне наставе. *Живот и школа*, 252-264.
81. Miles, S. (2007). *Schools for All Including Disabled Children in Education*. Podgorica: Save the Children UK. Program za Crnu Goru.
82. Милошевић, С. (2008). Инклузија на релацији између редовне и специјалне школе. У: Радовановић, Д, (ур.): *У сусрет инклузији – дилеме у теорији и пракси*. Универзитет у Београду: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију – издавачки центар, 137–146.
83. Министарство просвете РС (2010). *Развојни пројекти – Доступност образовања и инклузија деце из осетљивих група*, Министарство просвете Републике Србије, www.mp.gov.rs (25/03/2010).
84. Minke, K.M., Bear, G.G., Deemer. S.A., Griffin, S.M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *Journal of Special Education*, 30, 152-186.
85. Мирић, Д., Микић, Б. (2006). *Counseling of hearing impaired adolescents-final outcome of early intervention*; Abstracts of NHS 2006, Como 2006, p. 167–168.
86. Мирић, Д., Микић, Б., Остојић, С. (2008). *Саветодавни рад с адолесцентима у инклузивном образовању*. У *сусрет инклузији – дилеме у теорији и пракси*. Београд: Универзитет у Београду
87. Mittler, P. (2006). *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*. London: David Fulton Publishers.
88. Наставници рефлексивни истраживачи инклузивне праксе (2015). Центар за образовне политике, Београд, 97
89. 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.
90. Николић О. (2007.). *Поштовањем против предрасуда*, Београд: Просветни преглед, Br. 2333.
 91. Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of childrens attitudes towards disabilities, *Journal of intelektual disability research*, (50), 335–348.
 92. Овесни, К. (2011). *Образовање и квалитет*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
 93. Odom, S. L. (Ed.). (2002). *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs*. New York, NY: Teachers College Press
 94. Opdal, L. R., Wormnaes, S., Habayeb, A. (2001). Teachers' Opinions about Inclusion: pilot study in a Palestinian context. *International Journal of Disability, Development and Education* 48(2), 143–162.
 95. Павловић, Г. (2007). *Инклузивно образовање – перспективе у Србији и искуства из окружења*, Београд: Удружење студената са хендикепом.
 96. Павковић, И., Ковачевић, Ј. (2012). Инклузивно образовање, ставови наставника и родитеља у инклузивном образовању. *Београдска дефектолошка школа*, 467-485.
 97. Перача, Ј., Арсенијевић, К., Арђелан, З., Љубинковић, Т. (2015). Ставови наставника према инклузивном образовању. У: *Наставници рефлексивни истраживачи инклузивне образовне праксе* (Ур. Јовановић, В., Граховац, М.), Београд: Центар за образовне политике, стр. 136–144.
 98. Петковић, В. (2009). Школа у инклузивном контексту. *Норма*, 1, 69-76.
 99. Радић Шестић, М., Милановић Доброта, Б., Радовановић, В. (2012). Однос друштва према особама са ометеношћу. *Sociološko društvo Srbije, Социолошки преглед*, XLVI, 4, 561–582.
 100. Radić-Šestić, M., Milanović-Dobrota, B., Radovanović, V., Langović-Milićević, A. (2013). General and special education teachers relations towards teamwork in inclusive education: Socio-demographic characteristics. *South African Journal of Education*, 33, 3, 1-15. doi.org/10.4314%2Fsaje.v33i3.
(link: <http://www.ajol.info/index.php/saje/issue/view/10303>)

101. Радивојевић, Д., Јеротијевић, М., Стојић, т. (2007). *Водич за унапређење инклузивне образовне праксе*. Београд: Фонд за отворено друштво.
102. Радовић, Б., Јурић, С., Радовановић, Б., Менчик, Д. (2015). Ставови наставника и родитеља према инклузивном образовању. У: *Наставници рефлексивни истраживачи инклузивне образовне праксе* (Ур. Јовановић, Граховац), Београд: Центар за образовне политике, стр. 52–67.
103. Радоман, В. (1995). Емпиријско истраживање ставова према различитим хендикепима нарочито према глувоћи и глувима. *Дефектолошка теорија и пракса*, 1, 106-114.
104. Рајовић, В. (2004). *Психо-социјалне детерминанте развоја учења ментално ретардиране деце*. Београд: Институт за психологију
105. Рајовић, В. (2008). Проблеми компетентности наставника за инклузивно образовање – ка европском контексту развијања компетенција наставника за инклузивно образовање. У Ш. Алибабић и А. Пејатовић (ур.), *Образовање и учење – претпоставке европских интеграција* (пп. 245–258). Београд: Институт за педагогију и андрагогију
106. Рајовић, В. и сар., (2009). *Индивидуални програм подршке*, „Школа по мери детета 2“ – приручник за примену инклузивног модела преласка са разредне на предметну наставу за ученике са тешкоћама у развоју.
107. Рајовић, В. Јовановић, О. (2010). Професионално и приватно искуство са особама са посебним потребама и ставови наставника редовних школа према инклузији. *Психолошка истраживања*, 91-106.
108. Рапаић, Д., Недовић, Г., Илић, С., Стојковић, И. (2008). Законски оквир и инклузивна пракса. У: Радовановић, Д (ур.): *У сусрет инклузији – дилеме у теорији и пракси*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 9-25.
109. Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9 (3), 188–195.
110. Рот, Н. (1989). *Основи социјалне психологије*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
111. Rudelić, A., Pinoza Kukurin, Z., Skočić Mihić, S. (2012). Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive. *Napredak* 154(1), 131-148.

112. Salend, S. J. (2001). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
113. Save the children UK, Програм за Србију (2004). *Деца са сметњама у развоју у Србији – документ за дискусију и препоруке за средњорочну политику и планирање*, Save the children UK, Србија и Црна Гора.
114. Save the Children UK, UNICEF (2003). *Деца са развојним тешкоћама у редовним основним школама у Србији*, Министарство просвете и спорта Републике Србије.
115. Савез учитеља Србије (2010). Емпиријско истраживање Процена капацитета и потреба учитеља за развој инклузивног образовања. Преузето 7. септембра 2017. са адресе: <http://www.ceo.edu.rs/images/stories/Empirijsko%20istrazivanje.pdf>
116. 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
117. Scruggs, T., Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children* 63, 59-74.
118. Sebastian, J. P., Mathot-Buckner, C. (1998). *Including students with severe disabilities in rural middle and high school*. ERIC Document, No. ED 417911.
119. Sharma, U., Ee, J. & Desai, I. (2003). A comparison of Australian and Singaporean preservice teachers' attitudes and concerns about inclusive education. *Teaching and Learning*. 24(2), 207–217.
120. Siperstein, G., Norins, J., Mohler, A. (2007). Social acceptance and attitude change: Fifty years of research. In W. Jacobson, J.A. Mulick, J. Rojahn (Eds.), *Handbook of intellectual and developmental disabilities*. New York: Springer.
121. Службени гласник РС (2006). *Закон о спречавању дискриминације особа са инвалидитетом*. Службени гласник РС, број 33/06, Народна скупштина Републике Србије.

122. Службени гласник РС (2009). *Закон о основама система васпитања и образовања*. Службени гласник РС, број 72/09, Народна скупштина Републике Србије.
123. Службени гласник РС (2010). *Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање*. Службени гласник РС, број 76/10, Народна скупштина Републике Србије.
124. Soodak, L. C., Podell, D. M., Lehman, L. R. (1998). Teacher, Student, and School Attributes as Predictors of Teachers' Responses to Inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
125. Спасеновић, В., Матовић, Н. (2015). Припремљеност наставника разредне и предметне наставе за рад са децом са сметњама у развоју. Преузето 12. фебруара 2017. са адресе: <http://scindeksclanci.ceon.rs/data/pdf/0547-3330/2015/0547-33301502207S.pdf>
126. 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 Pre-school*. BSc thesis. England: University of Birmingham.
127. Сретенов, Д. (2008). *Креирање инклузивног вртића: деца ометена у развоју у редовној предшколској установи*. Београд: Центар за примењену психологију.
128. Сретенов, Д. (2009). *Међународна искуства везана за реализацију и развој инклузивне политике и праксе*, Школа по мери детета 2 – приручник за примену инклузивног модела преласка са разредне на предметну наставу за ученике са тешкоћама у развоју, Save the Children UK, Београд, 20–35.
129. Stainback, S., Stainback, W. (1984). A rationale for the merger of regular and special education. *Exceptional Children*, 51, 102-111.
130. Станковић – Ђорђевић, М. (2003). Интеграција деце са посебним потребама у редовне групе вртића: Зашто?, *Педагошка стварност* 49 (9–10), 758–76.
131. Станковић-Ђорђевић, М. (2006). Васпитни и образовни конструкти просветних радника према деци са развојним сметњама. *Педагошка стварност*, 1-2, 25-36.

132. Студен, Р. *Карактеристике инклузивне наставе и спремност наставника да прихвате децу са посебним потребама* (магистарска теза). Београд: Филозофски факултет.
133. Сузић, Н. (2000). Како мотивисати наставнике, *Педагогија* 3–4, 382–391.
134. Сузић, Н. (2008). *Увод у инклузију*, Бања Лука: ХБС.
135. Татић, Д. (2008). *Заштита људских права особа са инвалидитетом*. Београд: Службени гласник.
136. Taylor, R.L., Smiley, L.R., Ramasamy, R. (2003). Effects of educational background and experience on teacher views of inclusion. *Educational Research Quarterly*, 26(3), 3-16.
137. Thaver, T., Lim, L., Liau, 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.
138. Townsend M.A.R, Wilton K.M. i Vakilirad T. (1993). Children's attitudes toward peers with intellectual disability, *Journal of Intellectual Disability Research*, 37, 405–411, New Zealand, Auckland.
139. Tripp, A., French, R., Sherrill, C. (1995). Contact theory and attitudes of children in physical education programs towards peers with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 323-332.
140. Требјешанин, Ж. (2000). *Речник психологије*, Београд: Стубови културе.
141. Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., Barker, K. S. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84 (2), 7–20.
142. Van Reusen, A. K., Shoho, Barker, A. R. and Kimberly S. (2001). High School Teacher Attitudes toward Inclusion. *High School Journal*, 84, 7–20.
143. Велишек-Брашко, О. (2013). *Развој компетенције за инклузивно образовање у систему професионалног развоја наставника*. Докторска дисертација. Нови Сад: Филозофски факултет.
144. Виготски, Л.С. (1996). *Основи дефектологије*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
145. Villa, R., Thousand, J., Meyers, H., Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63, 29-45.

146. Вилотић, С. (2014). *Улога и компетенције наставника у инклузивном наставном процесу*. Нова школа, 9 (1). Преузето 17. новембра 2017. са адресе: <http://www.novaskola-pfb.com/>
147. Влада Републике Србије (2009). *Закон о основама система образовања и васпитања*. Сл. гласник РС 72/09.
148. Влада Републике Србије (2009). *Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на ИОП, његову примену и вредновање*. Београд: Службени гласник РС.
149. Влада Републике Србије (2012). *Приручник за планирање и писање индивидуално образовног плана*, Београд: Службени гласник РС.
150. Вујачић, М. (2006). Проблеми и перспективе деце са посебним потребама, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд, 38 (1), 190–204.
151. Вујачић, М. (2009). Могућности и ограничења инклузије деце са тешкоћама у развоју редовне основне школе, Докторска дисертација, Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет – одељење за педагогију.
152. Вујаклија, М. (1970.): *Лексикон страних речи и израза*, Београд: Просвета
153. Вукајловић, М. (2004). *Инклузивно образовање – ставови родитеља и наставника према инклузивном образовању*, Бања Лука: Научна књига
154. Златаровић, В., Михајловић, М. (2013). *Карика која недостаје-механизми подршке детету са тешкоћама при преласку на следећи ниво обавезног образовања у „редовном образовном систему“*, Београд: ЦИП – Центар за интерактивну педагогију.
155. Williams, W., Fox, T., Thousand, J., Fox, W. (1990). Level of acceptance and implementation of best practices in the education of students with severe handicaps in Vermont. *Education and Training in Mental Retardation*, 25(2), 120-131.

Упитник

ПОЛ : М Ж (заокружити)

Године живота _____

Године радног стажа _____

Искуство у реализацији инклузивног програма: ДА НЕ (заокружити)

Тип наставника (подвући):

Наставник разредне наставе (учитељ)

Наставник предметне наставе

Поштовани,

На сва питања одговорите једном од две скале:

1 = нимало

2 = мало

3 = средње

4 = претежно

5 = потпуно

или

1 = никад

2 = понекад

3 = пола-пола

4 = често

5 = увек

Сарадња са породицом

1. Колико често остварујете контакт са родитељима детета са посебним потребама?

1 2 3 4 5

2. Да ли сте у контакту са родитељима осетили како они постепено превазилазе предрасуде о инклузији?

1 2 3 4 5

3. Који ниво поверења сте остварили са породицом током рада на инклузији детета са посебним потребама?

1 2 3 4 5

4. Имате ли неке поверљиве информације из сфере ваше сарадње са родитељима?

1 2 3 4 5

5. Да ли су досадашњи контакти са породицом довели до побољшања у вашем раду на инклузији?

1 2 3 4 5

6. Колико су ваши контакти са родитељима побољшали њихов рад са дететом са посебним потребама?

1 2 3 4 5

Ставови о инклузији и рад наставника

7. Да ли прихватате инклузију?

1 2 3 4 5

8. Да ли се ваш став о инклузији промијенио током рада са дететом са посебним потребама?

1 2 3 4 5

9. Да ли сте до сада креирали програм рада за дјецу са посебним потребама?

1 2 3 4 5

10. Да ли сте оспособљени да сачините квалитетан програм рада са децом са посебним потребама?

1 2 3 4 5

11. Да ли се у последње време побољшала ваша сарадња са центрима и стручњацима задуженим за инклузију?

1 2 3 4 5

12. Да ли радо размењујете информације о раду са децом са посебним потребама?

1 2 3 4 5

13. Да ли је ваш рад са децом са посебним потребама донео бољу сарадњу са здравственом установом?

1 2 3 4 5

14. Довели су вам дете са посебним потребама и оставили да се сами сналазите.

1 2 3 4 5

15. Да ли се у последње време повећало ваше интересовање за литературу о инклузији?

1 2 3 4 5

16. Да ли тражите (или бисте тражили) помоћ других наставника, педагога, психолога или дефектолога за рад са дететом са посебним потребама?

1 2 3 4 5

17. Наставник не може бити истовремено и стручњак за рад са слушно оштећеном децом, са слабовидом, ментално ретардираном или са децом са Дауновим синдромом, па зато не треба да добије такву децу у разред.

1 2 3 4 5

18. Кратко опишите наставника доброг за инклузију – набројте нека његова својства.

Став о деци са посебним потребама

19. Дете са посебним потребама само смета редовним ученицима у учионици.

1 2 3 4 5

20. Категоризација детета са посебним потребама представља чин сегрегације.

1 2 3 4 5

21. Боље је увести функционалну класификацију способности него задржати категоризацију.

1 2 3 4 5

22. Нека деца са посебним потребама не могу да науче читати и писати, а то значи да не треба да иду у редовну школу.

1 2 3 4 5

23. Деца са посебним потребама не могу савладати наставни план и програм редовног школовања и зато треба да иду у специјалне школе.

1 2 3 4 5

24. Редовна школа је само фрустрација за дете са посебним потребама јер оно ту не разуме наставника, не разуме градиво и види да не може урадити све што и друга деца.

1 2 3 4 5

25. Децу са посебним потребама треба прво прихватити као такву, а тек онда им помагати у напредовању.

1 2 3 4 5

26. Не треба укључити дете са посебним потребама у рад са редовним ученицима ако ће оно тући и злостављати другу децу.

1 2 3 4 5

Стручно усавршавање наставника

27. Радо бих се укључио/ла у семинар о инклузији.

1 2 3 4 5

28. Хтео/хтела бих полагати испит да стекнем сертификат за инклузију.

1 2 3 4 5

29. Желим научити о методама рада са децом са посебним потребама.

1 2 3 4 5

30. Спреман/а сам да израдим неке материјале за рад са децом са посебним потребама.

1 2 3 4 5

31. Радо ћу се укључити у обуку родитеља за рад са децом са посебним потребама.

1 2 3 4 5

32. Желим да научим што више о планирању градива за рад са децом са посебним потребама.

1 2 3 4 5

33. Желим да научим како оцењивати децу са посебним потребама.

1 2 3 4 5

34. Наставник не може постати специјални педагог за свако дете са посебним потребама, али може да научи битне ствари за помоћ овој деци у учионици.

1 2 3 4 5