

# **Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji<sup>1</sup>**

---

**Vera Rajović<sup>2</sup>**

*Centar za obrazovanje nastavnika, Odeljenje za psihologiju,  
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu*

**Olja Jovanović**

*Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu*

U ovom radu tragamo za činiocima koji učestvuju u formiranju stavova nastavnika osnovnih škola prema inkluziji dece koja, zbog neke senzorne, telesne, mentalne smetnje ili socijalne depriviranosti, imaju potrebe za dodatnom podrškom u razvoju i učenju. Dosadašnja istraživanja stavova prema inkluzivnom obrazovanju dece s posebnim potrebama pokazuju da nastavnici redovnih škola „oklevaju“ s prihvatanjem dece s posebnim potrebama navodeći kao razlog to što se ne osećaju dovoljno kompetentnim da s njima rade. Međutim, iz projekata za uključivanje ove dece u kojima se nastavnici edukuju i koji predviđaju podršku stručnog tima škole, uočava se porast u spremnosti nastavnika da rade s tom decom. Realizovano je istraživanje kojim pokušavamo da utvrdimo da li iskustvo nastavnika – privatno ili profesionalno – sa osobama s teškoćama razlikuje ispitanike koji imaju povoljnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju ove dece od onih sa manje povoljnim stavovima. Uzorak čini 105 nastavnika iz pet redovnih osnovnih škola na teritoriji Beograda, od kojih 44,2% izjavljuje da ima profesionalno iskustvo u radu sa učenicima s posebnim potrebama, dok privatno iskustvo sa osobama sa smetnjama u razvoju ima 40% ispitanika. Rezultati (ANOVA) pokazuju da profesionalno iskustvo u radu s decom s posebnim potrebama ne utiče značajno na formiranje i menjanje stavova nastavnika redovnih škola prema inkluzivnom obrazovanju. S druge strane, privatno iskustvo sa osobama sa smetnjama u razvoju značajno utiče kako na stav prema inkluziji u celini tako i na sve njegove komponente (kognitivnu, konativnu, osećanje kompetentnosti). Na osnovu dobijenih rezultata diskutuju

---

1 Rad predstavlja rezultat rada na projektu „Psihološki problemi u kontekstu društvenih promena“, broj 149018D (2006–2010), čiju realizaciju podržava Ministarstvo nauke RS.

2 Adresa autora: [vrajovic@f.bg.ac.rs](mailto:vrajovic@f.bg.ac.rs)

se implikacije na razvoj kurikuluma za obrazovanje nastavnika za rad s decom s teškoćama u razvoju.

**Ključne reči:** inkluzija; deca s posebnim potrebama; stavovi nastavnika; privatno i profesionalno iskustvo.

## Uvod

U poslednje dve decenije doneti su, i od strane naše zemlje prihvaćeni, značajni međunarodni dokumenti (Konvencija o pravima deteta UN, 1989; Salamanka dokument, UNESCO, Španija, 1994), ali i nacionalni dokumenti koji zastupaju stav da je pravo na obrazovanje jedno od neotuđivih prava svakog deteta (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, Službeni glasnik RS, br. 72/2009). Da bi se stvorile mogućnosti da dete sa smetnjama u razvoju ostvari svoje potrebe, neophodno je na što ranijem uzrastu uključiti ga u zajednicu i pružiti mu mogućnost aktivnog učestvovanja u svim tokovima društvenog života. Ta zajednica treba da bude pripremljena za to individualno dete i procenjena kao kontekst koji će omogućiti njegovo učenje i pružiti mu podršku u razvoju sopstvenih potencijala. U cilju prevencije društvenog izdvajanja i izolacije, potrebno je sa intervencijama početi još u porodici i nastaviti kontinuirano pružanje podrške detetu s posebnim potrebama<sup>3</sup> i njegovoj porodici kroz čitav proces institucionalnog vaspitno-obrazovnog rada. Da li će inkluzija zaživeti kao praksa, prvenstveno u školama, a zatim i u društvu u celini, zavisi od aktera koji su uključeni u njenu realizaciju.

Na predškolskom i osnovnoškolskom uzrastu uspeh inkluzije zavisi prvenstveno od osoba koje rade s decom, odnosno od vaspitača, učitelja i nastavnika, ali i od pripremljenosti druge dece i njihovih roditelja (Avramidis et al., 2000; Hrnjica, 1991; Van Reusen et al., 2001). Zašto su nastavnici<sup>4</sup> toliko značajni? Oni su viđeni kao ključni činilac za promene u obrazovanju, te njihovo osećanje neadekvatnosti, nedostatka samopouzdanja može biti značajna barijera inkluzivnom obrazovanju. Nastavnici su ključna podrška i pomoć detetu sa smetnjama u razvoju da se suoči sa izazovima koje sa sobom nosi pohađanje redovne škole, počevši od fizičkih i akademskih, do socijalnih i emocionalnih, a koji predstavljaju prepreku za ostvarenje primarnih ciljeva školovanja. Postojanje ovakve podrške doprinosi razvoju ličnosti deteta s posebnim potrebama, kao i razvoju u celini. Od stava nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju i prema deci sa smetnjama u razvoju zavisi njihova

3 U ovom radu se termin „deca sa posebnim potrebama“ koristi sinonimno sa terminom „deca sa smetnjama u razvoju i invaliditetom“ (Zakon o osnovama..., 2009), tj. deca koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u razvoju i učenju.

4 Termin nastavnik će se u nastavku teksta koristiti u značenju vaspitač, nastavnik razredne i nastavnik predmetne nastave

angažovanost, kvalitet odnosa koji će uspostaviti kako sa detetom tako i s njegovim roditeljima, kao i stav „tipičnih“ vršnjaka i njihovih roditelja prema detetu sa smetnjama u razvoju. Za decu u ovom razvojnem periodu izuzetno je bitno mišljenje vršnjaka, prihvaćenost i osećaj pripadanja grupi. Osoba koja radi s decom predstavlja bihejvioralni model za decu i na taj način utiče na formiranje sistema vrednosti kod dece, što je preduslov za stvaranje klime prihvatanja i tolerancije u odeljenju.

Šta je to što određuje odnos nastavnika prema učenicima s posebnim potrebama? Pregled literature nam nudi brojne faktore, od kojih se najčešće pominju: stavovi nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju i prema deci s posebnim potrebama, osobine ličnosti, uloga nastavnika i relevantne kompetencije (Hrnjica, 1997; Jamieson, 1984; Bender et al., 1995; Chow & Winzer, 1992; Buell et al., 1999, prema Jull and Minnes, 2007; Siegel et al., 1992, prema Kalyva i sar., 2007; Avramidis & Norwich, 2002, prema Avramidis i Kalyva, 2007)

Iz svega navedenog može se zaključiti da su osobe koje rade s decom najvažniji činilac (mada ne i jedini) koji utiče na uspešnu realizaciju inkluzivnog obrazovanja, te da je, stoga, izuzetno bitno proceniti njihove stavove i otkriti faktore koji utiču na njihovo formiranje i menjanje.

### *Društveni kontekst istraživanja*

Zbog prepoznavanja centralne uloge nastavnika u implementaciji inkluzivnih principa, u svetu, a i kod nas, značajan broj istraživanja odnosi se na ispitivanje stavova nastavnika prema inkluziji dece s posebnim potrebama, kao i faktorima koji utiču na menjanje i formiranje tih stavova. Međutim, ono što opravdava organizovanje i realizaciju ovog istraživanja jesu okolnosti koje su mu prethodile, a koje su mogle uticati na formiranje i menjanje stava prosvetnih radnika prema inkluziji.

*Aktivnosti promocije inkluzije (u obrazovanju) i edukacije nastavnika.* Proces pridruživanja EU podrazumeva popravljane položaja marginalizovanih grupa, a jedna od njih su osobe s posebnim potrebama. To je dovelo do promocije inkluzije u medijima, pokretanja programa, organizovanje treninga i edukacija za nastavnike u vezi sa ovom tematikom.

*Zakonska regulativa.* Još jedan značajan činilac jeste to što je neposredno pred realizaciju ovog istraživanja usvojen Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (Službeni glasnik RS, br. 72/2009), koji promovise sledeće principe: dostupnost, jednakost prava – jednake mogućnosti, otvorenost, saradnju, toleranciju, raznovrsnost kojom se izlazi u susret različitim potrebama učenika, mogućnosti da deca, učenici i odrasli sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, bez obzira na sopstvene materijalne uslove, imaju pristup svim nivoima obrazovanja u ustanovama, a lica smeštena u ustanove socijalne zaštite,

bolesna deca i učenici – ostvaruju pravo na obrazovanje za vreme smeštaja u ustanovi i tokom bolničkog i kućnog lečenja; ostvarivanje prava na obrazovanje, bez ugrožavanja drugih prava deteta i drugih ljudskih prava. Novousvojeni zakon nameće obavezu sistemu obrazovanja da bude otvoreniji prema deci i odraslima sa smetnjama u razvoju i, za razliku od prethodnih verzija istog zakona, stavlja veći naglasak na prava i potrebe dece sa smetnjama u razvoju.

*Stanje u školama.* Početkom 2010. godine Ministarstvo prosvete Republike Srbije pokrenulo je program racionalizacije u prosveti, koji je za cilj imao smanjenje broja odeljenja, te samim tim i smanjenje broja zaposlenih u prosveti. U ovim okolnostima neke škole su kao strategiju očuvanja postojećeg kolektiva prepoznale uključivanje dece s posebnim potrebama u svoja odeljenja.

### *Dosadašnja istraživanja*

Dosadašnja istraživanja stavova prema inkluzivnom obrazovanju dece s posebnim potrebama pokazuju da nastavnici redovnih škola „oklevaju“ s prihvatanjem dece s posebnim potrebama navodeći kao razlog to što se ne osećaju dovoljno kompetentnim da s njima rade. Istraživanja od pre tri decenije (Stančić i Mejovšek, 1982, prema Hrnjica, 1991) daju podatke da čak 50% prosvetnih radnika ima negativan stav prema osobama s posebnim potrebama. Dvadeset godina nakon toga dobijaju se slični rezultati, NVO *Veliki i Mali* (2002) izveštava da 40% nastavnog kadra ne želi da ima decu s posebnim potrebama u odeljenjima i predškolskim grupama, dok istraživanje koje je 2003. sproveo *Save the Children* pokazuje da samo 24% nastavnika smatra da je školovanje neotuđivo pravo svakog deteta. Poslednji nalazi pokazuju da nije ostvaren značajan pomak u pogledu stavova nastavnika prema školi. Tako se u istraživanju sprovedenom 2009. godine, u okviru projekta „Škola po meri deteta 2“, 25,9% nastavnika saglasilo s tvrdnjom da je školovanje neotuđivo pravo svakog deteta (Hrnjica i sar., 2009). Ovakvim rezultatima su možda doprinela i neuspešna iskustva s projektom integracije 70-ih i 80-ih godina, u kojoj je uključivanje shvaćeno samo kao upisivanje dece u redovnu školu, bez osmišljanja dodatnih servisa podrške. S boljim razumevanjem značenja inkluzije nastavnici prepoznaju svoju nedovoljnu spremnost i edukovanost za nju. Međutim, uz projekte uključivanja ove dece kroz koje se nastavnici edukuju i koji predviđaju podršku stručnog tima škole u izradi individualnog obrazovnog plana (IOP), distribuciju odgovornosti između škole i roditelja, sticanje veština i iskustva timskog rada može se očekivati sticanje novog tipa iskustva s inkluzivnom praksom, kojim bi se obezbedila bolja pripremljenost nastavnika.<sup>5</sup>

5 Novi Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika predviđa, između ostalog, i programe pripreme pripravnika za rad sa decom sa smetnjama u razvoju, kao sa decom iz osetljivih grupa

Istraživanja koja su se bavila uticajem profesionalnog iskustva na formiranje i menjanje stavova nisu dala jednoznačne rezultate. Najveći broj istraživanja pokazuje da iskustvo u radu s decom sa smetnjama u razvoju, kao i dobra pripremljenost za rad s njima, imaju pozitivan uticaj na stavove nastavnika prema inkluziji (Vaughn i sar. 1996, prema Avramidis i sar., 2000; Villa *et al.*, 1996; LeRoy & Simpson, 1996; Sebastian & Mathot-Buckner, 1998, prema Avramidis i sar., 2000; Avramidis, 2000). Međutim, neka istraživanja su pokazala da programi za profesionalni razvoj nastavnog osoblja i dodatni kontakti s osobama sa smetnjama u razvoju nisu uspjeli da poprave stavove nastavnika prema inkluziji (Baines, Baines, & Masterson, 1994; Feldman & Altman, 1985; Gans, 1987; McLesky & Waldron, 1996; Wilczenski, 1993, prema Van Reusen, 2001). Izgleda da profesionalno iskustvo samo po sebi nije dovoljno, već ono zavisi od tipa angažmana i uspešnosti edukacija i programa u kojima su nastavnici učestvovali.

Međutim, pored profesionalnog iskustva u radu s decom s teškoćama, značajno je uzeti u razmatranje i privatno iskustvo, koje se dešava u kontekstu različitih stepena socijalne distance – od člana porodice, bliskog prijatelja, do slučajnog jednokratnog susreta. Uticaj privatnog iskustva na formiranje i menjanje stavova nastavnika prema inkluziji nije dovoljno istražen, ali postojeći rezultati ohrabruju (D. Stanimirović, 1986; Leyser, Kapperman, Keller, 1994; Strohmer *et al.*, 1984; Askamit *et al.*, 1987, prema Parasuram, 2006; Parasuram, 2006). Zanimljiva je tvrdnja Zaromatidisa i saradnika (1999, prema Parasuram, 2006) da značaj privatnog iskustva za formiranje i menjanje stavova prema inkluziji zavisi od socio-kulturalnog konteksta. Naime, na uzorku ispitanika u Grčkoj pokazalo se da privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama ima značajan uticaj na stav prema inkluziji, ali ne i na uzorku ispitanika u Americi (Jacques, Linkowski and Sieka, 1970, prema Parasuram, 2006).

U kontekstu prethodne analize, ovo istraživanje baviće se komparacijom uticaja privatnog i profesionalnog iskustva nastavnika sa osobama sa smetnjama u razvoju na formiranje njihovog stava prema inkluziji. Ovde će se pod inkluzijom podrazumevati ***opredeljenje i istrajnost u nastojanjima da svako dete dobija obrazovanje i vaspitanje do maksimalne moguće mere u redovnom odeljenju lokalne redovne škole, uz podršku usmerenu na kreiranje najmanje restriktivnog okruženja.*** (UNESCO, 2005, Rajović, 2004; 2008).

## Metod

### *Uzorak*

Ispitivanje je izvršeno na prigodnom uzorku koji čini 105 nastavnika iz pet redovnih osnovnih škola na teritoriji Beograda. Većinu uzorka čine pripadnice ženskog pola (91.4%), što odgovara strukturi nastavnog osoblja u

osnovnim školama u pogledu pola. Istraživanjem su obuhvaćeni nastavnici starosti od 25 do 60 godina, pri čemu je prosečna starost 45 godina. Radni staž nastavnika obuhvaćenih istraživanjem kreće se u rasponu od jedne do 37 godina, s prosečnim radnim stažom od 18 godina. U uzorku su podjednako zastupljeni nastavnici razredne nastave (48.6%) i nastavnici predmetne nastave (51.4%). Struktura nastavnika u pogledu pola, starosti, dužine radnog staža i tipa nastavnika prikazana je u *Tabeli 1*.

*Tabela 1:* Prikaz strukture uzorka po varijablama: pol, starost, dužina radnog staža i tip nastavnika

				Starost			Dužina radnog staža				
				<35	35-50	>50	<11	11-20	>20		
Pol	Ukupno	Muški	9 (8,6%)	razredne	1 (0,9%)	0 (0,0%)	2 (1,9%)	1 (0,9%)	0 (0,0%)	2 (1,9%)	51 (48,6%)
				predmetne	1 (0,9%)	4 (3,8%)	1 (0,9%)	2 (1,9%)	4 (3,8%)	0 (0,0%)	
	Ženski	96 (91,4%)	razredne	6 (5,7%)	27 (25,7%)	15 (14,3%)	8 (7,6%)	16 (15,2%)	24 (22,9%)	51 (48,6%)	
			predmetne	15 (14,3%)	16 (15,2%)	17 (16,2%)	18 (17,1%)	14 (13,3%)	16 (15,2%)		
Ukupno				23 (21,9%)	47 (44,8%)	35 (33,3%)	29 (27,6%)	34 (32,4%)	42 (40,0%)		

### *Instrument*

Za prikupljanje podataka korišćena je *tehnika upitnika*. Za potrebe ovog istraživanja konstruisan je upitnik kojim se ispituju stavovi nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju dece s posebnim potrebama. Upitnik se sastoji od dva dela.

Prvi deo upitnika obuhvata demografske karakteristike uzorka za koje se brojnim istraživanjima utvrdilo da koreliraju sa stavovima nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju: pol, starost, radni staž, tip nastavnika, kao i postojanje profesionalnog i/ili privatnog iskustva sa osobama sa smetnjama u razvoju (v. Kalyva i sar., 2007; v. Avramidis i sar., 2000; Villa *et al.*, 1996; LeRoy&Simpson, 1996; Baines, Baines, & Masterson, 1994; Feldman & Altman, 1985; Gans, 1987; McLesky & Waldron, 1996; v. Reusen, 2001).

Drugi deo upitnika sastoji se od petostepene skale Likertovog tipa, sačinjene od 21 stavke. Skala je konstruisana s ciljem da meri intenzitet i smer stava nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju. Kao polazište pri konstrukciji skale korišćena je trokomponentna teorija stava, po kojoj se svaki stav sastoji od kognitivne, konativne i emocionalne komponente. Tu se javila dilema da li treba uključiti emocionalnu komponentu stava, pošto bi u slučaju nepostojanja bilo kakvog kontakta nastavnika sa osobama sa smetnjama u razvoju

bilo neopravdano pitati kako se osećaju u odnosu sa osobom s posebnim potrebama; postoji sumnja da bi zamišljanje te situacije, a ne iskustvo, dalo rezultate koji odgovaraju realnom iskustvu. Uključivanjem ove komponente bio bi izgubljen značajan podatak o tome da li se stavovi nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju razlikuju u zavisnosti od toga da li su imali kontakt sa osobama sa smetnjama u razvoju. Ovaj problem je prevaziđen tako što se postupilo u skladu sa Avramidisovim (2000) istraživanjem. Avramidis je za ispitivanje stavova nastavnika koristio instrument u koji je, pored navedene tri komponente, uvedena i komponenta osećaja kompetentnosti nastavnika za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. Ova komponenta se pokazala podjednako značajnom kao i ostale tri komponente, te je, u skladu s ciljem istraživanja, umesto emocionalne komponente ona uključena u strukturu, za ovu svrhu konstruisanog, upitnika. Stavke za ovaj deo upitnika odabrane su tako što su iz određenog broja istraživačkih radova prikupljene stavke koje su bile deo različitih instrumenata za procenu stavova nastavnika prema inkluziji (Avramidis i sar., 2000; Avramidis i Kalyva., 2007; Ross, 2002; Koutrouba i sar., 2006; Kalyva i sar., 2007; Shade and Stewart, 2001; Monahan i sar., 1996;). Iz početnog skupa stavki napravljena je selekcija – odbačene su stavke koje nisu zadovoljavale pravila formulisanja stavki za skale Likertovog tipa, kao i one stavke koje su podrazumevale kontekste koji ne postoje ili nisu u dovoljnoj meri razvijeni kod nas (npr. personalni asistent). Na taj način odabrano je 9 stavki koje čine kognitivnu subskalu i tiču se znanja i mišljenja ispitanika o filozofiji inkluzije i efektima koje ona može imati na akademsko i socijalno postignuće dece koja su uključena u inkluzivni program. Drugu, konativnu subskalu, kojom se ispituje u kojoj meri su nastavnici spremni da se angažuju, menjaju, prilagođavaju i usavršavaju da bi poboljšali kvalitet inkluzivnog obrazovanja, čini 6 stavki. Subskala doživljaja kompetentnosti takođe se sastoji od 6 stavki i ispituje kako nastavnici ocenjuju sopstvene kompetencije koje su neophodne za uspešnu implementaciju inkluzije. Suma ove tri komponente čini kompozitni skor na skali stava prema inkluziji. Pokazalo se da skala u celini ima visoku internu konzistentnost (Kronbahovo  $\alpha$  iznosi 0.89).

## Rezultati istraživanja

Rezultati pokazuju da su stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji izuzetno homogeni i blago pozitivni. Iako je ovakav rezultat pozitivan pomak u odnosu na prethodna istraživanja (Stančić i Mejovšek, 1982, prema Hrnjica, 1991; NVO „Veliki i Mali“, 2002; Save the Children UK, 2003, Hrnjica i sar., 2009), ipak oni sugerišu da nastavnici nisu spremni za inkluziju i da su ovakvi uslovi nezadovoljavajući za uključivanje dece s posebnim potrebama u redovne škole.

Tabela 2: Prikaz rezultata na subskalama i na skali u celini

	Mogući opseg rezultata	Minimum	Maksimum	Prosečan skor na (sub)skali	SD	Prosečna ocena na (sub)skali
Kognitivna komponenta	9 – 45	11	40	27.31	6.10	3.03
Konativna komponenta	6 – 30	10	30	22.83	4.91	3.81
Osećaj kompetentnosti	6 – 30	6	29	20.38	4.22	3.40
Stav prema inkluziji	21 – 110	30	96	70.52	12.54	3.36

Napomena: N = 105

Podaci prikazani u *Tabeli 2* pokazuju da je kod nastavnika obuhvaćenih uzorkom najizraženija konativna komponenta, zatim sledi osećaj kompetentnosti i, kao najslabije izražena, kognitivna komponenta. Nastavnici su umereno spremni da se menjaju i prilagođavaju da bi ispoštovali principe inkluzije, ali im nedostaju za to relevantne kompetencije, kao i znanja o tome šta inkluzija podrazumeva i koje su potencijalne dobiti od nje. Može se zaključiti da je neophodno raditi na razvoju kompetencija kod nastavnika, kao i na edukaciji nastavnika o tome šta inkluzija jeste i šta nosi sa sobom. Ohrabruje izraženost komponente konativnosti u odnosu na ostale komponente.

Sledeće naše pitanje ticalo se odnosa između stava prema inkluziji i dva tipa iskustva sa osobama sa posebnim potrebama – privatnog i profesionalnog. U *Tabeli 3* predstavljeni su podaci o privatnom i profesionalnom iskustvu nastavnika.

Tabela 3: Privatno i profesionalno iskustvo nastavnika sa osobama s posebnim potrebama

		Privatno iskustvo		Ukupno
		Da	Ne	
Profesionalno iskustvo	Da	21 (20,2%)	25 (24,0%)	46 (44,2%)
	Ne	21 (20,2%)	37 (35,6%)	58 (55,8%)
Ukupno		42 (40,4%)	62 (59,6)	104

Pokazalo se da 44,2% nastavnika iz uzorka ima profesionalno iskustvo u radu sa učenicima s posebnim potrebama, dok privatno iskustvo sa osobama sa smetnjama u razvoju ima 40% ispitanika. Zabrinjavajući je rezultat da dok 1/5 nastavnika u uzorku ima i privatno i profesionalno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama, čak trećina ukupnog uzorka, njih 37 nema ni profesionalno, ni privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama.



Najveći broj nastavnika koji imaju profesionalno iskustvo u radu sa decom s posebnim potrebama navodi da su radili s decom s poremećajima u ponašanju (17,1%) i decom s komunikacijskim smetnjama (10,5%). Ovaj podatak može poslužiti kao putokaz za edukaciju i treninge nastavnika.

Sledeće pitanje koje se postavlja jeste: Kako nastavnici ocenjuju svoje iskustvo sa osobama sa posebnim potrebama? (Tabela 4) Od ukupno 44,2% nastavnika koji imaju profesionalno iskustvo u radu s decom s posebnim potrebama, 80% nastavnika izveštava da je to iskustvo pozitivno, dok 20% nastavnika ima negativno iskustvo. S druge strane, svi nastavnici koji izveštavaju da imaju privatno iskustvo sa osobama sa smetnjama u razvoju (40% ukupnog uzorka) ocenjuju to iskustvo kao pozitivno. Ovi podaci nam naglašavaju značaj iskustva, i to onog neformalnog, za razvijanje otvorenosti prema osobama sa smetnjama u razvoju

*Tabela 4: Percepcija privatnog i profesionalnog iskustva sa osobama s posebnim potrebama od strane nastavnika koji su imali ovakvo iskustvo*

	Privatno iskustvo	Profesionalno iskustvo
Pozitivno	41 (100%)	37 (80%)
Negativno	0	9 (20%)
Ukupno	41 (40%)	46 (44,2%)

Rezultati dobijeni primenom metoda ANOVA pokazuju da izraženost komponenti stava prema inkluziji, kao i stav prema inkluziji u celini, ne zavise od postojanja profesionalnog iskustva u radu sa decom s posebnim potrebama. S druge strane, pokazalo se da postoji statistički značajna razlika u stavu nastavnika prema inkluziji (i u svim njegovim komponentama) u zavisnosti od postojanja privatnog iskustva sa osobama sa smetnjama u razvoju.

Pokazalo se da osobe koje imaju privatno iskustvo sa osobama sa smetnjama u razvoju pokazuju veće slaganje sa filozofijom inkluzije, bolje poznavanje efekata inkluzije na sve učesnike, veću spremnost za prilagođavanje, usavršavanje i angažovanje u implementiranju inkluzivnog modela, kao i da se osećaju kompetentnijim za rad sa decom iz ove kategorije, odnosno osobe koje imaju privatno iskustvo sa osobama sa smetnjama u razvoju pokazuju pozitivniji (statistički značajno na nivou 0.01) stav prema inkluzivnom obrazovanju dece s posebnim potrebama (Tabela 5).

*Tabela 5: Zavisnost stava i njegovih komponenti od postojanja privatnog i profesionalnog iskustva sa osobama sa smetnjama u razvoju*

	Privatno iskustvo sa osobama sa smetnjama u razvoju		F statistik
	Da	Ne	
*Kognitivna subskala	28,79	26,33	4,20
*Konativna subskala	24,29	21,86	6,49
**Subskala osećaja kompetentnosti	21,67	19,52	6,88
**Skala stava prema inkluziji	74,74	67,71	8,48
	Profesionalno iskustvo u radu sa osobama sa smetnjama u razvoju		F statistik
	Da	Ne	
Kognitivna subskala	27,13	27,24	0,009
Konativna subskala	22,91	22,64	0,081
Subskala osećaja kompetentnosti	20,83	20,0	0,977
Skala stava prema inkluziji	70,87	69,88	0,162

\* 0.01 < p < 0.05

\*\* p < 0.01

Napomena: U tabeli su navedeni prosečni skorovi na subskalama i skali u celini

Na osnovu dobijenih rezultata, a u odnosu na cilj našeg istraživanja, može biti izveden zaključak da je privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama, značajna determinanta stava prema inkluziji u celini, kao i svih njegovih komponenti, posebno osećaja kompetentnosti u profesionalnoj ulozi.

## Diskusija

Iako su brojna istraživanja pokazala da profesionalno iskustvo u radu s decom s posebnim potrebama značajno utiče na stavove nastavnika prema inkluziji, ovim istraživanjem nije se došlo do istih rezultata. To se može objasniti time što nastavnici kod nas usled osećaja nekompetentnosti, nedovoljnog znanja o ovoj temi, kao i izostanka kontinuirane podrške od strane sistema i njegovih segmenata (32,7% ocenjuje svoje znanje o inkluzivnom obrazovanju dece sa posebnim potrebama kao nedovoljno) imaju strah od profesionalnog neuspaha, ili su ga već doživeli, te imaju negativna očekivanja koja deluju kao samoispunjavajuće proročanstvo. S druge strane, najveći broj istraživanja koja pokazuju da je uticaj profesionalnog iskustva na stavove nastavnika prema inkluziji značajan realizovana su u zemljama koje imaju dužu tradiciju inkluzivne prakse, te, samim tim, i u odnosu na nju, kreirano obrazovanje budućih nastavnika, postojanje servisa podrške, sredstava motivacije,

postavljene standarde dobre inkluzivne prakse, kao i zakonsku regulativu. U takvoj sredini nastavnici se osećaju pripremljenim, kompetentnim, motivisani su za rad s decom s posebnim potrebama. Njihova znanja i kompetencije se kontinuirano unapređuju kroz treninge i edukacije u okviru njihovog profesionalnog razvoja shvaćenog kao proces celoživotnog učenja. Takav sistem podrške nastavniku umanjuje strah od profesionalnog neuspeha, čini da se nastavnici osećaju sigurnim jer znaju da u svakom trenutku mogu da se obrate nekom kompetentnijem, poznaju standarde koje moraju zadovoljiti, te kod njih ne postoji neizvesnost i nesigurnost koja karakteriše naše nastavnike pri realizaciji inkluzivnih programa.

Literatura pruža još nekoliko objašnjenja dobijenih rezultata. Hrnjica (1991) navodi da ovakvi rezultati mogu biti posledica predrasuda koje su se formirale usled postojanja iracionalnog straha od osoba s posebnim potrebama. Slično objašnjenje potiče iz istraživanja koje se bavilo stavovima prema osobama sa oštećenjem vida, ali smatramo da se i ono može generalizovati na populaciju osoba s posebnim potrebama. Naime, Kirtley (1971, prema Stanimirović, 1986) navodi da ljudi koji imaju profesionalno iskustvo sa slepima ispoljavaju neadekvatno ponašanje prema njima, što autor pripisuje postojanju stereotipija, prazneverice, predrasuda prema slepima, kao i nedostatku znanja. Odnosno, predrasude prema osobama s posebnim potrebama, formirane kao posledica nepripremljenosti i neinformisanosti, prethode prilikama za sticanje profesionalnog iskustva. U takvim uslovima profesionalno iskustvo ne može biti faktor promene stavova prema inkluzivnom obrazovanju i prema osobama s posebnim potrebama uopšte.

Međutim, ono što se pokazalo kao značajno za stavove nastavnika prema inkluziji jeste privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama. Privatno iskustvo se i u drugim sličnim istraživanjima (D. Stanimirović, 1986; Leyser, Kapperman, Keller, 1994; Strohmmer *et al.*, 1984; Askamit *et al.*, 1987, prema Parasuram, 2006) pokazalo kao značajan faktor koji utiče na formiranje pozitivnih stavova prema osobama s posebnim potrebama. Parasuram (2006) u svom istraživanju takođe nalazi da postojanje privatnog iskustva razlikuje nastavnike u pogledu njihovog stava prema inkluziji. Međutim, on je otišao korak dalje i ispitao karakteristike tog iskustva. Pokazalo se da faktori kakvi su postojanje osobe s posebnim potrebama u porodici, učestalost i bliskost kontakta ne razlikuju značajno ispitanike u pogledu stava prema inkluziji. Zaromatidis (1999, prema Parasuram, 2006) tvrdi da značaj privatnog iskustva za formiranje i menjanje stavova prema inkluziji zavisi od socio-kulturalnog konteksta, odnosno da se različite kulture međusobno razlikuju u pogledu značaja privatnog iskustva kao faktora koji utiče na stavove prema osobama s posebnim potrebama. Zaromatidis to objašnjava položajem određene kulture na dimenziji individualizam – kolektivizam. Parasuram (2006) navodi istraživanje iz 1970. (Jacques, Linkowski and Sieka, 1970, prema Parasuram, 2006) koje je pokazalo da je privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama imalo značajan uticaj na stav prema inkluziji na uzorku u Grčkoj, ali ne i na uzorku u

Americi. Ovaj nalaz ide u prilog Zaromatidisovoj pretpostavci, s obzirom da je američko društvo individualističko a grčko društvo više naginje kolektivističkom polu. Takođe, ovaj nalaz se može analizirati sa različitih stanovišta, počev od tradicija do aktualnog sistema vrednosti, tipa interakcije karakterističnih za datu kulturu, iskustava sa inkluzivnom praksom... Nalaz našeg istraživanja takođe podržava Zaromatidisovu pretpostavku, s obzirom da je u našem društvu porodica i dalje osnovna ćelija društva, da se i dalje neguju prisni odnosi među ljudima i dominantno kolektivistički sistem vrednosti.

Takođe, može se pretpostaviti da neformalno iskustvo, za razliku od profesionalnog iskustva sa decom s posebnim potrebama, ima uticaj na stav prema inkluziji jer su to iskustva rasterećena od straha od profesionalnog neuspeha, uloge koja obavezuje, pritiska da se moraju zadovoljiti određeni uslovi. Ovakav nalaz implicira jedan značajan zaključak – neophodno je inkluziju proširiti sa školskog na vanškolski kontekst. Postavlja se pitanje kako to uraditi? Ako je gore navedena pretpostavka tačna, potrebno je stvoriti uslove u kojima bi i nastavnik i učenik mogli iskoračiti iz svojih uloga i susresti se kao dve autentične individue. Neke od preporuka za stvaranje ovakvog okruženja bile bi: organizovanje sekcija (likovnih, dramskih, muzičkih...) u kojima je dete s posebnim potrebama uspešno, pri čemu nastavnik nije vođa sekcije, već ravnopravan učesnik koji u paru saraduje sa učenicom s posebnim potrebama; organizovanje izleta na kojima je akcenat na zajedničkim aktivnostima učenika i nastavnika (kolektivne igre, skrivalice, „gluvi telefoni“, igre memorije...); zajedničko organizovanje radionica od strane nastavnika i učenika s posebnim potrebama, itd. Treba imati na umu da su u te aktivnosti uključena i druga deca i nastavnici, jer nije cilj učiniti položaj deteta posebnim, čak ni ako je u pitanju pozitivna diskriminacija, već „*učiniti pomoć nevidljivom*“ (kineska poslovice).

Uslove za neformalan kontakt nastavnika sa osobama s posebnim potrebama bilo bi lakše obezbediti pre nego što uđu u uloge nastavnika, te je potrebno omogućiti neformalan kontakt budućim nastavnicima sa osobama s posebnim potrebama tokom inicijalnog obrazovanja – kroz organizovanje poseta i praksi vrtićima, školama, dnevnim centrima, ustanovama za trajni smeštaj dece s posebnim potrebama, udruženjima osoba s posebnim potrebama i institutima koji rade s osobama s različitim kategorijama ometenosti, kao i organizovanje raznovrsnih zajedničkih aktivnosti.

Ovim istraživanjem nisu obuhvaćene, ali bilo bi izuzetno korisno utvrditi ih, karakteristike neformalnog iskustva koje utiču na stav prema inkluziji: socijalna distanca između nastavnika i osobe s posebnim potrebama sa kojom su imali iskustvo, vrsta i stepen razvojne teškoće, okruženje, trajanje i učestalost kontakta, vrsta aktivnosti u kojoj su sudelovali itd.

Cilj kom težimo jeste uključivanje dece s posebnim potrebama u dobro pripremljene redovne vrtiće i redovna odeljenja osnovnih škola, u kojima vas-pitač/nastavnik s pozitivnim stavom prema inkluziji stvara i održava pozitivnu

atmosferu prihvatanja. Inkluzivna škola je ključ za inkluzivno društvo u kom će razlike i različitosti biti dobrodošle i činiće deo iskustva svakog deteta u zajednici (Mittler, 2004). Stoga je neophodno da nijednog trenutka ne izgubimo iz vida ovaj cilj, jer, kako Dučić, kaže: „Cilju stiže samo onaj ko ga ima“.

### Zaključna razmatranja

Važni zaključci koji proizilaze iz ovog istraživanja:

- Potreba što ranijeg uvođenja prilika za sticanje znanja i iskustava sa osobama sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, kao i različitosti uopšte, i to već na nivou inicijalnog obrazovanja budućih nastavnika;
- Redefinisanje sistema vrednosti, koje podrazumeva inkluzivno obrazovanje u odnosu na vrednovanje osoba sa smetnjama u razvoju i invaliditetom;
- Neophodnost prenošenja inkluzije iz školskog konteksta u šire okruženje. Značaj koji ima neformalno iskustvo sa osobama sa smetnjama u razvoju za formiranje i menjanje stavova prema inkluziji upućuje na potrebu za uključivanjem osoba s posebnim potrebama u društvo, počevši od najnižeg uzrasta.

Preporuke vezane za buduća istraživanja tiču se potrebe istraživanja strukture stavova prema osobama sa smetnjama, analizu dinamike odnosa među komponentama koje bi mogle da pomognu boljem razumevanju međusobnih veza između ličnog i profesionalnog iskustva, stavova i prakse kroz koju se ti stavovi realizuju. Druga kategorija implikacija jesu implikacije na praksu koje se tiču potrebe da budući nastavnici već na inicijalnom nivou svoga obrazovanja imaju makar jedan obavezan kurs iz oblasti specijalnog obrazovanja kroz koji bi stekli znanja, stavove i veštine potrebne da budu uspešni u obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju. Elhaueris i Alšaik (Elhoweris, Alsheikh, 2006) predlažu strategije usmerene na građenje otvorenosti nastavnika prema inkluziji, koje predstavljaju inkorporiranje iskustvenog aspekta u formalne programe učenja profesionalne uloge.

Ovo istraživanje je pokazalo da se vrednosti i stavovi kao determinante profesionalnog delovanja nastavnika snažnije oblikuju njihovim privatnim, ili „neformalnim“ iskustvom nego institucionalnim oblicima učenja nastavnika u okviru inicijalnog obrazovanja ili njihovog profesionalnog usavršavanja.

### Reference

- Askamit, D., Morris, M. and Leuenberger, J. (1987). Preparation of student services professionals and faculty for serving learning disabled college students. *Journal of College Student Personnel*, 28, 53–59.

- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitude towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 367–389.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Mainstream teachers' attitudes towards inclusion/integration: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129–147.
- Avramidis, E., Bayliss, P. and 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 education authority. *Educational Psychology*, 20, 191–211.
- Baines, L., Baines, C., and Masterson, C. (1994). Mainstreaming: One school's reality. *Phi Delta Kappan*, 76, 39–40.
- Bender, W. N., Vail, C. O. and Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 87–94.
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M. and Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development & Education*, 46, 143–156.
- Chow, P. & Winzer, M. M. (1992). Reliability and validity of a scale measuring attitudes toward mainstreaming. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 223–228.
- Elhoweris, H. & Alshiekh, N. (2006). Teachers' Attitudes toward Inclusion. *International Journal of Special Education*, 21, 115–118.
- Feldman, D., & Altman, R. (1985). Conceptual systems and teacher attitudes toward regular classroom placement of mildly, mentally retarded students. *American Journal of Mental Deficiency*, 89, 345–351.
- Gans, K. D. (1987). Willingness of regular and special educators to teach students with handicaps. *Exceptional Children*, 54, 41–45.
- Hrnjica, S. (1991). *Ometeno dete*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hrnjica, S. (1997). *A Child with Developmental Disabilities in Elementary School*. Belgrade: The School of Pedagogy.
- Hrnjica, S. i sar. (2009). *Škola po meri deteta 2*. Beograd: Save the Children UK, Program za Srbiju.
- Jamieson, J. D. (1984). Attitudes of educators toward the handicapped. U R. L. Jones (ed.), *Attitudes and attitudes change in special education: Theory and practice* (pp. 206–222). Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Jull, S. & Minnes, P. (2007). The Impact of Percived Support on Attitudes Toward Inclusion. *Journal on Developmental Disabilities*, 13, 179–184.
- Kalyva, E., Gojković, D. and Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22, 31–36.
- Koutrouba, K. Vamvakari, M. and Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 381–394.
- LeRoy, B. & Simpson, C. (1996). Improving student outcomes through inclusive education. *Support for Learning*, 11, 32–36.

- Leyser, Y., Kapperman, G. and Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: A cross-cultural study in six nation. *European Journal of Special Needs Education*, p, 1–15.
- McLeskey, J., & Waldron, N. L. (1996). Responses to questions teachers and administrators frequently ask about inclusive school programs. *Phi Delta Kappan*, 78, 150–156.
- Mittler, P. (2004). *Working towards Inclusive Education*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Monahan, R. G., Marino, S. B. & Miller, R. (1996). Implications for teacher education in schools 2000. *Education*, 117, 316–320.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teacher s' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21, 231–242.
- Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (u izradi).*
- Rajović, V. (2004). *Psiho-socijalne determinante razvoja učenja mentalno retardirane dece*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Rajović, V. (2008). Problemi kompetentnosti nastavnika za inkluzivno obrazovanje – ka evropskom kontekstu razvijanja kompetencija nastavnika za inkluzivno obrazovanje. U Š. Alibabić i A. Pejatović (ur.), *Obrazovanje i učenje – pretpostavke evropskih integracija* (pp. 245–258). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Shade, R. A. & Stewart, R. (2001). General education and special education preservice teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*, 46, 37–42.
- Stanimirović, D. (1986). Stavovi ljudi sa vidom prema slepima. *Psihologija*, 19, 104–119.
- Strohmer, D. C., Grand, S. A. & Purcell, M. J. (1984). Attitudes toward persons with disability: an examination of demographic factors, social context and specific disability. *Rehabilitation Psychology*, 29, 131–145.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- Van Reusen, A. K., Shoho, Barker, A. R. and Kimberly S. (2001). High School Teacher Attitudes toward Inclusion. *High School Journal*, 84, 7–20.
- Vaughn S., Schumm, J. S., Jallad, B., Slusher, J. and Saumell, L. (1996). Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11, 96–106.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Meyers, H. and Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63, 29–45.
- Wilczenski, F. L. (1993). Changes in attitudes toward mainstreaming among undergraduate education students. *Educational Research Quarterly*, 17, 5–17.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije, *Službeni glasnik RS*, br. 72/2009.
- Zaromatidis, K., Papadaki, A. and Glide, A. (1999). A cross-cultural comparison of attitudes toward persons with disabilities: Greeks and Greek-Americans. *Psychological Reports*, 84, 1189–1196.

## **Professional and Private Experience with Persons with Special Needs and Attitudes of Teachers of Regular Schools Towards Inclusion**

**Vera Rajović**

*Centre for Teacher Education,  
Psychology Department, Faculty of Philosophy, University of Belgrade*

**Olja Jovanović**

*Faculty of Philosophy, University of Belgrade*

In this paper, we seek for the factors of formation of attitudes of primary school teachers towards inclusion of children who due to some sensory, bodily, mental disability or social deprivation have the need for additional support in development and learning. Research on attitudes towards inclusive education of children with special needs so far indicates that teachers of regular schools „hesitate“ in accepting children with special needs, stating as a reason the fact that they do not feel competent enough to work with them. However, the increase in teacher readiness to work with these children can be seen from the projects for the inclusion of these children that educate the teachers and envisage the support of the school expert team. This study was conducted with the aim of determining whether teacher's experience – either private or professional – with persons with disabilities distinguishes the respondents who exhibit more favourable attitudes towards inclusive education of these children from those with less favourable attitudes. The sample consisted of 105 teachers from five regular primary schools at the territory of Belgrade, 44.2% of whom declared that they had professional experience in working with students with special needs, while 40% of respondents had private experience with persons with developmental disabilities. The results (ANOVA) indicate that professional experience with working with children with special needs does not significantly affect the formation and changing of attitudes of teachers of regular schools towards inclusive education. On the other hand, private experience with persons with developmental disabilities has a significant influence both on the attitude towards inclusion as a whole and towards all its components (cognitive, conative, the feeling of competence). Based on the obtained results, implications for the development of the curriculum for educating teachers for working with children with developmental disabilities are discussed.

**Key words:** inclusion, children with special needs, teacher attitudes, private and professional experience.