
Dr Sunčica MACURA MILOVANOVIĆ
Pedagoški fakultet Jagodina
Univerzitet u Kragujevcu
Dr Nataša VUJISIĆ ŽIVKOVIĆ
Filozofski fakultet
Univerzitet u Beogradu

Originalni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXVI, 4, 2011
UDK:
316.644-057.875:376.1-
056.26/.36(497.11)"2010" ;
371.134

STAVOVI BUDUĆIH UČITELJA PREMA INKLUZIJI: IMPLIKACIJE ZA INICIJALNO PROFESIONALNO OBRAZOVANJE¹

Rezime: Cilj istraživanja čije rezultate u ovom radu predstavljamo bio je da se ispituju stavovi studenta budućih učitelja prema inkluziji/segregaciji različitih grupa osetljivih učenika, odgovornosti za školski uspeh ovih učenika, i efikasnim strategijama individualizacije u inkluzivnim odeljenjima. Anketiranjem je obuhvaćeno 205 studenata prve godine Učiteljskog fakulteta u Beogradu i Pedagoškog fakulteta u Jagodini.

Analiza rezultata istraživanja pokazala je da, sa jedne strane, studenti podržavaju inkluzivnu praksu – imaju pozitivne stavove prema različitim strategijama individualizacije u nastavi i smatraju da je za školski uspeh učenika kojima je potrebna posebna podrška za učenje i socijalnu participaciju najodgovorniji učitelj. S druge strane, većina studenata ima negativne stavove prema inkluziji učenika sa smetnjama vida, sluha i intelektualnim smetnjama i ima laička uverenja da pojedini nedelotvorni postupci učitelja predstavljaju strategije koje podržavaju inkluziju. Stavovi budućih učitelja delom se mogu interpretirati kao posledica prethodnog iskustva školovanja studenata u neinkluzivnim odeljenjima, odnosno postojanja sistema specijalnog obrazovanja.

Ključne reči: studenti učiteljskih fakulteta, inkluzija, individualizacija, segregacija.

Inkluzija u obrazovanju

U poslednje dve decenije mnoge zemlje, vođene međunarodnim dokumentima o dečjim pravima i kvalitetnom obrazovanju za sve (*Konvencija o pravima deteta*,

¹ Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju (Filozofski fakultet, Beograd) »Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja« (br. 179060) koji finansira Ministarstvo nauke i tehnologije Republike Srbije.

1989; *Saopštenje iz Salamanke i okvirni plan akcije u obrazovanju osoba sa posebnim potrebama*, 1994; *Svetska Deklaracija o obrazovanju za sve*, 2000), uvele su inkluziju kao model u obrazovni sistem. Inkluzivno obrazovanje (IO) podrazumeva da sva deca treba da steknu kvalitetno obrazovanje u okviru redovnih škola bez obzira na pol, nacionalno, versko i socio-ekonomsko poreklo, sposobnosti i zdravstveno stanje. Određenja IO kreću se od užih, kao što je, na primer, shvatanje da je IO »pokušaj da se obrazuju osobe sa smetnjama u intelektualnom razvoju kroz što je moguće veću integraciju u redovne strukture obrazovnog sistema« (Michailakis i Reich, 2009), do širih određenja, kao što je ono po kome je IO »vodeći princip koji pomaže da se omogući kvalitetno obrazovanje za sve – obrazovni sistemi koji imaju korist od različitosti, sa ciljem izgradnje pravednijeg, demokratskog društva« (Acedo, 2008).

U ovom radu, prihvatamo šire shvatanje IO kao procesa kroz koji vaspitno-obrazovne institucije teže da odgovore na potrebe svih učenika kao individua tako što ponovo razmatraju i restrukturiraju kurikulum i obezbeđuju resurse za unapređivanje jednakih mogućnosti za sve. Kroz ovaj proces škole grade svoj kapacitet da prime sve učenike iz lokalne zajednice koji žele da pohađaju nastavu i na taj način smanjuju sve oblike isključenosti učenika na osnovu invaliditeta, etničke pripadnosti ili bilo čega drugog što može učiniti školski život neke dece nepotrebno teškim (Sebba & Sachdev, 1997; Booth & Ainscow, 1998; Peček et al., 2006).

IO bi trebalo da postane opšteprihvaćena politika i praksa, a ne samo pojedinačna intervencija koja se odnosi na jednu ili drugu ugroženu grupu (najčešće na učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, ili na pripadnike pojedinih nacionalnih manjina). U ovom, širem smislu, inkluzija je proces povećavanja participacije i smanjivanja isključenosti, u kome učestvovanje znači prepoznavanje, prihvatanje i poštovanje, odnosno uključivanje u proces učenja i u socijalni život zajednice na način koji omogućava da svaki pojedinac razvije osećaj pripadnosti društvu (Booth & Ainscow, 2002).

Medicinski i socijalni diskurs posebnih potreba

Koncept posebnih obrazovnih potreba izvorno je povezan sa medicinskim diskursom specijalnog obrazovanja (Peček, 2001, str. 47–50). Sedamdesetih godina 20. veka, sintagma »posebne obrazovne potrebe« odnosila se na decu sa fizičkim, senzornim i intelektualnim smetnjama. Prema medicinskom modelu, deca sa teškoćama u razvoju ulaze u proces rehabilitacije ili specijalne edukacije sa ciljem da se promene kako bi mogla da se uklape u društvenu sredinu. Ako to nije moguće, deca se segregiraju iz svoje okoline u stacionarne ili rezidencijalne ustanove i specijalne škole. Ovaj model podržava stavove sažaljenja i zaštitništva prema deci/osobama sa teškoćama u razvoju i fokusira se prvenstveno na samu razvojnu smetnju (Venelainan, Jerotijević, 2010). U okviru medicinskog modela posebnih potreba individualne razlike između učenika shvataju se kao problem koji unazađuje nastavu i proces učenja, a koji se može prevazići razdvajanjem učenika u posebne grupe, homogene po sposobnostima, postignućima i/ili poreklu učenika.

Opisano shvatanje pojma posebnih potreba izmenjeno je i prošireno na Svetској konferenciji o specijalnom obrazovanju u Salamanki 1994. Novi pristup obrazovanju dece sa posebnim potrebama, koji je promovisan na ovoj konferenciji, zasnovan je na proširivanju pojma dece sa posebnim potrebama – naglašeno je da, pored dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, postoje još i milioni druge dece koja su sprečena

da pohađaju lokalne redovne škole i koja »doživljavaju trajne ili povremene teškoće u školi, nedostaje im motivacija za učenje, završavaju samo jedan ili dva razreda, ponašaju razrede, moraju da rade, žive u teškoj bedi ili pate od hronične neuhranjenosti, žrtve su rata i oružanih konflikata, ili jednostavno ne idu u školu, iz bilo kog razloga« (*Framework for Action on Special Needs Education*, 1994: 15). U kontekstu obrazovnog sistema u našoj zemlji to mogu biti i deca kojoj nastavni jezik nije maternji jezik, deca pripadnika manjinskih jezičkih i etničkih grupa, deca marginalizovanih nacionalnih manjina (posebno romska deca), deca raseljenih i izbeglih lica iz bivših jugoslovenskih republika, deca koja dolaze iz izrazito siromašnih porodica i mnoga druga.

Umesto orijentacije na »nedostatke« deteta, socijalni model posebnih potreba usmeren je na *ograničenja obrazovnog sistema* koji nije u stanju da odgovori na različitost učenika i da obezbedi mehanizme za kvalitetno obrazovanje za sve učenike, kao i na karakteristike socijalnog i životnog okruženja deteta koje mu smanjuju ili onemogućavaju pristup obrazovanju. U socijalnom diskursu naglašava se potreba da se *utvrdi stepen i vrsta pomoći koju treba pružiti ovoj deci u učenju*. Na taj način legitimizuje se nužnost dobijanja dodatne podrške za učenje i socijalnu participaciju ove dece, a odgovornost za njihovo obrazovno postignuće »vraća se« školi. Problem se stavlja izvan deteta, u školski kontekst, akcenat pomera na pitanje kako efikasno podučavati (Peček, 2001: 49).

Koncept IO koji se zasniva na socijalnom modelu posebnih potreba podrazumeva duboke promene obrazovnog sistema: kao što pojedini autori naglašavaju, uslov za ostvarivanje inkluzije jeste *kulturna rekonstrukcija* školskog sistema (Slee, 1999, prema Armstrong, 2003). Drugim rečima, da bi se ostvarila vizija redovnog obrazovanja koje je zasnovano na heterogenosti, a ne na homogenosti učenika, potrebno je da se postojeći obrazovni sistem promeni, i to u pogledu organizacije fizičkih faktora (prostora, materijala, nastavnih sredstava), programa, stila podučavanja, očekivanja učitelja i njihovih profesionalnih uloga i kompetencija (Armstrong, 2003).

Kompetencije učitelja za inkluzivno obrazovanje

Reforme usmerene na stvaranje inkluzivnog obrazovnog sistema donose nove izazove pred učitelje, koji predstavljaju ključne aktore inkluzivne obrazovne prakse. Od učitelja se očekuje da delotvorno podučavaju učenike čiji maternji jezik nije jezik nastave, da budu osetljivi na kulturalne različitosti, da podržavaju toleranciju i socijalnu koheziju, da efikasno odgovaraju na potrebe učenika iz depriviranih sredina i učenika sa teškoćama u učenju i ponašanju (OECD, 2005). Međutim, to ne znači da učitelji već ne poseduju neke kompetencije potrebne za IO. Dejvis i Florian smatraju da, iako postoji obimna literatura o tome koja su znanja potrebna za podučavanje učenika sa posebnim potrebama, pristupi i strategije koje treba da se koriste u radu sa ovim učenicima u suštini se ne razlikuju od onih koje primenjuju u podučavanju *svih* učenika (Davis and Florian, 2004). U prilog ovoj tvrdnji govore brojna istraživanja kompetencija koje su potrebne učitelju za rad sa svim učenicima u odeljenju.

Kompetencije učitelja potrebne za IO sadrže širok repertoar znanja i generičkih veština relevantnih za unapređivanje podučavanja i učenja sve dece, uključujući kapacitet za smanjivanje prepreka u učenju i socijalnoj participaciji. Kompetencije za IO obuhvataju razumevanje socio-kulturnih faktora koji stoje u osnovi individualnih razlika i svest o njihovom uticaju na učenje; poznavanje raznovrsnih pedagoških strategija koje uzimaju u obzir individualne karakteristike učenika, koje su usmerene na učenje

koje se dešava izvan obrazovnih institucija, koje su zasnovane na uvažavanju prethodnih znanja, individualnog kulturalnog iskustva i interesovanja učenika (Florian and Rouse, 2009).

Učitelji u inkluzivnoj sredini treba da pruže svojim učenicima razvojno adekvatne sadržaje i priliku da uče gradivo odgovarajućeg nivoa težine; da uzimaju u obzir prethodno iskustvo i znanja učenika; da se fokusiraju na usklađivanje podučavanja različitim sposobnostima učenika; da imaju i da održavaju visoka očekivanja od svih učenika; da razvijaju saradničke odnose između učenika, odnose koji omogućavaju svima da učestvuju u aktivnostima (Rink, 2002). Pri tom, važno je da se naglasi da učitelji koji vide inkluziju kao deo svoje profesionalne uloge imaju delotvorniju i kvalitetniju interakciju sa učenicima (Rix et al., 2006).

Generičke kompetencije kao što su diferencijacija, individualizacija i saradnja sa pedagoškim asistentima, značajno doprinose razvoju kompetencija za IO (Wannarka and Ruhl, 2008; Green, 1999; Marvin, 1998; Bennett and Dunne, 1992). Ključan element kompetencija učitelja za IO su stavovi, koji uključuju uverenja o ciljevima obrazovanja, znanju, učenju i mogućnostima da se deca obrazuju (engl. *educability*). Uverenja učitelja čine osnovu njihovih očekivanja od učenika, koja mogu da dovedu do toga da se prema nekim učenicima drugačije ponašaju i na taj način utiču na njihovo postignuće, aspiracije i sliku o sebi (Villegas, 2007). Važnost pozitivnih stavova učitelja početnika u inkluzivnoj sredini potvrđena je mnogim istraživanjima (Avramidis et al., 2000; Avramidis and Norwich, 2002; Hadadian and Chiang, 2007; Van Reusen et al., 2001). Takođe, pokazalo se da je podučavanje neefikasno ukoliko učitelji početnici imaju uverenja da neke učenike treba »popraviti«, ili da su neki učenici u toj meri »manjkavi« da ih je nemoguće »popraviti« (Ainscow, 2006). S tim u vezi su i stavovi studenata budućih učitelja. Mnogi studenti buduću učitelji, ne samo u našoj zemlji već i u drugim državama, imaju malo ili nimalo ličnog iskustva u interakciji sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška za učenje i socijalnu participaciju. Studenti su se i sami školovali u obrazovnim sistemima u kojima je školovanje dece sa i bez posebnih potreba bilo razdvojeno, odnosno u tzv. uporednim sistemima redovnog i specijalnog obrazovanja. Međutim, istraživanja pokazuju da ukoliko se negativni stavovi studenata budućih učitelja prema IO ne promene tokom njihovog inicijalnog profesionalnog obrazovanja, oni kasnije, kada se zaposle, mogu da onemoguće napore škola da postanu inkluzivne (Atkinson, 2004; Forlin et al., 2009). Navedena istraživanja stavova učitelja ukazuju na važnost inicijalnog obrazovanja učitelja i naglašavaju odgovornost visokoškolskih institucija koje obrazuju učitelje da ih pripreme za rad u radikalno izmenjenom kontekstu.

Inkluzija kao nova obrazovna politika u Srbiji i prepreke u sprovođenju koncepta inkluzivnog obrazovanja

Do donošenja *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* 2009. godine (u daljem tekstu ZOS) učenici sa smetnjama u razvoju i invaliditetom uglavnom su se obrazovali u specijalnim školama – školama za obrazovanje učenika sa mentalnom, fizičkom i/ili senzornom ometenošću. Na žalost, u ovim školama neopravdano su prezastupljeni i učenici romske nacionalne manjine (prema podacima iz 2010. godine oko 30% učenika specijalnih škola u Srbiji čine romski učenici, *Romska deca u »specijalnom« obrazovanju u Srbiji: prezastupljenost, niska postignuća, uticaj na život*, 2010). ZOS je uveo niz odredbi koje promovišu inkluzivno obrazovanje, van snage su

stavljene odredbe prethodnog zakona prema kojima je redovna osnovna škola bila praktično nedostupna za decu sa smetnjama u razvoju i sa invaliditetom. Među najznačajnijim novim rešenjima ovog zakona nalaze se ona vezana za unapređenje pravednosti obrazovanja: sva deca imaju jednako pravo na obrazovanje, bez diskriminacije i izdvajanja onih iz marginalizovanih i osetljivih društvenih grupa, kao i onih sa smetnjama u razvoju i invaliditetom (ZOS, član 6). Međutim, ambijent u kome se novi krovni zakon u obrazovanju sprovodi opterećen je ozbiljnim preprekama, među kojima je i nedostatak pripremljenosti i motivisanosti učitelja za rad u heterogenim odeljenjima (Macura-Milovanović i drugi, 2010). Otpor učitelja prema IO delom je posledica nedostatka sadržaja koji se odnose na IO u njihovom inicijalnom profesionalnom obrazovanju. Takođe, u našim uslovima, zbog pretpostavljene ekspertize specijalnih edukatora (defektologa), mnogi učitelji u redovnim školama iskreno veruju da nemaju kompetencije za izvođenje inkluzivnog obrazovanja, odnosno da je specijalno obrazovanje najbolja opcija za decu sa posebnim potrebama (Pantić et al., 2010). U istraživanju koje je realizovano 2010. godine jedan od intervjuisanih učitelja ovaj stav obrazložio je sledećim rečima: »Inkluzija treba da bude na dobrovoljnoj osnovi, nije u redu da 'dobijete' dete sa posebnim potrebama i da radite sa njim, jer da je to tako jednostavno studije na Defektološkom fakultetu ne bi trajale četiri godine« (Macura-Milovanović i drugi, 2010: 59).

Rezultati pojedinih istraživanja pokazuju da učitelji nemaju dovoljno kompetencija ni za rad u etnički heterogenim odeljenjima i da primenjuju strategije podučavanja sa učenicima romske nacionalne manjine koje ne vode unapređivanju njihovog obrazovnog postignuća. Iako je mnogim romskim učenicima potrebna dodatna podrška za učenje i socijalnu participaciju, oni su, umesto dodatne podrške, izloženi sniženim očekivanjima od strane svojih učitelja. Istraživanje A. Baukala i saradnika, u kome su analizirani odgovori romskih i neromskih učenika trećeg razreda, prikupljeni u okviru *Nacionalnog testiranja učenika trećeg razreda osnovne škole*, pokazalo je da učitelji češće ocenjuju domaće zadatke neromskih učenika, da im češće daju objašnjenja o tome koji su odgovori tačni, a koji netačni; da romski učenici češće daju pozitivnu ocenu svog odnosa sa nastavnicima u odnosu na neromske učenike; da neromski učenici češće nego romski učenici misle da su nastavnici strogi prema njima, da češće ističu da ih nastavnici grde kad nešto ne znaju, da češće nego romski učenici misle da nastavnici očekuju od njih da pokažu dobro znanje iz matematike (Baucal i drugi, 2005). Navedeni podaci svedoče da učitelji imaju drugačiji odnos prema romskim učenicima, odnosno da su preterano tolerantni i nedovoljno podsticajni. Praksa i tendencija da se snižavaju očekivanja od učenika iz »slabije« grupe poznati su kao »didaktičko prilagođavanje« koje u suštini dovodi do slabijeg školskog postignuća učenika. U svom izrazitom vidu pojavljuje se kao praksa da učitelji puštaju romske učenike u više razrede, čak i ako nisu potpuno savladali propisan nastavni plan i program za prethodni razred (*Jednaka dostupnost kvalitetnog obrazovanja za Rome u Srbiji*, 2007).

Možemo da konstatujemo da je, sa jedne strane, nova legislativa promenila kontekst u kome će učitelji raditi, pri čemu su njihovi pozitivni stavovi prema tako izmenjenom kontekstu važan činilac uspešne inkluzivne prakse, ali da, sa druge strane, istraživanja pokazuju da učitelji smatraju da nemaju kompetencije za IO, ili da ih zaista i nemaju, što govori o velikoj odgovornosti visokoškolskih institucija koje pripremaju buduće učitelje za IO. Kako bi ta priprema bila što delotvornija važno je da se upoznaju stavovi studenata budućih učitelja prema IO sa kojima oni ulaze u profesionalno obrazovanje, što je osnovna tema istraživanja čije rezultate predstavljamo u ovom radu.

Metodološki okvir istraživanja

U našem istraživanju ispitivali smo sa kojim stavovima prema IO studenti učiteljskih fakulteta ulaze u profesionalno obrazovanje. Osnovni cilj istraživanja bio je da se ispituju stavovi studenata prve godine prema pojedinim aspektima IO pre nego što su imali priliku da na predavanjima ili kroz praksu steknu znanja koja se odnose na IO. Posebno su nas interesovali odgovori studenata na sledeća pitanja: 1) da li učenici kojima je potrebna dodatna podrška za učenje i socijalnu participaciju treba da pohađaju specijalne ili redovne škole, 2) ko je najodgovorniji za obrazovno postignuće, odnosno školski uspeh, učenika kojima je potrebna dodatna podrška za učenje i socijalnu participaciju i 3) koje su strategije individualizacije u inkluzivnom odeljenju najefikasnije.

Za potrebe istraživanja konstruisali smo upitnik kojim smo prikupili podatke o stavovima studenata. Upitnik nije bio anonimn, zbog toga što istraživanje stavova studenata prve godine predstavlja deo longitudinalne studije (isti upitnik ćemo koristiti kada studenti koji su ga popunili budu na četvrtoj godini studija). Studenti su bili informisani o cilju istraživanja pre popunjavanja upitnika. Istraživanje je realizovano na početku školske 2009/10. godine. U upitniku je bila data sledeća radna definicija posebnih potreba: »Za učenike kojima je zbog njihovih posebnosti, potrebna dodatna podrška za učenje i socijalnu participaciju u razredu, u ovom upitniku koristićemo pojam učenici sa posebnim potrebama«. Sintagmu deca sa posebnim potrebama odabrali smo kao najčešće korišćenu u domaćoj literaturi do donošenja ZOSa.

Istraživanjem smo obuhvatili ukupno 206 studenata: 144 studenata prve godine Učiteljskog fakulteta u Beogradu i 62 studenta prve godine Pedagoškog fakulteta u Jagodini.

Rezultati i diskusija

Stavovi studenata prema uključivanju dece sa posebnim potrebama u redovne škole

Najpre smo ispitili stavove studenata o tome da li različite grupe učenika kojima je potrebna dodatna podrška za učenje i socijalnu participaciju treba da pohađaju specijalne ili redovne škole (tabela br. 1). Odgovori na ovo pitanje pokazuju da li studenti podržavaju IO ili segregirano obrazovanje. Dobijeni rezultati pokazuju da većina anketiranih studenata (86.7%) smatra da učenici sa oštećenjima vida, učenici sa oštećenjima sluha (85.9%) i učenici sa smetnjama u intelektualnom razvoju (82.3%) treba da pohađaju specijalne škole. Kada su u pitanju učenici sa poremećajima u ponašanju 58,8% anketiranih studenata smatra da oni treba da pohađaju specijalne škole. Procenat studenata koji smatra da određena kategorija dece sa posebnim potrebama treba da pohađa specijalne škole smanjuje se kada su u pitanju učenici sa telesnim invaliditetom (36.1%), učenici sa govornim smetnjama (36.9%) i učenici sa specifičnim smetnjama u učenju (36.8%). Sa druge strane, većina anketiranih studenata (80.4%) smatra da učenici kojima nastavni jezik nije maternji jezik, učenici na dužem bolničkom lečenju (82.4%), romski učenici (96.1%), učenici raseljenih i izbeglih lica iz bivših jugoslovenskih republika (99.5%) i učenici iz siromašnih porodica (99.5%) treba da pohađaju redovne škole.

Tabela 1: *Specijalne ili redovne škole*

	Specijalne škole		Redovne škole		Σ
Učenici sa oštećenjima vida	124	86.7%	19	13.3%	143
Učenici sa oštećenjima sluha	176	85.9%	29	14.1%	205
Učenici sa smetnjama u intelektualnom razvoju	167	82.3%	36	17.7%	203
Učenici sa poremećajima u ponašanju	120	58.8%	84	41.2%	204
Učenici sa telesnim invaliditetom	74	36.1%	131	63.9%	205
Učenici sa govornim smetnjama	75	36.9%	128	63.1%	203
Učenici sa specifičnim smetnjama u učenju	74	36.8%	127	63.2%	201
Učenici kojima nastavni jezik nije maternji jezik	40	19.6%	164	80.4%	204
Učenici na dužem bolničkom lečenju	36	17.6%	169	82.4%	205
Romski učenici	8	3.9%	198	96.1%	206
Učenici raseljenih i izbeglih lica iz bivših jugoslovenskih republika	1	0.5%	205	99.5%	206
Učenici iz siromašnih porodica	1	0.5%	205	99.5%	206

Dobijeni rezultati ukazuju na to da anketirani studenti nemaju stavove koji podržavaju IO. Studenti prve godine najpre prepoznaju učenike sa oštećenjima vida, učenike sa oštećenjima sluha i učenike sa smetnjama u intelektualnom razvoju kao one koji imaju posebne potrebe, pa stoga najveći broj njih smatra da je ovim učenicima mesto u specijalnim školama. Studenti implicitno slede (uobičajeni) medicinski model posebnih potreba, te stoga ni ne prepoznaju ostale grupe osetljivih učenika kao one kojima je potrebna dodatna podrška za učenje. Konsekventno, oni smatraju da ovi učenici treba da stiču obrazovanje u redovnim školama, odnosno, ne poznaju socijalni diskurs posebnih potreba, prema kome i učenici kojima nastavni jezik nije maternji jezik, učenici na dužem bolničkom lečenju, romski učenici, učenici raseljenih i izbeglih lica i siromašni učenici, takođe mogu da imaju teškoće u učenju i socijalnoj participaciji.

Ko je odgovoran za obrazovno postignuće učenika sa posebnim potrebama?

U istraživanju smo dalje ispitali stavove studenata o tome ko je odgovoran za obrazovno postignuće, odnosno školski uspeh učenika kojima je potrebna dodatna podrška za učenje i socijalnu participaciju (tabela br. 2). Pokazalo se da anketirani studenti smatraju da su za školski uspeh učenika kojima je potrebna dodatna podrška za učenje i socijalnu participaciju najodgovorniji učitelji (AS=2.00), roditelji (AS=2.47) i sam učenik (AS=3.10), a znatno manji stepen odgovornosti pripisuju defektolozima, logopedima i drugim stručnjacima (4.19), asistentu učitelja (AS=4.53) i školskom pedagogu i psihologu (AS=4.84).

Tabela 2: *Odgovornost za obrazovno postignuće učenika sa posebnim potrebama*

	AS	SD
Učitelj	2.00	1.13
Roditelji	2.47	1.34
Sam učenik	3.10	1.61
Defektolog, logoped, drugi stručnjak	4.19	1.48
Asistent učitelja	4.53	1.35
Školski pedagog i/ili psiholog	4.84	1.17

Već smo videli da anketirani studenti smatraju da učenici sa oštećenjima vida, sa oštećenjima sluha i intelektualno ometeni učenici treba da se školuju u specijalnim školama, a ovaj stav se nadovezuje na njihovo uverenje da je za školski uspeh ostalih kategorija učenika najodgovorniji učitelj u redovnoj školi. Studenti u manjoj meri pripisuju odgovornost ostalim stručnjacima, pošto verovatno ne poznaju profesionalne zadatke i uloge defektologa, pedagoga, psihologa, asistenata učitelja u obrazovnom sistemu. Ipak, možemo reći da su odgovori studenata ohrabrujući, budući da pokazuju da oni prepoznaju da *učitelji* imaju najveću odgovornost za učenje i postignuća učenika. Stav da je učitelj najodgovorniji za školski uspeh svih svojih učenika smatramo utoliko bitnijim zbog toga što je kod učitelja u Srbiji rasprostranjeno uverenje da su specijalni edukatori jedini eksperti za podučavanje dece sa teškoćama u razvoju (Macura-Milovanović i drugi, 2010).

Pružanje podrške u učenju i socijalnoj participaciji

Strategije individualizacije u inkluzivnom odeljenju predstavljaju moguće načine delovanja učitelja u cilju prilagođavanja gradiva i načina podučavanja različitim potrebama učenika. Studentima smo postavili pitanje o tome na koje načine učitelj može da pruži *podršku u učenju i socijalnoj participaciji* učeniku sa posebnim potrebama. Ponudili smo 17 tvrdnji u vezi sa kojima je trebalo da anketirani studenti izraze stepen slaganja na petostepenoj skali (uopšte se ne slažem, delimično se ne slažem, ne mogu da se odlučim, delimično se slažem, u potpunosti se slažem). Lista tvrdnji sastoji se od onih koje su »inkluzivne« i odražavaju kompetencije za IO (Rink, 2002, Wannarka and Ruhl 2008; Green 1999; Marvin 1998; Bennett and Dunne, 1992) i onih koje smatramo »neinkluzivnim« zbog toga što za posledicu imaju niži kvalitet obrazovanja i niže akademsko postignuće učenika. U grupu inkluzivnih spadaju tvrdnje date u tabeli br. 3. Zajedničko za sve ove tvrdnje jeste da se one, iako se u našem upitniku odnose na načine pružanja podrške učenicima koji doživljavaju prepreke učenju i socijalnoj participaciji, odnose na strategije koje se u suštini ne razlikuju od strategija pružanja podrške učenju i socijalnoj participaciji koje se primenjuju u radu sa *svom* decom.

Tabela 3: Stavovi studenata o inkluzivnim strategijama

	Uopšte se ne slažem	Delimično se ne slažem	Ne mogu da se odlučim	Delimično se slažem	U potpunosti se slažem	
1. Prilagođavanje zahteva sposobnostima učenika sa posebnim potrebama	4	22	11	114	54	205
	2.0%	10.7%	5.4%	55.6%	26.3%	100.0
2. Smanjivanje obima gradiva	15	30	15	82	58	200
	7.5%	15.0%	7.5%	41.0%	29.0%	100.0
3. Davanje dodatne pomoći učeniku sa posebnim potrebama van časova redovne nastave	3	1	3	33	165	205
	1.5%	.5%	1.5%	16.1%	80.5%	100.0
4. Podsticanje motivacije za učenjem	–	10	–	–	196	206
	–	4.9%	–	–	95.1%	100.0
5. Zadavanje različitih domaćih zadataka	51	14	13	60	67	205
	24.9%	6.8%	6.3%	29.3%	32.7%	100.0
6. Prilagođavanje načina podučavanja učenicima	3	14	23	63	103	206
	1.5%	6.8%	11.2%	30.6%	50.0%	100.0
7. Povezivanje zadataka sa vanškolskim iskustvom učenika	4	7	32	64	97	204
	2.0%	3.4%	15.7%	31.4%	47.5%	100.0
8. Izražavanje ljubavi i brige prema učenicima sa posebnim potrebama	5	16	17	57	111	206
	2.4%	7.8%	8.3%	27.7%	53.9%	100.0
9. Znanje nekoliko reči maternjeg jezika učenika sa posebnim potrebama	9	16	41	64	72	202
	4.5%	7.9%	20.3%	31.7%	35.6%	100.0
10. Podsticanje brige ostalih učenika za učenika sa posebnim potrebama	3	12	8	49	134	206
	1.5%	5.8%	3.9%	23.8%	65.0%	100.0

Pokazalo se da anketirani studenti u visokom procentu imaju pozitivan stav prema inkluzivnim strategijama rada u funkciji individualizacije u nastavi: većina (u rasponu od 75% do 95%) slaže se sa strategijama individualizacije koje se odnose na prilagođavanje programa i metoda rada potrebama i mogućnostima učenika koji doživljavaju prepreke učenju i socijalnoj participaciji (»prilagođavanje zahteva sposobnostima učenika sa posebnim potrebama«, »smanjivanje obima gradiva«, »prilagođavanje načina podučavanja učenicima«, »povezivanje zadataka sa vanškolskim iskustvom učenika« i »davanje dodatne pomoći učeniku sa posebnim potrebama van časova redovne nastave«), kao i sa strategijama koje su usmerene na stvaranje podsticajnog konteksta za učenje i razvoj (»podsticanje motivacije za učenjem«, »izražavanje ljubavi i brige prema učenicima sa posebnim potrebama«, »znanje nekoliko reči maternjeg jezika učenika sa posebnim potrebama« i »podsticanje brige ostalih učenika za učenika sa posebnim potrebama«). Od ovog trenda odstupa jedino nešto veće neslaganje studenata sa strategijom prilagođavanja domaćih zadataka *svim* učenicima (ukupno 31.7% stude-

nata se uopšte ili delimično ne slaže sa ovom strategijom). Neslaganje studenata sa stavom da je potrebno zadavati različite domaće zadatke učenicima može se posmatrati kao posledica nedostatka razumevanja pojma individualizacije. Budući da su sami prošli kroz sistem školovanja u kome se zastupala jednakost u pristupu svim učenicima (isto se predaje, isto ocenjuje, isto zadaje za domaći rad), bez obzira na individualne razlike, moguće je da je studentima sasvim nepoznato da individualizacija podrazumeva i zadavanje različitih zadataka za rad kod kuće.

Među ponuđenim tvrdnjama nalaze se i one koje ne podržavaju inkluzivnu praksu i generalno predstavljaju neadekvatne postupke učitelja, koji su uprkos tome rasprostranjeni u našim školama (o čemu svedoče rezultati navedenog istraživanja A. Baukala i drugih, 2005). Strategije kao što su davanje viših ocena za isto znanje, manje često ispitivanje, manje insistiranje da učenik sa posebnim potrebama ispravi grešku, insistiranje na tome da duže vremena provodi učeći, da ga roditelji kod kuće nauče onome što nije naučilo u školi, snižavanje očekivanja i omogućavanje prelaska u sledeći razred bez potrebnih znanja (videti tabelu br. 4), odražavaju prebacivanje odgovornosti učitelja za podučavanje na druge, zanemarivanje učenika i generalno nedelotvorne nastavne strategije koje vode nižim akademskim postignućima učenika.

Tabela 4: Stavovi studenata o neinkluzivnim strategijama

	Uopšte se ne slažem	Delimično se ne slažem	Ne mogu da se odlučim	Delimično se slažem	U potpunosti se slažem	Σ
1. Insistiranje na tome da roditelji nauče dete ono što nije naučilo u školi	54	38	17	61	34	204
	26.5%	18.6%	8.3%	29.9%	16.7%	100.0%
2. Insistiranje na tome da dete duže vreme provodi učeći	49	40	22	64	30	205
	23.9%	19.5%	10.7%	31.2%	14.7%	100.0%
3. Manje često ispitivanje u odnosu na druge učenike	56	51	18	57	22	204
	27.5%	25.0%	8.8%	27.9%	10.8%	100.0%
4. Manje insistiranje na tome da učenik sa posebnim potrebama ispravi grešku, popravi zadatak	83	49	13	46	13	204
	40.6%	24.1%	6.4%	22.5%	6.4%	100.0%
5. Snižavanje očekivanja u pogledu obrazovnog postignuća (uspeha u učenju) učenika sa posebnim potrebama	32	40	45	57	31	205
	15.6%	19.5%	22.0%	27.8%	15.1%	100.0%
6. Davanje viših ocena za isto znanje	57	48	20	74	7	206
	27.7%	23.3%	9.7%	35.9%	3.4%	100.0%
7. Omogućavanje prelaska učenika sa posebnim potrebama iz razreda u razred uprkos nedovoljnom znanju	69	49	44	36	6	204
	33.8%	24.0%	21.6%	17.7%	2.9%	100.0%

Rezultati istraživanja pokazuju da se relativno visok procenat anketiranih studenata delimično ili u potpunosti slaže sa jednim brojem neinkluzivnih strategija. Tako

se skoro polovina ispitanih studenata slaže sa strategijama koje su usmerene na delovanje roditelja – sa tvrdnjom »insistiranje na tome da roditelji nauče dete ono što nije naučilo u školi« delimično se slaže 29.9%, a u potpunosti se slaže 16.7% studenata (ukupno 46.6%), a sa tvrdnjom »insistiranje na tome da dete duže vreme provodi učeći« delimično se slaže 31.2%, dok se u potpunosti slaže 14.7% studenata (ukupno 45.9%). Naša je pretpostavka da su ove stavove budući učitelji razvili kroz lično iskustvo školovanja (prema nekim navodima, čak svaki četvrti učenik u osnovnoj školi ima privatne časove) i da su posledica načina na koji studenti shvataju saradnju učitelja sa roditeljima – smatraju da roditelj treba da uradi sa detetom kod kuće ono što učitelj nije uspeo (nije mogao ili nije stigao) da uradi u školi.

Nešto manji procenat studenata slaže se sa tvrdnjom »manje često ispitivanje u odnosu na druge učenike« (delimično se slaže 27.9%, u potpunosti se slaže 10.8%, odnosno ukupno 38.7%). Skoro trećina studenata (ukupno 28.9%) se slaže sa tvrdnjom »manje insistiranje da učenik sa posebnim potrebama ispravi grešku, popravi zadatak«. Slaganje sa ovim strategijama može se razumeti kao forma preuzimanja »zaštitničke« uloge učitelja, u čijoj je osnovi uverenje da učeniku sa posebnim potrebama treba »olakšati« školovanje tako što ga učitelj neće dodatno »zamarati« zahtevom da uči. Čini nam se važnim da naglasimo da ovakva vrsta »zaštite« dece pripada diskursu »milorđa« (koji je registrovan i u drugim zemljama u kojima su istraživani stavovi studenata prema inkluziji – videti, na primer, Symeonidou, Phtiaka, 2009), koji uprkos dobrim namerama vodi slabijim postignućima, prvenstveno zbog toga što mu nedostaje podsticajnost. Sažaljenje kao sastavni deo medicinskog modela posebnih potreba, u prvi plan stavlja milosrdni karakter dobročinitelja, a odnos između učitelja i učenika sa posebnim potrebama lišava neophodne interakcije i rada u zoni narednog razvoja, što je slaba osnova za učenje i socijalnu participaciju.

Sa strategijom »snižavanje očekivanja u vezi obrazovnog postignuća učenika sa posebnim potrebama«, delimično se slaže 27.8%, a u potpunosti se slaže 15.1% studenata (ukupno 42.9%). Snižavanje očekivanja prema deci kojoj je potrebna dodatna podrška odgovara laičkom uverenju da od »manje sposobne« dece, po bilo kom osnovu, ne treba očekivati previše. Naglasimo da su studenti u najvećem procentu neodlučni u pogledu strategija »snižavanje očekivanja« (22%) i »omogućavanje prelaska u naredni razred« (21.6%), što ne iznenađuje ako uzmemo u obzir da su na početku studija i da tek treba da steknu iskustva i saznanja sa IO i da su se školovali u neinkluzivnim školama. Ovo je ujedno i najbolji trenutak da se njihovi stavovi kultivišu.

Sa strategijom »davanje viših ocena za isto znanje« ne slaže se preko polovine studenata (51%), kao i sa strategijom »omogućavanje prelaska učenika sa posebnim potrebama iz razreda u razred uprkos nedovoljnom znanju« (57.8%). Pretpostavljamo da se studenti ne slažu sa ovim tvrdnjama jer su one suprotne od uobičajene predstave o »pravednom« učitelju – to je učitelj koji ne daje nezasluženo dobre ocene. Međutim, čak svaki četvrti student (20.6%) se u potpunosti ili delimično slaže sa tim da učeniku sa posebnim potrebama treba omogućiti prelazak u naredni razred uprkos nedovoljnom znanju. Ovi nalazi mogu da se interpretiraju kao posledica iskustva studenata sa blažim kriterijumima ocenjivanja u različitim školama, odnosno poznavanja prethodno pomenute prakse da se u nekim školama romski učenici »prevode« u naredni razred iako nisu stekli potrebna znanja.

Zaključak

Da bi se inkluzivno obrazovanje implementiralo neophodno je da učitelji imaju pozitivne stavove prema deci koja mogu doživljavati teškoće u učenju i socijalnoj participaciji. Iako mali broj ispitanika u našem istraživanju ograničava mogućnosti generalizacije, rezultati ovog istraživanja pružaju uvid u stavove studenata budućih učitelja prema inkluzivnom obrazovanju u najranijoj fazi njihovog profesionalnog obrazovanja. Naše istraživanje je pokazalo da:

- 1) Većina studenata ulazi u profesionalno obrazovanje sa negativnim stavovima prema IO učenika sa intelektualnim i senzornim teškoćama u razvoju, odnosno smatra da ovi učenici treba da se obrazuju u specijalnim školama, implicitno sledeći medicinski model posebnih potreba.
- 2) Većina studenata ima pozitivan stav prema IO učenika kojima nastavni jezik nije maternji jezik, učenika na dužem bolničkom lečenju, romskih učenika, učenika raseljenih i izbeglih lica iz bivših jugoslovenskih republika i učenika iz siromašnih porodica.
- 3) Većina studenata smatra da je za školski uspeh učenika sa posebnim potrebama najodgovorniji učitelj u redovnoj školi, a u manjoj meri pripisuju odgovornost logopedu, psihologu, pedagogu, pedagoškom asistentu; moguće zato što ne poznaju njihove profesionalne zadatke i uloge u obrazovnom sistemu.
- 4) Većina studenata ima pozitivan stav prema inkluzivnim strategijama u funkciji individualizacije u nastavi i stvaranja podsticajnog konteksta za učenje i razvoj; međutim, skoro trećina studenata se ne slaže sa tim da treba zadavati diferencirane domaće zadatke.
- 5) Visok procenat studenata ima *pozitivan stav prema nekim neinkluzivnim strategijama*, što se može tumačiti njihovim laičkim shvatanjem saradnje sa roditeljima (roditelj treba da uradi sa detetom kod kuće ono što učitelj nije uspeo tokom nastave) i preko koncepta sažaljenja i diskursa »milosrđa« prema različitim grupama osetljivih učenika.

Rezultati istraživanja imaju jasne implikacije za oblikovanje kurikuluma visokoškolskih institucija koje obrazuju buduće učitelje i treba da ih pripreme za rad u inkluzivnom modelu obrazovanja. Učiteljski i pedagoški fakulteti trebalo bi da budu proaktivni u nastojanju da kod studenata razviju pozitivne stavove prema podučavanju u inkluzivnoj sredini, toliko različitoj od one koja se ranije smatrala normom. Poznavanje stavova studenata prema inkluziji sa kojima oni ulaze u profesionalno obrazovanje predstavlja osnovu na kojoj možemo da gradimo koncept podučavanja studenata za inkluzivno obrazovanje.

Nalazi ovog istraživanja imaju implikacije za studijske programe fakulteta na kojima se obrazuju budući učitelji i odnose se na posebno naglašavanje sledećih tema: kvalitet nastave i obrazovanja (značaj visokih očekivanja od sve dece, poznavanje razlika između prezaštićivanja osetljive dece i rada u zoni njihovog narednog razvoja i negativnih posledica sniženih očekivanja na kvalitet obrazovanja i socijalnu inkluziju); pravednost i jednakost u obrazovanju; razvijanje kapaciteta za empatiju i osetljivost za potrebe dece kojoj je potrebna posebna podrška u učenju i socijalnoj participaciji. Narочito je značajno da se ove teme obrađuju kros-kurikularno (u što više različitih predmeta), kako u okviru metodičko-didaktičkih predmeta, tako i u okviru psiholoških i pedagoških predmeta.

Međutim, malo je verovatno da čak i najsveobuhvatnije »pokrivanje« relevantnih tema tokom inicijalnih studija ili daljeg profesionalnog razvoja učitelja može da predvidi sve vrste teškoća sa kojima se oni mogu suočavati u nastavi u inkluzivnim odeljenjima. Ono što je ključno za razvoj kompetencija učitelja za IO jeste da oni prihvate odgovornost za unapređivanje procesa učenja i učestvovanje svih učenika u nastavi. Pored toga, učitelji treba da budu sposobni da traže i da koriste podršku drugih aktera koji mogu biti vredni resursi u inkluzivnom obrazovanju, kao što su stručni saradnici, roditelji, lokalna zajednica, školska uprava i drugi relevantni faktori. Zbog toga inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje učitelja treba da budu usklađeni sa koncepcijom inkluzivnog obrazovanja da bi razvili njihove kapacitete neophodne za podršku različitosti učenika.

Literatura

1. Armstrong, F. (2003). *Spaced out: Policy, Difference and the Challenge of Inclusive Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
2. Acedo, C. (2008). Inclusive education: pushing the boundaries. *Prospects*, 38, 5–13.
3. 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 classroom in one local educational authority, *Educational Psychology*, 20 (2), 191–211.
4. Avramidis, E. and Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129–147
5. Atkinson, D. (2004). Theorising how student teachers form their identities in initial education. *British Educational Research Journal*, 30 (3), 379–394
6. Baucal, A., Pavlović-Babić, D., Plut, D., and Gvozden, U. (2005). *Nacionalno testiranje učenika III razreda osnovne škole. Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja* (National Assessment of Pupils of the Third Grade of Primary School. Institute for the Evaluation of the Quality of Education and Upbringing), Beograd.
7. Booth, T. & Ainscow, M. (Eds.) (1998). *From them to us: an international study of inclusion in education*. London: Routledge Falmer.
8. Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *The Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.
9. Bennett, N. & Dunne, E. (1992). *Managing Classroom Groups*. London: Simon and Schuster.
10. Davis, P. and Florian, L. (2004). *Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study*. London: DfES.
11. Green, P. (1999). *Raise the Standard: A practical Guide to raising ethnic minority and bilingual pupils' achievement*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
12. Florian, L. & Rouse, M. (2009). The Inclusive Practice Project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education* 25, 594–601.
13. *Framework for Action on Special Needs Education*, 1994, UNESCO.
14. *Jednaka dostupnost kvalitetnog obrazovanja za Rome u Srbiji*. Izveštaji o monitoringu. (2007): Fond za otvoreno društvo, Beograd.
15. Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U. and Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (2), 195–209.
16. Hadadian, A. and Chiang, L. (2007). Special education training and preservice teachers. *International Journal of Special Education* 22 (1), 103–106.
17. Marvin, C. (1998). Individual and whole class teaching. In C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose (Eds.), *Promoting Inclusive Practice* (pp. 138–56). London: Rutledge.
18. Macura-Milovanović, S., Gera, I., Kovačević, M. (2010). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstu društvenih i kulturnih različitosti, Nacionalni izveštaj za Srbiju*. Torino: European Training Foundation.
19. Michailakis, D. & Reich, W. (2009). Dilemmas of inclusive education. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 3, 24–44.
20. Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K. and Wearmouth, J. (2006). A systematic review of interactions in pedagogical approaches with reported outcomes for the academic and social

-
- inclusion of pupils with special educational needs. Technical report. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
21. OECD (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*.
 22. Pantić, N., Closs, A., & Ivošević, V. (2010). *Teachers for the future*. Teacher development for inclusive education in the Western Balkans. Torino: European Training Foundation.
 23. Peček, M. (2001). Integration versus segregation – the case of Slovenia. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 6(2), str. 45–64.
 24. *Romska deca u »specijalnom« obrazovanju u Srbiji: prezastupljenost, niska postignuća, uticaj na život*, (2010) Institut za otvoreno društvo i Fond za otvoreno društvo Srbija, Beograd.
 25. Sebba, J. & Sachdev, D. (1997). *What Works in Inclusive Education?* Barkingside: Barnardo's.
 26. Symeonidou, S., Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and teacher education*, 25, 543–550.
 27. Villegas, A. M. (2007). Dispositions in Teacher Education: A look at Social Justice. *Journal of Teacher Education*, 58, 370–380.
 28. Venelainan, R., Jerotijević, M. (2010). *Strategije za podučavanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom*. Ministarstvo prosvete Republike Srbije. Posećeno 5. septembra 2011. <http://www.mpn.gov.rs/resursi/dokumenti.php?podsekcija=13&grupa=37&teritorija=0>
 29. Wannarka, R. and Ruhl, K. (2008). Seating arrangements that promote positive academic and behavioural outcomes: A review of empirical research. *Support for Learning*, 21(2), 89–93.
 30. Republika Srbija. Narodna skupština. *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. Službeni glasnik RS br. 72/2009.

* * *

ATTITUDES OF FUTURE TEACHERS TOWARDS INCLUSION: IMPLICATIONS FOR INITIAL PROFESSIONAL EDUCATION

Summary: *The aim of the research which results we present in this paper were to study attitudes of students' future teachers towards inclusion/segregation of different groups of sensitive students, responsibility towards the school achievement of these students, efficient strategies of individualisation in inclusive classes. The questionnaire included 205 first year students of the Faculties of Education in Belgrade and Jagodina.*

Analysis of the results has shown that on one hand, students support inclusive praxis – have positive attitudes towards different strategies of individualisation in teaching and think that for the school achievement of students that need special support for learning and social participation the most important person is a teacher. On the other hand, most students have negative attitudes towards inclusion of students with sight and hearing impairment, as well as intellectual disabilities and have some beliefs that some insufficient deeds of teachers represent strategies which support inclusion. Attitudes of future teachers can be partially interpreted as consequence of the previous experience of education students in non-inclusive classes, i.e. the existence of the system of special education.

Key words: *students of the faculties of education, inclusion, individualisation segregation.*

* * *

ОТНОШЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИНКЛЮЗИИ: ПОСЛЕДСТВИЯ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Резюме: *Целью исследования, результаты которого представлены в этой статье, было изучение отношения будущих учителей к включению/сегрегации различных групп уязвимых учащихся, к ответственности за успех этих учащихся и к эффективным стратегиям*

индивидуализации в инклюзивных классах. Опросом было охвачено 205 респондентов первого курса Учительского факультета в Белграде и Педагогического факультета в г. Ягодине.

Анализ результатов опроса показывает, что, с одной стороны, студентами поддерживается инклюзивная практика – их отношение к различным стратегиям индивидуализации в обучении, положительно. Они также считают, что наиболее ответственными за успеваемость учащихся, которые нуждаются в особой поддержке в обучении и за их включение в жизнь общества - являются именно учителя. С другой стороны, большинство респондентов имеет негативное отношение к инклюзии-включению детей с нарушениями зрения, слуха и умственными недостатками; они также питают несведущие убеждения, что некоторые неэффективные поступки учителя служат стратегией в пользу инклюзии. Отношение будущих преподавателей может быть частично интерпретировано как следствие предыдущего опыта, их подготовки в „неинклюзивных“ классах, т.е. в периоде времени, когда место имело специальное образование.

Ключевые слова: студенты учительских факультетов, включение/интеграция инклюзия/, индивидуализация, сегрегация.