

Univerzitet u Beogradu  
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju



# **NOVINE U SPECIJALNOJ EDUKACIJI I REHABILITACIJI**

**Tematski zbornik radova**

Godišnja prezentacija rezultata naučno-istraživačkih projekata  
Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju  
koje finansira  
Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS  
(2011-2014)

Beograd, 2013

NOVINE U SPECIJALNOJ EDUKACIJI I REHABILITACIJI  
Tematski zbornik radova

*Izdavač:*

Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju  
11000 Beograd, Visokog Stevana 2  
[www.fasper.bg.ac.rs](http://www.fasper.bg.ac.rs)

*Za izdavača:*

Prof. dr Jasmina Kovačević

*Urednik:*

Prof. dr Milica Gligorović

*Štampa:*

Planeta print

Tiraž:

200

ISBN

PROJEKAT 179025



**KREIRANJE PROTOKOLA ZA PROCENU EDUKATIVNIH  
POTENCIJALA DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU KAO  
KRITERIJUMA ZA IZRADU INDIVIDUALNIH OBRAZOVNIH  
PROGRAMA**

Rukovodilac projekta: Prof. dr Jasmina Kovačević

## STAVOVI VASPITAČA PREMA INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU DECE SA OŠTEĆENJEM VIDA PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Marija Anđelković<sup>1</sup>, Vesna Vučinić, Branka Eškirović, Branka Jablan  
Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

U radu su razmatrani stavovi vaspitača prema uključivanju dece sa oštećenjem vida u predškolske ustanove za decu tipičnog razvoja. Uzorak u istraživanju je činilo 125 vaspitačica zaposlenih u predškolskim ustanovama na teritoriji grada Beograda. Analizirali smo njihov odnos prema inkluziji dece sa oštećenjem vida i povezanost tog odnosa sa godinama života, dužinom rada u struci, prethodnim iskustvom u radu sa decom sa oštećenjem vida, trenutnim prisustvom deteta sa oštećenjem vida u grupi i obukom za rad u inkluzivnom vrtiću posmatranom kroz broj sati provedenih na seminarima. U istraživanju je korišćen *Upitnik za procenu stavova vaspitača prema inkluziji*.

Analizom dobijenih rezultata možemo zaključiti da vaspitači imaju pretežno negativne stavove prema inkluziji dece sa oštećenjem vida. To posebno potvrđuje stepen neslaganja sa tvrdnjama koje su vezane za spremnost, voljnost i kompetentnost za rad sa decom sa oštećenjem vida. Iskustvo u radu sa decom sa oštećenjem vida pokazalo se kao značajan činilac koji utiče na stavove prema inkluziji i ti stavovi zahtevaju detaljnu analizu u odnosu na ponuđene tvrdnje. Dobijeni rezultati pokazuju da postoji niz nedostataka na planu pripreme inkluzivne sredine u vrtićima i obezbeđivanju uslova za inkluziju dece sa oštećenjem vida predškolskog uzrasta.

**Ključne reči:** inkluzija, deca sa oštećenjem vida, vaspitači

---

<sup>1</sup> E-mail: marijaandja14@yahoo.com

## UVOD

Poslednjih nekoliko decenija, veliki broj autora se u svojim radovima bavio definisanjem inkluzije, inkluzivnim obrazovanjem, kriterijumima, indikatorima i ishodima dobre inkluzivne prakse (Boyle et al., 2011; Lieber et al., 1998; Lindsay, 2007; McLeskey et al., 2004; Rafferty & Griffin, 2005). Imajući u vidu različitosti koje uključuju školski sistem, lokalne, kulturološke, uzrastne i druge faktore koji su od značaja za ishode inkluzivnog obrazovanja, opšte je prihvaćeno da definicija inkluzije ne treba da bude uniformna (Buysse, Skinner & Grant 2001). Istovremeno, definisanje inkluzije treba da bude dinamičan proces jer ga prate stalne promene (usaglašavanje pristupa, sadržaja i strategija) u okviru četiri ključna elementa: neprestano traganje za načinima reagovanja na različitost i življenja sa različitostima, identifikovanje i uklanjanje barijera, vrednovanje ishoda inkluzivnog obrazovanja i praćenje položaja onih osoba za koje postoji opasnost da budu marginalizovane (Ainscow, 2005). Dakle, značenje pojma „inkluzija“ nije isto u različitim zemljama, u različitim fazama uvođenja inkluzivne prakse, ni na različitim nivoima obrazovanja. Odom i saradnici navode da se u SAD-u inkluzija na nivou predškolskog vaspitanja i obrazovanja razlikuje bar u četiri segmenta od inkluzije na ostalim nivoima školovanja. Kao prvo, ne postoji mogućnost da sva deca sa smetnjama u razvoju, od tri do pet godina, budu uključena u predškolske ustanove (ne postoje na svim lokalitetima); kao drugo, plan i program rada sa decom predškolskog uzrasta se više fokusira na razvojne domene (motoričke i socijalne veštine i kognitivne sposobnosti) i počiva na ravnoteži slobodnih (inicira ih dete) i usmerenih aktivnosti (organizuje ih vaspitač), dok su na kasnijim uzrastima primarni akademski sadržaji koje prezentuje nastavnik; kao treće, među decom predškolskog uzrasta, sa i bez smetnji u razvoju, razlike ne dolaze toliko do izražaja koliko među učenicima i studentima, socijalna interakcija je manje stabilna

i, na kraju, podrazumeva se da se očekivanja i način procene postignuća bitno razlikuju (Odom et al., 2004).

Neki autori smatraju da definicija inkluzije treba da sadrži preduslove za ostvarivanje ishoda inkluzivne prakse kao što su stavovi i uverenja, znanje i veštine, spremnost za stalno stručno usavršavanje i timski rad nastavnika i vaspitača, ali i odgovarajuće modifikacije prostora i sredstava (Buysse, Skinner & Grant, 2001). Inkluzija i inkluzivno obrazovanje teže ostvarivanju jednakosti, socijalne pravde i socijalne participacije i prihvatanju razlika jer svi učenici, uključujući i one koji su drugačiji, zaslužuju da budu uvažavani i poštovani kao članovi školske zajednice (Boyle, Topping & Jindal-Snape, 2013).

#### ***Stavovi vaspitača prema inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju predškolskog uzrasta***

Za uspeh inkluzije podjednako su odgovorni istraživači, vaspitači, nastavnici i roditelji, i svi treba da shvate i prihvate svoju ulogu u inkluzivnom procesu (Ross-Hill, 2009). Značajnu ulogu u sprovođenju inkluzivnog procesa imaju nastavnici i vaspitači, odnosno, njihove kompetencije i stavovi prema deci sa smetnjama u razvoju. Savremena istraživanja, fokusirana na listu kompetencija, osobina i veština koje su potrebne učiteljima i vaspitačima za rad u inkluzivnom obrazovanju, izdvajaju empatiju, optimizam, humanost, ljubav prema deci, strpljenje, spremnost za timski rad i motivaciju (Movkebaieva, Oralkanova & Uaidullakzy, 2013). Stavovi vaspitača i roditelja dece tipičnog razvoja o uključivanju dece sa smetnjama u razvoju u predškolske institucije za decu tipičnog razvoja mogu uticati na njihov rad, kao i na stavove dece iz predškolske grupe jer odrasli predstavljaju model ponašanja i/ili kreiraju atmosferu u grupi (Anđelković, 2012; Anđelković i sar., 2012; Rafferty & Griffin, 2005). Pozitivni stavovi roditelja prema detetu pomažu formiranju kooperativnog, ljubaznog, emocionalnog, stabilnog, iskrenog i pouzdanog deteta, dok negativni stavovi daju

doprinosa za razvoj, uglavnom, nepoželjnih karakteristika kod deteta (Sindik, 2013).

Koreni predrasuda i negativnih stavova prema deci sa smetnjama u razvoju najčešće potiču iz porodice, porodičnog sistema vrednosti i načina podizanja i vaspitanja dece (Han, Ostrosky & Diamond, 2006). „Odrasli prenose na decu sopstvene predrasude i negativne stavove prema osobama sa posebnim potrebama, što bitno otežava kontakte ove dece sa vršnjacima u školi i susedstvu. Podsmevanje, ignorisanje, izbegavanje i odbacivanje su moguće reakcije male dece u kontaktu sa detetom koje ima smetnje u razvoju.“ (Vujačić, 2006:195). Nastavnici i vaspitači treba da imaju određen stepen empatije (kognitivne i emocionalne) prema učenicima/deci sa smetnjama u razvoju jer im to znatno olakšava razumevanje obrazaca njihovog ponašanja i izbor strategija i metoda rada (Rajović i Jovanović, 2010; Yuen & Westwood, 2006). Nedostatak empatije prema deci sa smetnjama u razvoju i negativan odnos prema njihovom uključivanju u obrazovne institucije za decu tipičnog razvoja, registrovan u istraživanjima američkih autora početkom devedesetih, Avramidis i Norvič objašnjavaju činjenicom da se inkluzija često izvodi "ad hoc", bez sistematskih priprema koje, između ostalog, uključuju organizaciju prostora, edukaciju vaspitača, učitelja i nastavnika od strane kvalifikovanih stručnjaka (Avramidis & Norwich, 2002). I novija istraživanja pokazuju da vaspitači prilagođavanje strategija za rad sa decom sa teškoćama u razvoju vide kao značajnu prepreku za inkluziju jer svoja postojeća znanja i materijalne preduslove za realizaciju tih strategija smatraju nedovoljnim (Sindik, 2013).

U skladu sa činjenicom da je proces obrazovne inkluzije dece sa smetnjama u razvoju predškolskog uzrasta počeo kasnije u odnosu na decu osnovnoškolskog uzrasta, do početka dvadeset prvog veka neznatan broj istraživanja se bavio ishodima njihovog uključivanja u predškolske ustanove za

decu tipičnog razvoja (Lieber et al., 1998), kao i stavovima vaspitača. Stavovi vaspitača, prema rezultatima nekih studija, predstavljaju veoma važan činilac za uspeh ili neuspeh procesa inkluzije (Anđelković, 2012; Dupoux et al., 2006; Lindsay, 2007; Movkebaieva, Oralkanova & Uaidullakzy, 2013; Sindik 2013; Stanisavljević-Petrović i Stančić, 2010). Istraživanja s kraja dvadesetog veka pokazuju da se nastavnici slažu sa činjenicom da škola pruža niz prednosti za svu decu, ali nisu jedinstveni u stavu da im je potrebna *zajednička učionica* (Dupoux et al., 2006). Istraživanja u našoj zemlji su pokazala da vaspitači, uglavnom, samo deklarativno prihvataju inkluziju, kao pretpostavku ostvarivanja prava na vaspitanje i obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju, jer ne pokazuju spremnost za lični angažman u sprovođenju procesa inkluzije, a to potvrđuje podatak da je mali broj njih pohađao programe stručnog usavršavanja, i podatak da smatraju da im nije potrebna dodatna edukacija (Anđelković, 2012; Stančić i Stanisavljević-Petrović, 2013; Stanisavljević-Petrović i Stančić, 2010).

Poznavanje razvojnih potencijala dece sa smetnjama u razvoju i očekivanja koja imaju vaspitači i nastavnici u odnosu na njihova postignuća može da utiče na to u kojoj meri su vaspitači i nastavnici spremni da prilagođavaju metode rada i da usklade prezentovanje vaspitno-obrazovnih i nastavnih sadržaja sa specifičnim potrebama dece u inkluzivnom vrtiću/školi (Yuen & Westwood, 2006). Ohrabrujući su rezultati studije koji pokazuju da je nakon dvonedeljnog uključivanja učitelja u obuku za rad sa decom sa smetnjama u razvoju uočen napredak u domenu pripremljenosti za rad sa ovom decom, u poznavanju strategija, resursa i odgovarajućeg izbora i modifikovanja aktivnosti. Pre obuke, učitelji su smatrali da su minimalno pripremljeni za rad sa decom sa oštećenjem vida, a nakon toga da su se adekvatno pripremili (Kirch et al., 2005). Ključni činilac uspešnosti inkluzivnog obrazovanja jeste stručnost vaspitača i učitelja za rad sa decom sa smetnjama i poremećajima, pri čemu je izuzetno važno da shvate značaj njihovog



uključivanja u vrtiće i škole u susedstvu, i da preuzmu odgovornost za kvalitet rezultata (Movkebaieva, Oralkanova & Uaidullakzy, 2013). Za dete sa smetnjama u razvoju, koje pohađa inkluzivni vrtić, izuzetno je važno da vaspitači i drugi stručnjaci imaju pozitivan i vaspitno stimulativan stav prema populaciji sa smetnjama u razvoju (Sindik, 2013). Jedan od najvažnijih faktora, koji utiče na stavove nastavnika prema integraciji ili inkluziji, jeste tip i stepen smetnje (Dupoux et al., 2005; Dupoux et al., 2006). Studije su pokazale da učitelji najradije prihvataju decu sa telesnom ometenošću, teškoćama u učenju i oštećenjem vida, a najveći otpor ispoljavaju prema deci sa teškom i umerenom intelektualnom ometenošću i deci sa poremećajima ponašanja (Dupoux et al., 2005; Lagazo & Gaad, 2004). Nastavnici su se pripremali da rade sa decom tipičnog razvoja, pa zato nisu spremni da u svoja odeljenja prihvate učenike sa izraženim teškoćama u učenju i poremećajima ponašanja (Yuen & Westwood, 2006). Zanimljivo je da većina nastavnika smatra da je jako teško raditi sa učenicima sa težim oblicima ometenosti. Kao ometajuće faktore, nastavnici navode broj učenika u odeljenju, nedostatak obuke i stručne podrške, a pri tom ne postoji razlika između nastavnika iz urbane i ruralne sredine (Dupoux, Wolman & Estrada, 2005; Purdue et al., 2009; Ćurčić, 2009). Postojanje otpora kod nastavnika i vaspitača prema inkluziji dece sa oštećenjem vida dokumentovano je brojnim istraživanjima početkom devedesetih godina prošlog veka. Moguće objašnjenje njihovog otpora je posledica mišljenja da rad sa decom sa oštećenjem vida zahteva znanja i veštine koje je teško savladati; jer su iskustvo i obuka za rad ključni elementi spremnosti nastavnika za prihvatanje inkluzije (Jablan, Jolić i Grbović, 2011).

## CILJ RADA

Utvrđiti direkciju stavova vaspitača prema inkluziji dece sa oštećenjem vida predškolskog uzrasta.

## METOD RADA

### *Formiranje i opis uzorka*

Uzorkom je obuhvaćeno 125 vaspitača, zaposlenih u pet vrtića na teritoriji grada Beograda. U uzorku su bile samo vaspitačice, najmlađa je imala dvadeset i dve, a najstarija šezdeset i jednu godinu. U odnosu na godine života, uzorak je podeljen u dve grupe. Što se tiče distribucije u odnosu na dužinu rada u struci, 33 (25,8%) vaspitačice rade manje od pet godina, 47 (37,9%) ima radni staž između 6 i 15 godina, a preko 16 godina radnog staža ima 45 vaspitačica (36,3%). U odnosu na iskustvo u radu sa decom sa oštećenjem vida, većina vaspitačica (60,8%) je ranije imala u grupi dete sa oštećenjem vida, a 36 (28,8%) trenutno u predškolskoj grupi ima dete sa oštećenjem vida. Većina vaspitačica je bila uključena u različite vrste obuke za rad u inkluzivnom vrtiću. U poslednje dve godine, 37,6% vaspitačica je manje od pet sati učestvovalo u radu seminara posvećenih inkluziji, do 15 sati obuke imalo je 39,2%, a samo 20,8% preko 16 sati. Od ukupnog broja ispitanika, u grupi mlađih vaspitačica (od 22 do 41 godine) ih je bilo 65 (54,4%), dok je u grupi starijih (od 42 do 61 godine) bilo njih 46,5% (57). Starosna struktura uzorka prikazana je u Tabeli 1.

*Tabela 1 – Starost ispitanica*

	N	Min	Max	AS	SD
godine	125	22	61	40,2	10,4

### ***Instrumenti i procedura istraživanja***

U istraživanju je korišćen *Upitnik za procenu stavova vaspitača prema inkluziji* (Tafa & Manolitsis, 2003). Prvi deo obuhvata demografske karakteristike uzorka, za koje je prethodnim istraživanjima potvrđeno da su povezane sa stavovima prema inkluzivnom obrazovanju: iskustvo u radu sa decom sa oštećenjem vida, prisustvo deteta sa oštećenjem vida u grupi u momentu popunjavanja ankete, učešće na seminarima koji su vezani za inkluziju u poslednje dve godine (izraženo brojem sati). Drugi, glavni deo upitnika sadrži 28 tvrdnji kojima se meri direkcija stava. Tvrdnje se procenjuju petostepenom skalom Likertovog tipa. Od 28 tvrdnji, devet spada u, takozvane, „negativne“, dok su ostale formulisane pozitivno. Niži rezultat znači izraženiji stepen slaganja ispitanika sa određenom tvrdnjom. Upitnik je popunjavan anonimno.

Za proveru značajnosti odnosa između iskustva u radu sa decom sa oštećenjem vida, prisustva deteta sa oštećenjem vida u grupi u momentu popunjavanja ankete, učešća na seminarima koji su vezani za inkluziju u poslednje dve godine i stepena slaganja sa tvrdnjama u *Upitniku*, koristili smo multivarijantnu analizu varijanse (MANOVA).

## REZULTATI ISTRAŽIVANJA SA DISKUSIJOM

Stavovi vaspitača prema inkluziji dece sa oštećenjem vida pretežno su bili negativni. Najpozitivniji stavovi vaspitača prema inkluziji uočeni su na tvrdnjama koje se odnose na uticaj inkluzije na decu sa oštećenjem vida i na vršnjake tipičnog razvoja. Takvi rezultati su u saglasnosti sa navodima autora vezanim za verovanja vaspitača o pozitivnom uticaju inkluzije na razvijanje empatije i pomažućeg odnosa kod dece tipičnog razvoja, a kod dece sa oštećenjem vida na sticanje socijalnih veština (Lieber et al., 1998; Ćurčić, 2009; Rafferty & Griffin, 2005; Stančić i

Stanisavljević-Petrović, 2013). Negativniji stavovi vaspitača su uočljiviji na tvrdnjama koje su vezane za spremnost, voljnost i kompetentnost za rad sa decom sa oštećenjem vida, što su pokazala i neka prethodna istraživanja u našoj zemlji (Stanisavljević-Petrović i Stančić, 2010). Vaspitači, takođe, smatraju da, u pogledu materijalno tehničke pripremljenosti, predškolske ustanove nisu dovoljno opremljene za sprovođenje inkluzivne prakse, što je saglasno sa rezultatima drugih istraživanja (Avramidis & Norwich, 2002; Purdue et al., 2009). Vaspitači smatraju da nisu imali dovoljno obuka i da nisu stekli dovoljno znanja za rad sa decom sa smetanjama i poremećajima u razvoju, što je saglasno sa prethodnim istraživanjima (Movkebaieva, Oralkanova & Uaidullakzy, 2013; Seçer, 2010). Uočljiv je izuzetno visok stepen slaganja (AS=1,61) sa tvrdnjom „*Inkluzija bolja u teoretskom smislu nego u praksi*“, što ukazuje na negativan odnos vaspitača prema inkluziji. Ovakav rezultat može biti dobar pokazatelj neuspešnog sprovođenja započetog procesa inkluzije.

*Tabela 2 – Osnovni statistički parametri odgovora na skali  
Upitnika za procenu stavova vaspitača prema inkluziji*

Tvrdnja	Min	Max	AS	SD
Inkluzija dovodi do pozitivnih promena u sistemu predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji	1	5	2,36	1,227
Mogu da pomognem da interakcija između dece sa i bez oštećenja vida bude zadovoljavajuća	1	5	1,95	1,007
Poznavanje potreba ostale dece u grupi je nemoguće kad je tu dete sa oštećenjem vida	1	5	3,64	1,273
Voljna sam da naučim Brajevo pismo ako je potrebno	1	5	2,18	1,296
Vaspitači koji su češće pohađali više seminara, posvećenih inkluziji, ispoljavaju više sigurnosti u realizaciji rada u inkluzivnoj grupi	1	5	2,26	1,204
Inkluzija je teorijski dobro osmišljena ali u praksi postoje brojni problemi	1	5	1,61	1,031
Znam kako i gde da tražim informacije koje se tiču inkluzije deteta sa oštećenjem vida	1	5	2,39	1,099
Sposobna sam da prepoznam dete koje ima blaže oštećenje vida	1	5	2,10	1,030

Tvrdnja	Min	Max	AS	SD
Struktura i sadržaj seminara o inkluziji, kao i propratni materijali su bili uglavnom zadovoljavajući	1	5	2,51	1,216
Ukoliko bi u grupi bilo dete sa oštećenjem vida obim mog posla bi se znatno povećao	1	5	2,50	1,354
Učestvovala sam u dovoljnom broju kurseva o inkluziji	1	5	3,78	1,059
Sposobna sam i voljna da radim kao „specijalni vaspitač” u predškolskoj ustanovi	1	5	3,30	1,276
Moja priprema za inkluziju je uticala da promenim svoj stav prema osobama sa oštećenjem vida	1	5	2,43	1,338
Inkluzivna praksa bi bila lakša ako bi se rad sa decom izvodio u manjim grupama	1	5	1,40	0,762
Stečena znanja o inkluziji sam sposobna sam da pretočim u praksu	1	5	2,39	1,149
Spremna sam da radim sa detetom koje ima oštećenje vida	1	5	2,46	1,341
Predškolska ustanova u kojoj radim je tehnički i prostorno opremljena za uključivanje deteta sa oštećenjem vida	1	5	3,27	1,428
Deca sa oštećenjem vida će verovatno da stvore konfuziju u grupi	1	5	3,42	1,172
Inkluzija je jedino korisna za roditelje dece sa oštećenjem vida	1	5	3,46	1,263
Deca sa oštećenjem vida u inkluzivnoj grupi neće dobijati potrebna individualna iskustva	1	5	3,16	1,234
Inkluzija će verovatno imati pozitivan efekat na opšti razvoj dece sa oštećenjem vida	1	5	2,15	1,017
Inkluzija daje deci sa oštećenjem vida priliku da budu u okolini dece tipičnog razvoja i tako mogu da uče od njih	1	5	1,80	1,032
Dete tipičnog razvoja u inkluzivnoj grupi može da nauči kako da bude od pomoći i pruži podršku osobama sa oštećenjem vida	1	5	1,74	0,960
Deca tipičnog razvoja će dobiti manje moje pažnje jer je u grupi prisutno dete sa oštećenjem vida	1	5	3,09	1,386
Deca tipičnog razvoja mogu da kopiraju nepoželjno ponašanje koje vide kod dece sa oštećenjem vida	1	5	3,14	1,384
U inkluzivnoj grupi svoj rad bih morala da prilagodim sposobnostima učenja dece sa oštećenjem vida što bi usporilo učenje i razvoj druge dece	1	5	2,98	1,314
U inkluzivnoj grupi dete tipičnog razvoja postaje svesnije potreba druge dece	1	5	1,68	0,819
Inkluzija pomaže deci sa oštećenjem vida da postanu spremna za realno funkcionisanje u “realnom svetu”	1	5	1,93	1,144

Kada smo poredili odgovore mlađih i starijih vaspitača, dobili smo statistički značajne razlike samo na tvrdnjama koje se odnose na sposobnost stvaranja adekvatne radne atmosfere i podsticanja interakcije među decom u inkluzivnoj grupi i na uticaj inkluzije na decu tipičnog razvoja (Tabela 3). Uočen je pozitivniji stav mlađih vaspitača prema inkluziji uopšte, što je saglasno sa rezultatima istraživanjima Avramidisa i Norviča (Avramidis & Norwich, 2002).

*Tabela 3 – Starosne kategorije i rezultati Upitnika za procenu stavova vaspitača prema inkluziji – statistički značajni odnosi*

Tvrdnja	uzrast	AS	SD	F(1)	p
Mogu da pomognem da interakcija između dece sa i bez oštećenja vida bude zadovoljavajuća	mlađi	1,72	0,820	8,078	0,005
	stariji	2,23	1,134		
Deca tipičnog razvoja će dobiti manje moje pažnje jer je u grupi prisutno dete sa oštećenjem vida	mlađi	3,34	1,290	4,244	0,042
	stariji	2,82	1,465		
U inkluzivnoj grupi dete tipičnog razvoja postaje svesnije potreba druge dece	mlađi	1,52	0,615	5,220	0,024
	stariji	1,86	0,990		

Primenom multivarijantne analize varijanse, utvrdili smo da vaspitači sa manje godina radnog staža imaju značajno pozitivnije stavove samo u pogledu kompetentnosti i spremnosti za rad sa decom sa oštećenjem vida i efekata inkluzije na razvoj dece sa oštećenjem vida (Tabela 4). Interesantno je da se u literaturi mogu naći oprečni rezultati o povezanosti radnog staža i stavova prema inkluziji. Godine rada nisu značajno uticale na stav prema inkluziji (Dupoux et al., 2006; Rafferty & Griffin, 2005), dok je u brojnim studijama pokazano da su godine rada pozitivno uticale na prihvatanje inkluzije (Alghazo & Naggar Gaad, 2004; Emam & Hemdan Mohamed, 2011; Stanisavljević-Petrović i Stančić, 2010), što je saglasno sa rezultatima naše studije. Učitelji sa dužim radnim stažom imali su negativniji stav, dok godine radnog staža nisu imale uticaj na samoefikasnost (Emam & Hemdan Mohamed, 2011).

*Tabela 4 – Godine staža i rezultati Upitnika za procenu stavova vaspitača prema inkluziji – statistički značajni odnosi*

Tvrdnja	Radni staž	AS	SD	F(2)	p
Mogu da pomognem da interakcija između dece sa i bez oštećenja vida bude zadovoljavajuća	manje od 5 g.	1,68	0,748	3,789	0,025
	6-15 g.	1,85	0,955		
	preko 16 g.	2,28	1,161		
Voljna sam da naučim Brajevo pismo ako je to potrebno	manje od 5 g.	1,97	1,278	3,632	0,029
	6-15 g.	1,94	1,258		
	preko 16 g.	2,60	1,312		
Inkluzija će verovatno imati pozitivan efekat na opšti razvoj dece sa oštećenjem vida	manje od 5 g.	2,10	0,831	4,434	0,014
	6-15 g.	1,85	0,807		
	preko 16 g.	2,47	1,222		

Za razliku od godina života i dužine staža, iskustvo u radu sa decom sa oštećenjem vida se pokazalo kao činilac koji značajno utiče na stavove vaspitača prema inkluziji (tabele 5 i 6). Treba istaći da se najznačajnije razlike među vaspitačima koji su imali u grupi dete sa oštećenjem vida ili trenutno rade sa decom sa oštećenjem vida i vaspitača koji to iskustvo nisu imali temelje na tvrdnjama koje se odnose na spremnost, kompetentnost i sposobnost implementacije inkluzivnog obrazovanja. Ovo je ohrabrujuća činjenica jer su vaspitači kroz rad sa decom sa ometenošću stekli osećaj sigurnosti i kompetentnosti. Ovakvi podaci su delimično saglasni sa rezultatima studija koji pokazuju da je iskustvo u radu sa decom sa ometenošću uticalo na razvijanje pozitivnijeg stava prema inkluziji (Avramidis & Norwich, 2002), ali ne i na osećaj samoefikasnosti u radu (Emam & Hemdan Mohamed, 2011). Neophodno je naglasiti da su vaspitači koji su u grupi imali ili imaju dete sa oštećenjem vida značajno pozitivnije procenili uticaj inkluzivne prakse na razvoj dece sa oštećenjem vida i dece tipičnog razvoja. Istraživanje Rajović i Jovanović je pokazalo da izraženost komponenti stava prema inkluziji, kao i stav prema inkluziji u celini, ne zavisi od postojanja profesionalnog iskustva u radu sa decom, kao i da stavovi nastavnika prema inkluziji u svim komponentama zavise od postojanja privatnog iskustva sa osobama sa smetnjama u razvoju (Rajović i Jovanović, 2010).

*Tabela 5 – Iskustvo u radu sa decom sa oštećenjem vida i rezultati Upitnika za procenu stavova vaspitača prema inkluziji – statistički značajni odnosi*

Tvrdnja	Iskustvo	AS	SD	F(1)	p
Inkluzija dovodi do pozitivnih promena u sistemu predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji	da	2,08	1,096	4,053	0,046
	ne	2,53	1,292		
Mogu da pomognem da interakcija između dece sa i bez oštećenja vida bude zadovoljavajuća	da	1,57	0,890	13,360	0,000
	ne	2,22	1,003		
Poznavanje potreba ostale dece u grupi je nemoguće kad je tu dete sa oštećenjem vida	da	4,18	1,202	15,335	0,000
	ne	3,32	1,200		
Vaspitači koji su češće pohađali više seminara, posvećenih inkluziji, ispoljavaju više sigurnosti u realizaciji rada u inkluzivnoj grupi	da	2,00	1,041	4,178	0,043
	ne	2,45	1,291		
Sposobna sam da prepoznam dete koje ima blaže oštećenje vida	da	1,84	1,007	5,694	0,019
	ne	2,29	1,034		
Ukoliko bi u grupi bilo dete sa oštećenjem vida obim mog posla bi se znatno povećao	da	3,08	1,351	16,723	0,000
	ne	2,11	1,242		
Učestvovala sam u dovoljnom broju kurseva o inkluziji	da	3,43	1,137	8,975	0,003
	ne	4,00	0,957		
Sposobna sam i voljna da radim kao „specijalni vaspitač” u predškolskoj ustanovi	da	2,80	1,207	14,641	0,000
	ne	3,66	1,227		
Moja priprema za inkluziju je uticala da promenim svoj stav prema osobama sa oštećenjem vida	da	2,00	1,137	9,068	,003
	ne	2,73	1,407		
Stečena znanja o inkluziji sam sposobna sam da pretočim u praksu	da	2,04	0,935	8,900	0,003
	ne	2,66	1,227		
Spremna sam da radim sa detetom sa oštećenjem vida	da	1,90	1,90	16,429	0,000
	ne	2,85	2,85		
Moja predškolska ustanova je tehnički i prostorno opremljena za uključivanje deteta sa oštećenjem vida	da	2,90	1,373	5,919	0,016
	ne	3,53	1,444		
Deca sa oštećenjem vida će verovatno da stvore konfuziju u grupi	da	3,78	1,104	8,393	0,004
	ne	3,16	1,167		
Deca sa oštećenjem vida u inkluzivnoj grupi neće dobiti potrebna individualna iskustva	da	3,43	1,173	4,020	0,047
	ne	2,97	1,269		
Inkluzija daje deci sa oštećenjem vida priliku da budu u okolini dece tipičnog razvoja i tako mogu da uče od njih	da	1,49	0,794	7,836	0,006
	ne	2,01	1,136		
Dete tipičnog razvoja u inkluzivnoj grupi može da nauči kako da bude od pomoći i pruži podršku osobama sa oštećenjem vida	da	1,49	0,767	5,563	0,020
	ne	1,90	1,056		
Deca tipičnog razvoja će dobiti manje moje	da	3,71	1,137	18,296	0,000



Tvrdnja	Iskustvo	AS	SD	F(1)	p
pažnje jer je u grupi prisutno dete sa oštećenjem vida	ne	2,68	1,403		
Deca tipičnog razvoja mogu da kopiraju nepoželjno ponašanje koje vide kod dece sa oštećenjem vida	da ne	3,65 2,81	1,200 1,430	11,604	0,001
U inkluzivnoj grupi svoj rad bih morala da prilagodim sposobnostima učenja dece sa oštećenjem vida što bi usporilo učenje i razvoj druge dece	da ne	3,61 2,55	1,239 1,214	22,176	0,000
U inkluzivnoj grupi dete tipičnog razvoja postaje svesnije potreba druge dece	da ne	1,45 1,84	0,580 0,928	6,730	0,011
Inkluzija pomaže deci sa oštećenjem vida da postanu spremna za realno funkcionisanje u "realnom svetu" I	da ne	1,59 2,15	1,059 1,175	7,173	0,008

*Tabela 6 – Prisustvo dece sa oštećenjem vida (OV) u grupi i rezultati Upitnika za procenu stavova vaspitača prema inkluziji – statistički značajni odnosi*

Tvrdnja	OV	AS	SD	F(1)	p
Inkluzija ukazuje na pozitivne promene u predškolskom sistemu u Srbiji	da ne	1,97 2,52	0,971 1,306	5,081	0,026
Mogu da pomognem da interakcija između dece sa i bez oštećenja vida bude zadovoljavajuća	da ne	1,47 2,15	0,654 1,064	12,679	0,001
Poznavanje potreba ostale dece u grupi je nemoguće kad je tu dete sa oštećenjem vida	da ne	4,42 3,34	0,996 1,249	20,988	0,000
Vaspitači koji su češće pohađali više seminara, posvećenih inkluziji, ispoljavaju više sigurnosti u realizaciji rada u inkluzivnoj grupi	da ne	1,81 2,45	1,009 1,239	7,522	0,007
Sposobna sam da prepoznam dete koje ima blaže oštećenje vida	da ne	1,81 2,24	0,980 1,054	4,378	0,039
Ukoliko bi u grupi bilo dete sa oštećenjem vida obim mog posla bi se znatno povećao	da ne	2,89 2,35	1,369 1,343	3,984	0,048
Učestvovala sam u dovoljnom broju kurseva o inkluziji	da ne	3,33 3,94	1,195 0,956	8,775	0,004
Sposobna sam i voljna da radim kao „specijalni vaspitač” u predškolskoj ustanovi	da ne	2,67 3,56	1,121 1,258	13,720	0,000
Moja priprema za inkluziju je uticala da promenim svoj stav prema osobama sa oštećenjem vida	da ne	1,83 2,66	0,910 1,410	10,457	0,002
Stečena znanja o inkluziji sam sposobna sam da pretočim u praksu	da ne	1,86 2,65	0,833 1,202	12,757	0,001

Tvrdnja	OV	AS	SD	F(1)	p
Spremna sam da radim sa detetom sa oštećenjem vida	da	1,56	0,735	28,847	0,000
	ne	2,86	1,373		
Moja predškolska ustanova je tehnički i prostorno opremljena za uključivanje deteta sa oštećenjem vida	da	2,56	1,362	14,702	0,000
	ne	3,60	1,373		
Deca sa oštećenjem vida u inkluzivnoj grupi neće dobiti potrebna individualna iskustva	da	3,69	1,091	11,081	0,001
	ne	2,91	1,231		
Inkluzija će verovatno imati pozitivan efekat na opšti razvoj dece sa oštećenjem vida	da	1,83	0,845	5,385	0,022
	ne	2,29	1,056		
Inkluzija daje deci sa oštećenjem vida priliku da budu u okolini dece tipičnog razvoja i tako mogu da uče od njih	da	1,36	0,487	10,211	0,002
	ne	2,00	1,155		
Dete tipičnog razvoja u inkluzivnoj grupi može da nauči kako da bude od pomoći i pruži podršku osobama sa oštećenjem vida	da	1,39	0,599	6,825	0,010
	ne	1,88	1,062		
Deca tipičnog razvoja će dobiti manje moje pažnje jer je u grupi prisutno dete sa oštećenjem vida	da	4,03	0,941	28,318	0,000
	ne	2,69	1,372		
Deca tipičnog razvoja mogu da kopiraju nepoželjno ponašanje koje vide kod dece sa oštećenjem vida	da	3,78	1,149	11,477	0,001
	ne	2,87	1,421		
U inkluzivnoj grupi svoj rad bih morala da prilagodim sposobnostima učenja dece sa oštećenjem vida što bi usporilo učenje i razvoj druge dece Moralah bih da se prilagodim sposobnostima učenja dece sa oštećenjem vida i tako usporila učenje druge dece	da	3,75	1,052	20,723	0,000
	ne	2,64	1,299		
U inkluzivnoj grupi dete tipičnog razvoja postaje svesnije potreba druge dece	da	1,39	0,599	6,508	0,012
	ne	1,80	0,884		
Inkluzija pomaže deci sa oštećenjem vida da postanu spremna za realno funkcionisanje u "realnom svetu"	da	1,47	0,910	8,259	0,005
	ne	2,12	1,209		

U radovima koji su se bavili stavovima vaspitača i učitelja prema inkluziji, utvrđen je pozitivan uticaj znanja o inkluziji i znanja o deci sa smetnjama u razvoju stečenog na treninzima i obukama (npr. Hsien, Brown & Bortoli, 2009). Stečena znanja se, pre svega, odnose na doživljaj kompetentnosti vaspitača za prepoznavanje potreba dece i uspešnu implementaciju inkluzije (Avramidis &

Norwich, 2002; Baker-Ericzén, Mueggenborg & Shea, 2009; Dupoux et al., 2006; Ross-Hill, 2009; Kirch et al., 2005; Seçer, 2010; Yuen & Westwood, 2001). U našem istraživanju je pokazano da su vaspitači, koji su pohađali više od šesnaest sati treninga vezanih za inkluziju, imali značajno pozitivnije stavove prema inkluziji i da su ispoljili veći stepen spremnosti i kompetentnosti za rad u inkluzivnoj predškolskoj grupi, u odnosu na one koji su pohađali manje od šesnaest i manje od pet sati obuke (“*Sposobna sam da prepoznam dete sa blažim oštećenjem vida*“, “*Spremna sam da radim sa detetom sa oštećenjem vida*” i “*Sposobna sam da pretočim u praksu ono što sam naučila u inkluziji*”;  $p=0,000$ ). Neka prethodna istraživanja upozoravaju da nedostatak kontinuirane *stručne* podrške čini nastavnike nesigurnim zato što ne postoje sistemska rešenja koja im omogućavaju da se u svakom trenutku obrate nekom *kompetentnijem*. Naše istraživanje je pokazalo da, iako postoje značajne razlike u odnosu na broj sati koje su proveli na treninzima za inkluziju, vaspitači uglavnom smatraju da je „*inkluzija teorijski dobro osmišljena, ali u praksi postoje brojni problemi*“ i imaju prilično nejasan stav u pogledu tvrdnje: “*Struktura i sadržaj seminara o inkluziji, kao i prateći materijali su bili uglavnom zadovoljavajući*”, što pokazuje prosečna ocena za sve tri grupe („uglavnom se slažem“ i „ne znam“). Manjak samopouzdanja, u vezi sa obezbeđivanjem kvalitetnog rada, negativno utiče na stavove vaspitača, a time i na implementaciju inkluzije (Petriwskyj, 2010).

*Tabela 7 – Vreme provodeno na seminarima i rezultati Upitnika za procenu stavova vaspitača prema inkluziji – statistički značajni odnosi*

Tvrdnja	seminari	AS	SD	F(1)	p
Inkluzija ukazuje na pozitivne promene u predškolskom sistemu u Srbiji	manje od 5 sati	2,59	1,147	3,529	0,017
	6-15 sati	2,42	1,366		
	više od 16 sati	1,88	1,033		
Mogu da pomognem da interakcija između dece sa i bez oštećenja vida bude zadovoljavajuća	manje od 5 sati	1,74	0,855	4,869	0,003
	6-15 sati	2,33	1,078		
	više od 16 sati	1,69	0,970		

Tvrdnja	seminari	AS	SD	F(1)	p
Voljna sam da naučim Brajevo pismo ako je to potrebno	manje od 5 sati	2,11	1,233	5,267	0,002
	6-15 sati	2,65	1,451		
	više od 16 sati	1,50	0,762		
Vaspitači koji su češće pohađali više seminara, posvećenih inkluziji, ispoljavaju više sigurnosti u realizaciji rada u inkluzivnoj grupi	manje od 5 sati	2,28	1,223	2,856	0,040
	6-15 sati	2,54	1,352		
	više od 16 sati	1,77	0,765		
Inkluzija je teorijski dobro osmišljena ali u praksi postoje brojni problemi	manje od 5 sati	1,76	1,058	4,576	0,005
	6-15 sati	1,54	1,129		
	više od 16 sati	1,10	0,860		
Sposobna sam da prepoznam dete koje ima blaže oštećenje vida	manje od 5 sati	1,91	0,915	4,386	0,006
	6-15 sati	2,52	1,220		
	više od 16 sati	1,77	0,587		
Struktura i sadržaj seminara o inkluziji, kao i prpratni materijali su bili uglavnom zadovoljavajući	manje od 5 sati	2,83	1,180	2,817	0,042
	6-15 sati	2,23	1,171		
	više od 16 sati	2,28	1,267		
Učestvovala sam u dovoljnom broju kurseva o inkluziji	manje od 5 sati	4,02	0,954	3,698	0,014
	6-15 sati	3,81	1,085		
	više od 16 sati	3,23	1,107		
Sposobna sam i voljna da radim kao „specijalni vaspitač” u predškolskoj ustanovi	manje od 5 sati	3,46	1,130	4,762	0,004
	6-15 sati	3,56	1,351		
	više od 16 sati	2,54	1,174		
Stečena znanja o inkluziji sam sposobna sam da pretočim u praksu	manje od 5 sati	2,17	1,039	5,578	0,001
	6-15 sati	2,85	1,288		
	više od 16 sati	2,04	0,871		
Spremna sam da radim sa detetom sa oštećenjem vida	manje od 5 sati	2,22	1,263	9,358	0,000
	6-15 sati	3,13	1,424		
	više od 16 sati	1,69	0,736		
Deca sa oštećenjem vida će verovatno da stvore konfuziju u grupi	manje od 5 sati	3,61	1,000	4,074	0,009
	6-15 sati	3,04	1,304		
	više od 16 sati	3,77	1,107		
Deca sa oštećenjem vida u inkluzivnoj grupi neće dobijati potrebna individualna iskustva	manje od 5 sati	3,30	0,916	3,203	0,026
	6-15 sati	2,77	1,372		
	više od 16 sati	3,62	1,359		
Inkluzija će verovatno imati pozitivan efekat na opšti razvoj dece sa oštećenjem vida	manje od 5 sati	2,15	0,918	3,225	0,025
	6-15 sati	2,27	1,125		
	više od 16 sati	1,92	1,017		
Inkluzija daje deci sa oštećenjem vida priliku da budu u okolini dece tipičnog razvoja i tako mogu da uče od njih	manje od 5 sati	1,61	1,022	5,347	0,002
	6-15 sati	2,19	1,161		
	više od 16 sati	1,42	0,578		
Dete tipičnog razvoja u inkluzivnoj	manje od 5 sati	1,52	0,863	5,815	0,001

Tvrdnja	seminari	AS	SD	F(1)	p
grupi može da nauči kako da bude od pomoći i pruži podršku osobama sa oštećenjem vida	6-15 sati	2,10	1,016		
	više od 16 sati	1,42	0,902		
Deca tipičnog razvoja će dobiti manje moje pažnje jer je u grupi prisutno dete sa oštećenjem vida	manje od 5 sati	3,30	1,331	3,419	0,020
	6-15 sati	2,69	1,401		
	više od 16 sati	3,58	1,332		
U inkluzivnoj grupi dete tipičnog razvoja postaje svesnije potreba druge dece	manje od 5 sati	1,48	0,586	5,157	0,002
	6-15 sati	1,92	1,069		
	više od 16 sati	1,54	0,508		
Inkluzija pomaže deci sa oštećenjem vida da postanu spremna za realno funkcionisanje u "realnom svetu"	manje od 5 sati	1,74	0,855	3,863	0,011
	6-15 sati	2,33	1,449		
	više od 16 sati	1,50	0,812		

## ZAKLJUČAK

Osnovna ideja istraživanja je bila da se utvrdi direkcija stavova vaspitača prema inkluziji dece sa oštećenjem vida predškolskog uzrasta. Na osnovu *Upitnika za procenu stavova vaspitača prema inkluziji*, koji je popunilo 125 vaspitačica zaposlenih u vrtićima na teritoriji grada Beograda, izveli smo zaključke od značaja za planiranje inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja dece sa oštećenjem vida predškolskog uzrasta. Najpozitivni stavovi vaspitača prema inkluziji uočeni su na tvrdnjama koje se odnose na efekte inkluzije na decu sa oštećenjem vida: „*Inkluzija će verovatno imati pozitivan efekat na opšti razvoj dece sa oštećenjem vida*” (AS=2,15) i na vršnjake tipičnog razvoja: „*U inkluzivnoj grupi dete tipičnog razvoja nauči da bude više od pomoći i podrške osobama sa oštećenjem vida*” (AS=1,74). Na osnovu analize odgovora vaspitača, podeljenih prema godinama života na grupu mlađih i starijih, dobili smo statistički značajne razlike samo na tvrdnjama koje se odnose na sposobnost stvaranja adekvatne radne atmosfere, na podsticanje interakcije među decom u inkluzivnoj grupi i na uticaj inkluzije na decu tipičnog razvoja. U odnosu na godine radnog staža, utvrdili smo da značajno

pozitivnije stavove imaju vaspitači sa manje radnog staža, i to samo u pogledu kompetentnosti i spremnosti za rad sa decom sa oštećenjem vida i u pogledu efekata inkluzije na razvoj dece sa oštećenjem vida. To može biti povezano sa aktuelnom situacijom u školovanju vaspitača, odnosno, sa činjenicom da studijski programi sadrže predmete kroz koje stiču znanja o deci sa smetnjama o razvoju.

Među vaspitačima koji su imali u grupi dete sa oštećenjem vida ili trenutno rade sa decom sa oštećenjem vida i vaspitačima koji to iskustvo nisu imali, najznačajnije razlike su registrovane i na tvrdnjama koje se odnose na spremnost, kompetentnost i sposobnost implementacije inkluzivnog obrazovanja. To ukazuje na potrebu za preciznijom analizom činilaca koji uslovljavaju stavove vaspitača koji imaju iskustva u radu sa decom oštećenog vida. Odgovori vaspitača su ukazali na značaj odgovarajuće pripreme vaspitača i ustanova za inkluzivni proces, ali i na porast nedoumica.

## LITERATURA

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of educational Change*, 6(2), 109-124.
- Alghazo, E. M., Naggar Gaad, E. E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities, *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-99.
- Анђелковић, М. (2012). *Рехабилитација деце оштећеног вида у предшколском образовању*. Специјалистички рад. Београд: Универзитет у Београду – Факултет политичких наука.
- Andelković, M., Vučinić, V., Jablan, B., Eškirović, B. (2012). Stavovi roditelja dece tipičnog razvoja prema inkluzivnom obrazovanju dece sa oštećenjem vida predškolskog uzrasta, *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 11(4), 507-520.
- Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147, DOI: 10.1080/08856250210129056
- Baker-Ericzén, M. J., Mueggenborg, M. G., Shea, M. M. (2008). Impact of Trainings on Child Care Providers' Attitudes and Perceived Competence

- Toward Inclusion: What Factors Are Associated With Change? *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(4), 196-208.
- Boyle, C., Scriven, B., Durning, S., Downes, C. (2011). Facilitating the learning of all students: the 'professional positive' of inclusive practice in Australian primary schools. *British Journal of Learning Support*, 26(2), 72-28.
- Boyle, C., Topping, K., Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' Attitudes Towards Inclusion in High Schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(5), 527-542. doi: 10.1080/13540602.2013.827361
- Buysse, V., Skinner, D., Grant, S. (2001). Toward a Definition of Quality Inclusion: Perspectives of Parents and Practitioners, *Journal of Early Intervention*, 24(2) 146-161. DOI: 10.1177/105381510102400208
- Ćurčić, S. (2009). Inclusion in PK-12: an international perspective, *International Journal of Inclusive Education*, 13(5), 517-538.
- Drudy, S., Kinsella, W. (2009). Developing an inclusive system in a rapidly changing European society, *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 647-663.
- Dupoux, E., Wolman, C., Estrada, E. (2005). Teachers' Attitudes toward Integration of Students with Disabilities in Haïti and the United States, *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(1), 43-58.
- Dupoux, E. Hammond, H., Ingalls, L., Wolman, C. (2006). Teachers' attitudes toward students with disabilities in Haïti, *International Journal of Special Education*, 21(3), 1-14.
- Emam, M. M., Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.331
- Han, J., Ostrosky, M. M., Diamond, K. E. (2006). Children's Attitudes Toward Peers With Disabilities: Supporting Positive Attitude Development, *Young Exceptional Children*, 10(2), 1-10.
- Hsien, M., Brown, M., Bortoli, A. (2009). Teacher qualifications and attitudes toward inclusion, *Australasian Journal of Special Education*, 33(1), 26-41.
- Јаблан, Б, Јолић, З., Грбовић, А. (2011). Утицај искуства и обучености наставника на њихове ставове према образовању деце са оштећењем вида у средњим школама, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 43(1)122-138.
- Kirch, S. A., Bargerhuff, M. E., Turner, H., Wheatly, M. (2005). Inclusive Science Education: Classroom Teacher and Science Educator Experiences in CLASS Workshops, *School Science & Mathematics*, 105(4), 175-196.

- Lagazo, E., Gaad, E. N. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities, *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-99.
- Lieber, J., Capell, K., Sandall, S. R., Wolfberg, P., Horn, E., Beckman, P. (1998). Inclusive Preschool Program, Teachers Beliefs and Practices, *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 87-105.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming, *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- Movkebaieva, Z., Oralkanova, I., Uaidullakzy, E. (2013). The professional competence of teachers in inclusive education, 2nd Cyprus International Conference on Educational Research, (CY-ICER 2013) Procedia - Social and Behavioral Sciences 89, 549-554.
- McLeskey, J., Hoppey, D., Williamson, P., Rentz, T. (2004). Is Inclusion an Illusion? An Examination of National and State Trends Toward the Education of Students with Learning Disabilities in General Education Classrooms, *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(2), 109-115.
- Purdue, K., Gordon-Burns, D., Gunn, A., Madden, B., Surtees, N. (2009). Supporting inclusion in early childhood settings: some possibilities, *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 805-815.
- Odom, S. L., Vitzum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., Beckman, P., Schwartz, I., Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: a review of research from an ecological systems perspective, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1), 17-49. doi: 10.1111/J.1471-3802.2004.00016.x
- Petriwskyj, A. (2010). Diversity and inclusion in the early years, *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 195-212.
- Purdue, K., Gordon-Burns, D., Gunn, A., Madden, B., Surtees, N. (2009). Supporting inclusion in early childhood settings: some possibilities and problems for teacher education, *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 805-815.
- Rafferty, Y., Griffin, K. W. (2005). Benefits and Risks of Reverse Inclusion for Preschoolers with and without Disabilities: Perspectives of Parents and Providers, *Journal of Early Intervention*, 27(3), 173-192.
- Rajović, V., Jovanović, O. (2010). Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji, *Psihološka istraživanja*, XIII(1), 91-106.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), LF386-LF408. doi: 10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x



- Seçer, Z. (2010). An analysis of the effects of in-service teacher training on Turkish preschool teachers' attitudes towards inclusion, *International Journal of Early Years Education*, 18(1), 43-53.
- Sindik, J. (2013). Konstrukcija upitnika stavova odgojiteljica prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u dječje vrtiće, *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3), 309-334.
- Stančić, M., Stanisavljević-Petrović, Z. (2013). Mišljenje vaspitača o koristima od inkluzije i načinima njenog ostvarivanja, *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3), 353-369.
- Stanisavljević-Petrović, Z., Stančić, M. (2010). Stavovi i iskustva vaspitača o radu sa decom sa posebnim potrebama, *Pedagogija*, 65(3), 451-461.
- Yuen, M., Westwood, P. (2001). Integrating students with special needs in Hong Kong secondary schools: teachers' attitudes and their possible relationship to guidance training, *International Journal of Special Education*, 16(2), 69-84.
- Vujačić, M. (2006). Problemi i perspektive dece sa posebnim potrebama, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1), 190-204.

**ATTITUDES OF PRESCHOOL TEACHERS TOWARD INCLUSIVE  
EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN  
WITH VISUAL IMPAIRMENTS**

Marija Anđelković, Vesna Vučinić, Branka Eškirović, Branka Jablan  
*University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation*

Summary

The paper discusses the attitudes of preschool teachers toward the inclusion of children with visual impairments in preschool institutions for typically developing children. The sample consisted of 125 female preschool teachers from preschool institutions in Belgrade. We analyzed their attitude toward the inclusion of visually impaired children and the relation of their attitudes to age, length of professional career, previous experience in working with visually impaired children, presence of a visually impaired child in the group, and training in working in inclusive preschool institutions observed through the number of hours

at seminars. *Questionnaire for Assessing Attitudes of Preschool Teachers Toward Inclusion* was used in this research.

The results indicate that preschool teachers generally have negative attitudes toward the inclusion of children with visual impairments. This is especially confirmed by the degree of disagreement with the assumptions related to their readiness, willingness, and competence to work with visually impaired children. Experience in working with visually impaired children has proved to be a significant factor which influences the attitudes toward inclusion, and these attitudes need to be analyzed in detail with regard to the offered assumptions. The obtained results show that there are a number of drawbacks to preparing inclusive environment in preschool institutions and meeting the requirements of including preschool children with visual impairments.

**Key words:** inclusion, children with visual impairments, preschool teachers