

СПРЕМНОСТ НАСТАВНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ ДА ПРИХВАТЕ УЧЕНИКЕ СА ТЕШКОЋАМА У РАЗВОЈУ

*Рајка Ђевић**

Институт за педагошка истраживања, Београд

Апстракт. У раду су представљени резултати истраживања чији је основни циљ био да се испита спремност наставника основне школа да прихвате ученике са тешкоћама у развоју. У истраживању је учествовало 205 наставника из десет основних школа са територије Србије. Циљ је реализован кроз: (а) испитивање ставова према заједничком школовању ученика са тешкоћама у развоју и њихових вршњака; (б) испитивање искустава наставника у раду са ученицима који имају тешкоће у развоју; и (в) испитивање спремности наставника да прихвате ученике са тешкоћама у развоју, у зависности од укључености/неукључености у пројекте инклузивног образовања. Наставници испољавају подржавајуће ставове према заједничком школовању, с тим што више од половине њих сматра да је у том процесу неопходан селективни приступ према врсти и степену развојне тешкоће. Они подржавају заједничко школовање са хуманистичког становишта, али су забринути за академски успех одељења у која су укључени ученици са тешкоћама у развоју. Већина наставника је имала искуства у раду са ученицима са тешкоћама у развоју и на основу тога су дали занимљиве предлоге за унапређивање заједничког школовања. Већу спремност да прихвате ученике са тешкоћама у развоју показали су наставници чије су школе укључене у пројекте инклузивног образовања. То имплицира потребу за укључивањем школа у сличне пројекте и омогућавање непосредног контакта наставника са ученицима који имају тешкоће у развоју.

Кључне речи: ученици са тешкоћама у развоју, инклузивно образовање, ставови наставника, основна школа.

Позитивни ставови наставника према укључивању ученика са тешкоћама у развоју важан су предуслов успешне примене инклузивне праксе у учионици (Avramidis *et al.*, 2000). Налази истраживачких студија извештавају о генерално позитивним ставовима наставника према филозофији инклузивног образовања (Buell *et al.*, 1999). Неки резултати показују да су ставови наставника позитивнији у западним земљама (према: Malinen & Savolainen, 2008), али у већини истраживања смер њиховог развијања зависи од: (а) врсте и степена ученикове тешкоће и (б) искус-

* E-mail: rdjevic@rcub.bg.ac.rs

тва у раду са ученицима који имају тешкоће у развоју (Avramidis & Norwich, 2002).

Наставници углавном испољавају негативне ставове према укључивању ученика са сензорним поремећајима, лако ментално заостале деце, а отпор је нарочито изражен према ученицима са знацима агресивног и хиперактивног понашања (Avramidis *et al.*, 2000; Hrnjica i Sretenov, 2003; Alghazo & Gaad, 2004; Gamaz, 2004; Lifshitz, 2005; Ćuk, 2006). Спремнији су да прихвате ученике са телесним инвалидитетом и хроничним обољењима (Soldo, 1985; Soodak *et al.*, 1998; Gamaz, 2004; Alghazo & Gaad, 2004). Негативни ставови наставника могу се препознати и у случају поменутих тешкоћа, што додатно усложњава проблем, с обзиром на то да за ову категорију ученика не постоје специјалне школе (Hrnjica i Sretenov, 2003). Овакви ставови могу се тумачити недостатком самопоуздања код наставника, које је повезано са наставничким компетенцијама у раду са ученицима који имају развојне тешкоће, као и са квалитетом подршке која му је доступна. Тако, наставници изражавају позитивније ставове према укључивању ученика са којима им у раду нису потребне додатне вештине и знања (Avramidis & Norwich, 2002). Занимљиво је нагласити да су другачији подаци добијени у истраживањима која су реализована у кинеским школама (према: Malinen & Savolainen, 2008). Њихови наставници су имали изразито позитивне ставове према ученицима са тешкоћама сензорне природе. Овај налаз је објашњен ефикасношћу првих инклузивних програма у кинеским школама, који су превасходно били намењени ученицима са сензорним оштећењима.

Интензивнији контакти са ученицима који имају тешкоће, искуство у раду са њима и боља информисаност о њиховим специфичностима, утичу на позитивније ставове наставника према њима (Vujačić, 2003; Yazbeck *et al.*, 2004; Koutrouba *et al.*, 2006; Lambe & Bones, 2007). Негативни ставови су углавном препознати код наставника који нису били довољно обавештени о ученицима са тешкоћама у развоју, нису имали искустава у раду са њима, те нису били адекватно оспособљени за рад са овом категоријом ученика (Hanak i Dragojević, 2002; Hrnjica i Sretenov, 2003). Добро припремљени програми, боља опремљеност школе и адекватна обука наставника значајно доприносе да се ставови наставника развијају у позитивном смеру (Buell *et al.*, 1999; Tait & Purdie, 2000; Lambe & Bones, 2007). Резултати UNESCO-ве студије, у којој је учествовало хиљаду наставника из четрнаест земаља света, показују да наставници из земаља у којима је инклузија законом прописана имају позитивније ставове према ученицима са тешкоћама у развоју,

него наставници из земаља са израженом сегрегационом политиком (према: Avramidis & Norwich, 2002).

Пол наставника и године радног стажа могу значајно детерминисати њихове ставове према инклузији ученика са тешкоћама у развоју. У појединим истраживањима се показало да наставнице имају знатно позитивније ставове од својих мушких колега (Avramidis *et al.*, 2000; Alghazo & Gaad, 2004; Fokolade & Adeniyi, 2009). Многи истраживачки налази указују на позитивније ставове млађих наставника (према: Avramidis & Norwich, 2002), док поједини извештаји упућују на већу спремност наставника са дужим радним стажом (Alghazo & Gaad, 2004).

Методологија истраживања

Основни циљ овог истраживања био је да се испита спремност наставника редовне школе да прихвате ученике са тешкоћама у развоју. Циљ је реализован кроз: (а) испитивање ставова наставника према заједничком школовању; (б) испитивање искустава наставника у раду са ученицима који имају тешкоће у развоју; и (в) испитивање спремности наставника да прихвате ученике са тешкоћама у развоју, у зависности од укључености/неукључености у пројекте инклузивног образовања. Приликом конципирања истраживања, један део узорка чинили су наставници чије су школе укључене у званичне пројекте Министарства просвете, а који промовишу инклузивни концепт образовања у Србији. То је омогућило проверу *основне хипотезе* истраживања да су пројекти инклузивног образовања „Школа по мери детета“, „Сарадњом до инклузије“, „Инклузија – право, а не проблем“ и „Инклузивно образовање – индивидуални образовни планови“ дали позитивне ефекте у погледу спремности наставника који су у њима учествовали да прихвате ученике с тешкоћама у развоју, те да ће ови наставници показати већу спремност од наставника који нису учествовали у сличним пројектима. Такође, пол наставника, наставни предмет који предају и године радног стажа су разматране као варијабле од којих би могла зависити спремност наставника да у свом будућем раду прихвате ученике са тешкоћама у развоју.

За прикупљање података коришћена је техника анкетања, која је била праћена одговарајућим инструментом – анонимним упитником за наставнике.

Узорак истраживања су чинили наставници из десет основних школа са територије Београда, Суботице, Оџака, Стапара и Панчева. Од укупно 205 наставника који су учествовали у истраживању, 86 на-

ставника било је из школа које су укључене у пројекте инклузивног образовања, а њих 119 из школа које нису укључене у сличне пројекте.

Резултати и дискусија

Ставови наставника према заједничком школовању. Највећи број наставника (84,4%) има подржавајући став према иницијативи да се ученици са тешкоћама у развоју укључе у редовну школу, с тим што више од половине њих (58,5%) сматра да је у том процесу неопходан селективни приступ према врсти и степену развојне тешкоће. Додатна објашњења наставника се темеље на уверењу да у постојећем систему образовања не постоје услови за прихват ученика са сензорним и когнитивним оштећењима. Изложени налаз је у складу са резултатима раније наведених истраживања, који указују на мању спремност наставника у прихватању ученика са сложенијим тешкоћама (Avramidis *et al.*, 2000; Hrnjica i Sretenov, 2003; Alghazo & Gaad, 2004; Gamaz, 2004; Lifshitz, 2005; Ћук, 2006). Четвртина наставника (25,9%) сматра да је похађање редовне школе неутуђиво право сваког детета, што се може тумачити као позитиван став према овом процесу. Мањи број (15,6%) наставника доживљава идеју инклузије као утопију у нашим условима. У образлагању својих одговора они се позивају на неприпремљеност школа и наставника за овај процес. Намеће се дилема да ли овај податак треба схватити као негативан став одређеног броја наставника према укључивању ученика са тешкоћама у развоју у редовну наставу, или само као њихово мишљење о реалним могућностима реализације овог процеса код нас. Да разлози за забринутост постоје, показује истраживање које је реализовано на узорку од 97 редовних основних школа у Србији (према: Карић, 2004). Налази овог истраживања показују да се у редовној школи налази 8.099 ученика са тешкоћама у развоју, а само је двадесет запослених дефектолога у стручним службама ових школа. На то се надовезује непостојање прецизне евиденције ученика са развојним тешкоћама, што заједно са неадекватном обуком наставног особља усложњава стварање позитивне климе за њихово укључивање.

У одељења редовне основне школе могу се укључити ученици са тешкоћама у развоју и у складу са својим могућностима савладати редовни наставни програм – била је следећа тврдња у упитнику, у вези са којом су наставници изразили свој став (Табела 1).

Већина наставника (51%) се делимично слаже са изнетом тврдњом. Они сматрају да је остваривост поменутог становишта одређена сложеносту ученикове тешкоће. Четвртина наставника (25,5%) се у

потпуности слаже са понуђеном тврдњом, нешто мањи број њих (19,6%) се не слаже, док је најмањи број наставника (3,9%) остао неодлучан.

Табела 1: Ставови наставника према могућностима савладавања редовног наставног програма

Да ли ученици са тешкоћама у развоју могу, у складу са својим могућностима, савладати редовни наставни програм?	Наставници	
	f	%
а) у потпуности се слажем	52	25,5
б) делимично се слажем	104	51,0
в) не могу да одлучим	9	3,9
г) не слажем се	40	19,6
Укупно	205	100,0

Половина наставника (50,7%) се у потпуности слаже са становиштем да заједничко школовање доноси обострану корист једној и другој групи ученика: ученици са тешкоћама у развоју имали би прилику да се постепено навикавају на живот у средини особа без тешкоћа, док би остали ученици могли да се ослободе предрасуда према таквим особама. Нешто мањи број наставника (39,5%) је испољио делимично слагање са овом тврдњом (Табела 2).

Табела 2: Ставови наставника према обостраној користи од заједничког школовања

Од заједничког школовања ученика са тешкоћама у развоју и њихових вршњака, корист је обострана	Наставници	
	f	%
а) у потпуности се слажем	104	50,7
б) делимично се слажем	81	39,5
в) не могу да одлучим	9	4,4
г) не слажем се	11	5,4
Укупно	205	100,0

Становиште према којем инклузивно образовање ствара основу за обострани позитиван утицај ученика са тешкоћама у развоју и њихових вршњака, представља чест аргумент заговорника инклузије. Ученици са тешкоћама у развоју постижу најбоље резултате (образовне и социјалне) у оним школама у којима постоји више могућности за интеракцију са редовном популацијом (Hunt *et al.*, 1994), а и њихови вршњаци

имају значајно више скорове на тестовима толеранције и више стрпљења у комуникацији са другима (према: Ćolin, 2005). Позитивни исходи заједничког школовања развијаће се само под условом добро организоване психосоцијалне подршке у одељењу. У случајевима неприпремљености инклузивних програма, препознате су негативне последице (социјалне и образовне) за обе групе ученика (Fuchs & Fuchs, 1994).

Од наставника је тражено да изразе своје мишљење о могућем негативном утицају укључивања ученика са тешкоћама у развоју на образовно постигнуће одељења – наставници би били преокупирани ученицима са тешкоћама у развоју, те би потпуно занемарили остатак одељења. Највећи број наставника (48,3%) делимично се сложио са овом тврдњом, док значајан број њих (30,2%) није. Мањи број наставника (13,2%) је испољио потпуно слагање, док је број оних који су изразили неодлучност у мањини (8,3%). С обзиром на то да је претходна дистрибуција одговора (Табела 2) показала да се највећи број наставника сложио са тврдњом да заједничко школовање користи свим ученицима, намеће се питање зашто значајан број наставника сматра да ученици са тешкоћама у развоју могу негативно утицати на успех читавог одељења. Могуће објашњење требало би тражити у наглашеном социјалном или образовном аспекту проблема. У тврдњи о обостраној користи заједничког школовања превасходно је наглашен хуманистички аспект заједничког школовања, који су наставници подржали. Међутим, они испољавају сумњу у академски успех одељења уколико су у њега укључени ученици са тешкоћама у развоју, што је препознато као проблем и од стране учесника других истраживања (Џук, 2006). Досадашња примена инклузивних модела код нас показала је да ученици са тешкоћама у развоју значајно напредују у погледу емоционалне контроле и у интеграцији социјалног понашања, док су резултати испитивања интелектуалног развоја били скромнији (Hrnjica i sag., 2004). У земљама са дугогодишњом инклузивном праксом, као што је Америка, многи истраживачки резултати наглашавају и успешан образовни аспект инклузивних модела образовања (према: Ćolin, 2005). Методе рада, које су се користиле у инклузивном образовању ученика са лакшом интелектуалном ометношћу, нису имале само позитивне ефекте на њих, већ и на њихове вршњаке. Тако су директне инструкције у стратегијама памћења и учења резултирале значајним повећањем успеха, како ученика са развојним тешкоћама, тако и њихових вршњака који су прошли кроз обуку инклузивног модела образовања.

Иако највећи број наставника (57,6%) сматра да би ученици са тешкоћама у развоју успешније савладали градиво у редовној школи,

није занемарљив број оних (42,4%) који специјалну школу виде као боље образовно решење за ове ученике (Табела 3).

Табела 3: Ставови наставника према најпогоднијој средини за образовање ученика са тешкоћама у развоју

У којој би школи ученици са развојним тешкоћама успешноје савладали градиво?	Наставници	
	f	%
а) у редовној школи	118	57,6
б) у специјалној школи	87	42,4
Укупно	205	100,0

Подељеност ставова према овој проблематици приметна је и код испитаника других истраживања (Burge *et al.*, 2008) што није необично, с обзиром на подељеност просветног мњења када је ова проблематика у питању. Дискусија о оправданости школовања ученика са тешкоћама у развоју у редовној школи траје и наставља се кроз реализовање истраживачких пројеката и анализу њихових резултата који подржавају једно или друго становиште. Без обзира на то које решење сматрамо прихватљивијим, важно је водити рачуна о ономе што је најбоље за развој сваког ученика са тешкоћама у развоју. Циљ је пронаћи најстимулативнију средину за ученика са развојним тешкоћама, а код те одлуке треба водити рачуна, како о способностима и могућностима ученика, тако и о теоријским и практичним искуствима, те околностима које су независне од детета. Требало би тежити проходности инклузивног система образовања, што значи да смештај ученика у одређеној образовној институцији не би требало сматрати финалним. Ученик се посматра у прогресу, па у зависности од тога и његово место образовања може бити променљиво.

У овом истраживању није утврђено да су ставови наставника према заједничком школовању ученика са тешкоћама у развоју и њихових вршњака детерминисани полом наставника, годинама радног стажа и наставним предметом који предају.

Искуства наставника у раду са ученицима који имају развојне тешкоће. Значајан број ученика са тешкоћама у развоју налази се у редовној основној школи. То су најчешће ученици са тешкоћама у учењу, емоционалним проблемима, проблемима у понашању, ученици граничних интелектуалних способности, хиперактивни ученици, односно, они ученици за чије тешкоће не постоје специјалне школе. Добијени подаци нашег истраживања указују на значајан број наставника (60,5%)

који су у скоро свакој генерацији имали искуства у раду са ученицима који имају тешкоће у развоју. Нешто више од трећине наставника (31,2%) је веома ретко имало прилику да ради са овим ученицима, док најмањи број наставника (8,3%) није имао таква искуства. Истраживачки налази показују да већина наставника у одељењу има бар једног ученика са неком развојном тешкоћом (Arsenović-Pavlović *i sar.*, 2006; Koutruba *et al.*, 2006).

Да бисмо се ближе упознали са искуствима наставника у раду са ученицима са тешкоћама у развоју, наставници су разматрали предности заједничког школовања. Највећи број наставника (76,1%) видео је добру страну заједничког школовања у могућностима адекватније социјализације деце са тешкоћама у развоју, као и хуманијег односа према овој категорији деце, по чему се наши испитаници не разликују од учесника других истраживања (Todorović *i Hanak*, 2002; Ćuk, 2006; Malinen & Savolainen, 2008). За разлику од наших испитаника који су се у разматрању добрих страна заједничког школовања задржали на фактору социјалне правде, учесници других истраживања позитивне исходе инклузивног образовања уочавају и у могућностима унапређивања сопствених компетенција кроз рад са ученицима који имају тешкоће у развоју (Malinen & Savolainen, 2008). Значајно мањи број наставника (5,4%) је сматрао да добре стране инклузивног образовања не могу доћи до изражаја у постојећем образовном систему. Разлоге уочавају у преобимном наставном програму и непостојању систематске подршке за рад са овом категоријом ученика.

У разматрању потенцијалних тешкоћа за успешну реализацију инклузивног образовања, највећи број наставника (38,5%) проблем уочава у могућој неприхваћености ученика са тешкоћама у развоју од стране вршњака и њихових родитеља. Хрњица и Сретенов (2003) истичу да су вршњаци (посебно девојчице) показали спремност да прихвате ученике са развојним тешкоћама. Међутим, позитивни ставови ученика се мењају уколико се ученик са тешкоћама у развоју неадекватно понаша, што се релативно често догађа. Тада га не прихватају, али не због тешкоће коју има, већ због неприхватљивог понашања. Следећа тешкоћа, коју препознаје значајан број наставника (34,1%), везана је за недостатак времена да се свим ученицима једнако посвете, као и за немогућност адекватног оцењивања ученика са тешкоћама у развоју, што су и испитаници других истраживања препознали као значајан проблем (Ćuk, 2006). Да би оцена имала мотивишући утицај на ученика са тешкоћама у развоју, она треба да буде донета у складу са његовим могућностима и способностима, односно у складу са индивидуалним образо-

вним планом који би требало креирати за сваког ученика са развојним тешкоћама. Међутим, ови ученици се најчешће оцењују према уједначеним захтевима и критеријумима као и ученици без тешкоћа. Наставници су свесни колико наведени проблеми негативно утичу на децу са тешкоћама у развоју и њихову мотивацију за учењем.

За мали број наставника (2%) тешкоћу у реализацији успешне инклузивне наставе представљају проблеми везани за недостатак материјалних средстава која су неопходна за адекватну припрему школе. Неопремљеност школа за прихват ученика са тешкоћама у развоју утиче на развијање негативних ставова наставника према овом процесу (Angelides *et al.*, 2006). Обезбеђивање потребних адаптација у школама за инклузивни модел образовања, један је од фактора који може значајно мењати овакве ставове, нарочито када се ради о ученицима са мање сложеним тешкоћама (Kassini, 2005). У нашим условима је за сада тешко очекивати потпуну адаптацију свих школа, али неке мање помаке је могуће реализовати без великих улагања – уграђивање рампи у школе, организовање часова у приземљу за ученике са телесним инвалидитетом, седење у првој клупи ученика који слабије виде.

Табела 4: Мишљење наставника о најчешћим проблемима у постизању васпитних циљева у раду са ученицима са тешкоћама у развоју

Проблеми у постизању васпитних циљева	Наставници	
	f	%
а) проблеми везани за неприхватљиво понашање ученика	128	62,5
б) проблеми не постоје уколико наставник на адекватан начин подстиче социјализацију и укључивање ученика са тешкоћама у развоју у групу вршњака	29	14,1
Укупно	157	76,6
Без одговора	48	23,4
Укупно	205	100,0

Наводећи најчешће проблеме које су имали у постизању образовних циљева са ученицима са тешкоћама у развоју, већина наставника (81%) је препознала проблеме везане за снижене способности ученика – краткотрајну пажњу, брзо заборављање и неразумевање градива, проблеме у читању и писању и у говорним вежбама, недовољну брзину у извршавању задатака на часу и снижену мотивацију за учењем. Мали број наставника (5,4%) није дао директан одговор на ово питање, већ су истакли проблеме везане за школски систем – неприлагођеност наставних садржаја и метода потребама деце са тешкоћама у развоју.

Највећи број наставника (62,5%) проблеме у постизању васпитних циљева везује за самог ученика. Категорије приказане у табели су резултат квалитативне анализе одговора наставника на отворено питање у упитнику (Табела 4).

Како наставници објашњавају, значајан проблем у реализацији васпитних циљева представљају чести емоционални „испади“ ученика са тешкоћама у развоју, као и учестало агресивно понашање према вршњацима у одељењу, што доводи до искључености ових ученика из вршњачке групе. На поменуте проблеме се надовезују и проблеми социјализације и отежана комуникација ученика са развојним тешкоћама. Проблеми ученика са тешкоћама у развоју на плану комуникације и интеракције емпиријски су потврђени (према: Gašić-Pavišić, 2002; Sretenov, 2005). Њихови налази показују да ученици са сложенијим тешкоћама имају више проблема у интеракцији са вршњацима и неуравнотеженије односе. Један број наставника (14,1%) из нашег узорка сматра да нема тешкоћа у остваривању васпитних циљева у раду са ученицима са тешкоћама у развоју, уколико наставник на адекватан начин (прихватањем све деце, подстицањем заједничких активности, припремањем ученика за долазак детета са тешкоћама у развоју) подстиче социјализацију ове деце, као и њихово укључивање у групу вршњака. Ово запажање једног броја наставника указује на њихову свест о сопственој одговорности за успех инклузивног наставног процеса. Централну улогу наставника у развијању инклузивне средине која подстиче социјални и емоционални развој истичу поједини аутори (Hrnjica, 1991; Suzić, 2008). Наставник би требало да ствара атмосферу која ће подстицати на учење децу различитих темперамената, те развијати репертоар стратегија које ће бити корисне у раду са ученицима који нерадо учествују или показују агресивност. Акцент у инклузивном моделу образовања треба да буде на развијању просоцијалних компетенција које обухватају помагање, дељење, давање, саосећање, подстицање, охрабривање и сарадњу.

Наставници су дали корисне предлоге за квалитетнији рад у инклузивном одељењу. Један број наставника (21,5%) је истакао потребу за другачијом организацијом наставе, која треба да буде прилагођена способностима ученика са развојним тешкоћама. Континуирана сарадња свих учесника образовно-васпитног процеса, као и помоћ дефектолога предлог је одређеног броја наших испитаника (16,6%). Један део узорка наставника (10,7%) упућује на значај стручних усавршавања. Наставници сматрају да је неопходан одређени континуитет стручних оспособљавања у зависности од потреба конкретне школе. Неки на-

ставници (10,2%) уочавају решење у постојању посебних одељења за ученике са тешкоћама у развоју, уз похађање неких заједничких часова са осталим ученицима (на пример, ликовно и музичко образовање). Ови наставници сматрају да је за ученике са сложеним тешкоћама једино решење њихово образовање у специјалној школи. Један број наставника указује на потребу смањења броја ученика у одељењу (8,3%), док мањи број њих (3,9%) сматра да је неопходна просторна адаптација школе и осавремењивање учионица. Сличне предлоге дају и испитаници других истраживања (Koutrouba *et al.*, 2006).

Инклузивни пројекти образовања и спремност наставника да прихвате ученике са тешкоћама у развоју. Учествовање наставника у школским пројектима који су на различите начине подржавали инклузивни концепт образовања, значило је и интензивнији лични контакт са ученицима који имају развојне тешкоће, бољу информисаност о њима и пролазак кроз одређену обуку везану за ову проблематику. Истраживачки налази упућују на позитивније ставове оних наставника који су имали више искуства у раду са ученицима који имају развојне тешкоће (Yazbeck *et al.*, 2004; Koutrouba *et al.*, 2006; Lambe & BONES, 2007). То нас је подстакло да проверимо да ли је учествовање наставника у пројектима инклузивног образовања имало позитивне ефекте на њихову спремност да прихвате ученике са тешкоћама у развоју (Табела 5).

Табела 5: Спремност наставника да прихвате ученике са тешкоћама у развоју у зависности од укључености у пројекте инклузивног образовања

Да ли су наставници спремни да прихвате ученике са тешкоћама у развоју				
	Нису спремни да прихвате ученике с тешкоћама у развоју	Неодлучни по питању прихватања ученика с тешкоћама у развоју	Спремни да прихвате ученике са тешкоћама у развоју	Укупно
Наставници у пројекту	4 (4,9%)	27 (32,9%)	51 (62,2%)	82 (100%)
Наставници изван пројекта	23 (20,4%)	44 (38,9%)	46 (40,7%)	113 (100%)

Резултати указују на то да је учешће наставника у пројекту важан фактор дистрибуције ставова у вези са спремношћу за прихватањем ученика са тешкоћама у развоју. Наставници који су укључени у пројекте инклузивног образовања, показали су већу спремност у прихватању ученика са тешкоћама у развоју, у односу на наставнике који нису били

део таквих пројеката, при чему су разлике статистички значајне ($\chi^2 = 13.101$, $df=2$, $p<0.001$, $V=0.259$). Скоро две трећине наставника (62.2%), који су у пројекту, изражавају спремност да прихвате ученике са тешкоћама у развоју, док се тек сваки двадесети (4,9%) томе противи. Значајно мањи број наставника, који нису у пројекту, (40,7%) изјављује да би били спремни на прихватање тих ученика, док је, у поређењу са наставницима у пројекту, далеко више оних који се противе тој идеји (20,4%). Тиме је потврђена полазна хипотеза нашег истраживања, с тим што треба нагласити да овај налаз не искључује спремност наставника, који нису учествовали у пројектима, да прихвате ову категорију ученика. Вујачић (2003) је добила сличне резултате – учествовање у пројектима инклузивног образовања допринело је у значајној мери позитивном мењању ставова значајног броја васпитача, стручних сарадника и родитеља.

Закључна разматрања

У овом истраживању је испитивана спремност наставника основне школе да прихвате ученике са тешкоћама у развоју. Наставници испољавају позитивне ставове према заједничком школовању ученика са тешкоћама у развоју и њихових вршњака, с тим што више од половине њих сматра да је у том процесу неопходан селективни приступ према врсти и тежини развојне тешкоће. Они подржавају инклузију са хуманистичког аспекта, али највећи број њих испољава сумњу у академски успех одељења у која су укључени ученици са развојним тешкоћама. Приметна је подељеност ставова наставника према најпогоднијој средини за образовање ученика са тешкоћама у развоју – редовна основна или специјална школа.

Највећи број наставника имао је искуства у раду са ученицима са тешкоћама у развоју. Као најзначајније тешкоће заједничког школовања наставници издвајају: неприхваћеност ученика са тешкоћама у развоју од вршњака и њихових родитеља, немогућност адекватног оцењивања ових ученика и недостатак материјалних средстава која су неопходна за адекватну припрему школе. Проблеме у остваривању образовних и васпитних циљева наставници везују за снижене способности ученика. Предлози наставника за квалитетнији рад у инклузивном одељењу су: потреба за другачијом организацијом наставе која подразумева реализацију индивидуализоване наставе и креирање индивидуалних образовних планова уз интензивну сарадњу са стручним лицима; стручно усавршавање наставника; и мањи број ученика у одељењу.

Учествовање у пројектима инклузивног образовања утицало је на већу спремност наставника да прихвате ученике са тешкоћама у развоју, чиме је потврђена хипотеза истраживања. Наставнике треба укључивати у пројекте који им омогућавају разноврсну обуку за рад са ученицима који имају развојне тешкоће, интензивније контакте са њима, сарадњу са стручњацима различитих профила и континуирано стручно усавршавање из ове области. Требало би уважити схватање наставника о селективном приступу инклузији и не уводити у одељење редовне школе ученике са сложенијим тешкоћама, све док наставници не буду оспособљенији за рад са њима и док им се не обезбеди адекватна подршка. Могућности помака у инклузивном образовању треба сагледавати у узрочно-последичној повезаности – неопходне иновације у школи и оспособљавање наставника доприносиће њиховим позитивним ставовима, док ће такви ставови бити основа за развијање и успешну имплементацију жељених промена.

Даља истраживања би требало усмерити према испитивању фактора који утичу на формирање позитивних ставова према инклузији и деци са тешкоћама у развоју. То би се могло остварити прикупљањем информација о квалитету и садржају обуке коју су наставници прошли и упознавањем са искуствима наставника у раду са различитим категоријама ученика који имају развојне тешкоће. Било би интересантно реализовати и лонгитудиналну студију о ставовима наставника према инклузији. Она би омогућила сагледавање трансформације ставова наставника и детаљније упознавање са процесом њиховог мењења. Испитивање стратегија које ће омогућити мотивисање наставника да уложе напор и побољшају своје професионалне способности за инклузивни процес образовања, могао би бити занимљив истраживачки подухват.

Напомена. Чланак представља резултат рада на пројекту „Образовање за друштво знања“, број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

Коришћена литература

- Alghazoz, E.M. & E.El.N. Gaad, 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*, Vol. 31, No. 2, 94-99.
- Angelides, P., Stylianou, T. & P. Gibbs (2006): Preparing teachers for inclusive education in Cyprus, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 22, No. 4, 513-522.
- Arsenović-Pavlović, M., Radovanović, V. i Z. Jolić (2006): Stavovi i mišljenja nastavnika razredne nastave prema inkluziji i promenama u školi, *Empirijska istraživanja u psihologiji*, 55-62.

- Avramidis, E., Bayliss, P., & R. Burden (2000): Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 16, No. 3, 277–293.
- Avramidis, E. & B. Norwich (2002): Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 17, No. 2, 129–147.
- Buell, M., Hallam, R., Gamel-McCormick, M. & S. Scheer (1999): A survey of general and special education teachers' perceptions and in-service needs concerning inclusion, *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 46, No. 2, 143–156.
- Burge, P., Ouellette-Kuntz, H. & N. Hutchinson (2008): A quarter century of inclusive education for children with intellectual disabilities in ontario: public perceptions, *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, No. 3, 2-22.
- Ćuk, M. (2006): Potreba nastavnog i stručnog osoblja za osnaživanjem u radu sa decom sa posebnim potrebama. Novi Sad: Naša škola.
- Čolin, T. (2005): Obrazovanje netipične dece u tipičnom okruženju: američko iskustvo, *Korak ka – bilten za ljude bez predrasuda*, br. 3, 18-24.
- Fokolade, O.A. & S.O. Adeniyi (2009): Attitude of teachers toward the inclusion of children with special needs in the general education classroom: the case of teachers in selected schools in Nigeria, *Journal of the International Association of Special Education*, Vol. 10, No.1, 60-64.
- Fuchs, D. & L.S. Fuchs (1994): Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform, *Exceptional children*, Vol. 60, No. 4, 294-305.
- Gamaz, M. (2004): Stavovi nastavnika redovnih i specijalnih škola prema inkluziji dece sa posebnim potrebama u redovne škole (diplomski rad). Beograd: Filozofski fakultet.
- Gašić-Pavišić, S. (2002): Vršnjačko-socijalno ponašanje dece sa smetnjama u razvoju, *Nastava i vaspitanje*, br. 5, 452-469.
- Hanak, N. i D. Dragojević (2002): Socijalni stavovi prema osobama ometenim u razvoju, *Istraživanja u defektologiji*, br.1, 13-23.
- Hrnjica, S. (1991): *Ometeno dete – uvod u psihologiju ometenih u razvoju*. Beograd: ZUNS.
- Hrnjica, S. i D. Sretenov (2003): *Deca sa razvojnim teškoćama u redovnim osnovnim školama u Srbiji – trenutno stanje i stavovski predušlovi za potencijalnu inkluziju*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta i Save the Children.
- Hrnjica, S. i saradnici (2004): *Škola po meri deteta – priručnik za rad sa učenicima redovne škole ometenim u razvoju*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta i Save the Children.
- Hunt, P., Farron-Davis, F., Beckstead, S., Curtis, D. & L. Goetz (1994): Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special classes, *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, Vol.19, 200-214.
- Yazbeck, M., McVilly, K., & T.R. Parmenter, (2004): Attitudes toward people with intellectual disabilities: an Australian perspective, *Journal of Disability Policy Studies*, Vol. 15, No. 2, 97-111.
- Karić, J. (2004): Stavovi prema uključivanju dece sa posebnim potrebama u redovan sistem obrazovanja, *Nastava i vaspitanje*, br. 1, 142–146.
- Kassini, I. (2005): Family and coordination issues in the preparation of service providers working with children with hearing impairment: the case of Cyprus, *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 20, No. 4, 433–445.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. & M. Steliou (2006): Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus, *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 21, No. 4, 381-394.
- Lambe, J. & R. Bones (2007): The effect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusion, *Journal of Education for Teaching*, Vol. 33, No. 1, 99-115.

- Lifshitz, H., Glaubman, R. & R. Issawi (2004): Attitudes towards inclusion: the case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers, *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 19, No. 2, 172-190.
- Malinen, O. & H. Savolainen (2008): Inclusion in the east: Chinese students' attitudes towards inclusive education, *International Journal of Special Education*, Vol. 23, No. 3, 101-109.
- Soodak, L.C., Poddell, D.M. & L.R. Lehman (1998): Teacher, student and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion, *Journal of Special Education*, Vol. 31, No. 4, 480-497.
- Sretenov, D. (2005): Socijalna interakcija i komunikacija dece sa smetnjama u razvoju i dece bez smetnji u razvoju u inkluzivnom programu vrtića (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Suzić, N. (2008): *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: HBS Banja Luka.
- Tait, K. & N. Purdie (2000): Attitudes toward disability: teacher education for inclusive environments in an Australian university, *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 47, No. 1, 25-38.
- Todorović i Hanak (2003): Drugačiji među vršnjacima: ispitivanje stavova vaspitača i učitelja u Pančevu prema uključivanju dece sa smetnjama u razvoju u redovnu grupu vrtića i škola. Pančevo: VelikiMali.
- Vujačić, M. (2003): Uključivanje djece sa posebnim potrebama u redovne grupe vrtića – mogućnosti i efekti (magistarski rad). Beograd: Filozofski fakultet.

Примљено 14.08.2009; прихваћено за штампу 23.09.2009.

Rajka Đević
 READINESS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS
 TO ACCEPT DISABLED CHILDREN

Abstract

The paper presents the results of the research with the basic goal to study the readiness of primary school teachers to accept disabled students. Research participants were 205 teachers from primary schools at the territory of Serbia. The goal was accomplished through: (a) studying attitudes towards joint education of disabled students and their peers; (b) studying teachers' experiences in working with disabled students; and (c) studying teachers' readiness to accept disabled students, depending on their involvement/non-involvement in projects of inclusive education. Teachers express supportive attitudes towards joint schooling, but more than one half of them think that a selective approach is necessary in that process, according to the kind and degree of developmental disability. They support joint schooling from the humanistic point of view, but express concerns about the academic achievement of classes that include disabled students. The majority of teachers had experience in working with disabled students and based on that provided interesting suggestions for improving joint schooling. Higher readiness for accepting disabled students was demonstrated by teachers whose schools were involved in the projects of inclusive education. That implies the need for involving schools in similar projects and enabling teachers' immediate contact with students with developmental disabilities.

Key words: disabled children, inclusive education, teachers' attitudes, primary school.

Рајка Ђевић
ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВОСМИЛЕТНЕЙ ШКОЛЫ
ПРИНЯТЬ УЧЕНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ РАЗВИТИЯ

Резюме

В работе предявлены результаты исследования, основной целью которого является проверка готовности преподавателей восьмилетней школы принять в свои классы учеников с трудностями развития. В исследовании участвовало 205 преподавателей из десяти восьмилетних школ находящихся на территории Сербии. Цель реализовалась посредством: а) проверки позиции к совместному обучению учеников с трудностями развития и их сверстников; б) проверки опыта преподавателей в работе с учениками с трудностями развития; и в) проверка готовности преподавателей принять в свои классы учеников с трудностями развития, в зависимости от включенности/невключенности в проекты инклюзивного образования. Преподаватели выявили утвердительные позиции относительно совместного обучения, с тем, что больше половины преподавателей считают, что в данном процессе необходим селективный подход учитывающий категорию и степень трудности развития. Они поддерживают совместное обучение с гуманистической точки зрения, но обеспокоены академическим успехом класса в который включены ученики с трудностями развития. У большинства преподавателей существует опыт в работе с учениками с трудностями развития, на основании которого они преподнесли интересные предложения для улучшения совместного обучения. Большую готовность принять учеников с трудностями развития проявили те преподаватели школы которых включены в проекты инклюзивного образования. Это имплицитно потребует включения школ в схожие проекты и обеспечения непосредственного контакта преподавателей и учеников с трудностями развития.

Ключевые слова: ученики с трудностями развития, инклюзивное образование, позиции преподавателей, восьмилетнее образование.