



Stavovi prosvetnih radnika prema inkluziji

Mirjana M. Japundža-Milisavljević, Aleksandra A. Đurić-Zdravković,
Biljana Z. Milanović-Dobrota

Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd, Srbija

Uvod: Stav prosvetnih radnika prema inkluziji predstavlja značajan faktor uspešne edukacije učenika sa teškoćama u razvoju. *Ciljevi:* Ciljevi istraživanja bili su da se procene stavovi prosvetnih radnika prema inkluziji, kao i da se utvrde razlike u stavovima između nastavnika razredne nastave, nastavnika predmetne nastave u osnovnim i nastavnika predmetne nastave u srednjim školama. Posebni ciljevi odnosili su se na utvrđivanje razlika u stavovima nastavnika u odnosu na životno doba i iskustvo u radu sa učenicima sa teškoćama u razvoju. *Metode:* Istraživanje je sprovedeno na prigodnom uzorku od 101 nastavnika razredne nastave i nastavnika predmetne nastave osnovnih i srednjih škola, oba pola (67.3% ženskog i 32.7% muškog), starosti od 24 do 53 godine. Nastavnici razredne nastave čine 38.6% uzorka, 33.8% su predmetni nastavnici iz osnovnih škola i 27.6% predmetni nastavnici iz srednjih škola. Manje od polovine ispitanika (43.6%) imalo je iskustva u nastavnom radu sa učenicima sa teškoćama u razvoju. Primenjena je revidirana Skala mišljenja o inkluziji učenika sa teškoćama. *Rezultati:* Dobijeni rezultati ukazuju da najveći broj nastavnika razredne nastave ima negativan stav, dok se prosečni skorovi nastavnika predmetne nastave u osnovnim i srednjim školama grupišu u zoni neutralnih stavova prema inkluzivnom obrazovanju. Mladi nastavnici razredne nastave, bez iskustva u inkluzivnoj nastavi, smatraju da je inkluzija značajna za učenike sa teškoćama u razvoju. Stariji nastavnici razredne nastave uviđaju probleme inkluzivnog obrazovanja. *Zaključak:* Na osnovu dobijenih podataka smatramo da je prosvetnim radnicima neophodno obezbediti kvalitetnu kontinuiranu defektološku podršku, sticanje neformalnog iskustva, značajno smanjiti broj učenika u odeljenju, kao i obezbediti materijalne resurse tokom realizacije inkluzivne nastave.

Ključne reči: nastavnici razredne nastave, nastavnici predmetne nastave, stav, iskustvo u inkluzivnom radu

Korespondencija: Mirjana Japundža-Milisavljević, mirjanajp@fasper.bg.ac.rs

Napomena: Rad je nastao kao rezultat istraživanja na projektima „Socijalna participacija osoba sa intelektualnom ometenošću” (br. 179017) i „Kreiranje protokola za procenu edukativnih potencijala dece sa smetnjama u razvoju kao kriterijuma za izradu individualnih obrazovnih programa” (br. 179025), koje finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Uvod

Koncept inkluzivnog obrazovanja omogućava svim učenicima jednake šanse za obrazovanje. Osnovni cilj odnosi se na smanjenje potencijalne diskriminacije i pružanje istih mogućnosti za sve učenike, kako bi razvijali svoje socijalne i intelektualne kapacitete. U inkluzivnom obrazovanju učenicima sa teškoćama u razvoju omogućeno je da uče zajedno s učenicima tipičnog razvoja (Donohue & Bornman, 2015; Steven et al., 2016), kao i da dobiju adekvatnu podršku za fizički, kognitivni, emocionalni i moralni razvoj (Alila et al., 2016).

Na osnovu rezultata istraživanja koje je realizovano u Srbiji, autorka Jovanović Popadić (2016) ukazuje na dominantno negativne stavove prema inkluziji kod većine nastavnika u uzorku. U radu se navodi da je iskustvo nastavnika u radu sa učenicima sa teškoćama u razvoju značajan faktor koji utiče na to da se nastavnici osećaju kompetentnijim i da razviju pozitivan stav prema inkluziji. Nastavnici izjavljuju da je uloga defektologa u implementaciji inkluzivnog obrazovanja nezamenljiva. Spasenović i Matović (2015) sprovedli su istraživanje na teritoriji Beograda na uzorku od 212 nastavnika razredne i predmetne nastave. Rezultati istraživanja pokazuju da većina ispitivanih nastavnika smatra da nije osposobljena za rad u inkluzivnoj nastavi, kao i da nisu pripremljeni za rad sa decom sa teškoćama u razvoju.

Inkluzivna nastava zahteva fleksibilan nastavni plan i program, adekvatnu školsku zgradu, podršku tokom nastave u skladu sa individualnim sposobnostima svakog učenika, nastavnike razredne nastave, odnosno nastavnike predmetne nastave koji su edukovani za inkluzivni rad (Alila et al., 2016). Različiti faktori utiču na realizovanje inkluzivne nastave, ali kao jedan od najvažnijih navodi se uloga prosvetnih radnika (Karić i sar., 2014). Ponašanje nastavnika i stav prema osobama sa teškoćama u razvoju utiču na stav učenika o sebi i odnosu sa vršnjacima (Zeedyk et al., 2016). Za uspešnu realizaciju inkluzivne nastave neophodno je da nastavnici veruju kako svi učenici imaju pravo da se obrazuju u redovnim školama, da imaju neophodna znanja i veštine, kao i da se osećaju samouvereno u inkluzivnoj učionici (Nishan, 2018).

Zbog značaja stavova nastavnika prema inkluziji mnogi istraživači usmerili su svoje radove ka tom cilju (Beacham & Rouse, 2012; de Boer et al., 2011; Donnelly & Watkins, 2013; Nishan, 2018; Savolainen et al., 2012). Salovita (Saloviita, 2018) na osnovu svog istraživanja ukazuje na to da nastavnici koji rade u osnovnim školama imaju pozitivniji stav u odnosu na stav nastavnika srednjih škola. Drugo istraživanje (Gaines et al., 2017) koje se bavilo procenom stavova nastavnika prema inkluziji ukazuje da nastavnici osnovnih škola pokazuju negativniji stav u odnosu na nastavnike srednjih škola. Uočenu negativnost autori objašnjavaju većim brojem učenika sa teškoćama u razvoju u osnovnim, u odnosu na odeljanja u srednjim školama. Neki nalazi ukazuju na to da nastavnici imaju manje pozitivan stav prema uključivanju učenika koji imaju visoke potrebe za podrškom (Ahsan & Sharma, 2018). Nedostaci podrške, u

smislu ljudskih i materijalno-tehničkih resursa, predstavljaju glavne probleme koji se navode (Spasenović i Matović, 2015). U proseku samo jedna trećina nastavnika veruje da ima pristup svim potrebnim resursima za inkluzivnu nastavu. Međutim, nastavnikova tvrdnja o nedostatku resursa može se tumačiti i kao društveno prihvatljiv odgovor za neprihvatanje inkluzije (Saloviita, 2018). Nastavnici smatraju da inkluzija pruža svim učenicima pozitivan uzor, ali većina njih veruje da učenici sa teškoćama u razvoju zahtevaju dodatnu podršku, koja nije adekvatna u redovnom sistemu obrazovanja (Hwang & Evans, 2011). Pojedina istraživanja pokazuju da većina nastavnika ima neutralan ili negativan stav prema inkluzivnom obrazovanju. Pronađeno je da su edukacija nastavnika, iskustvo, kao i vrsta teškoća, glavne varijable koje određuju stav nastavnika (de Boer et al., 2011). Stavovi prosvetnih radnika su pozitivniji ukoliko im se pruži prilika da uz superviziju osmisle način realizovanja nastave. Autori Alila i saradnici (Alila et al., 2016) ističu da se važnost dodatne podrške defektologa ogleda u tome da nastavnici razumeju prirodu inkluzivne nastave, kao i da prilagođavaju svoj stil podučavanja svakom učeniku.

Kada je u pitanju procena starosnog doba nastavnika i stava prema inkluzivnoj nastavi, autori nemaju jedinstven stav. Borman i Donehju (Bornman & Donohue, 2013) dolaze do nalaza da je starosno doba jedan od značajnih faktora koji određuje stav nastavnika prema inkluziji. Čabra sa saradnicima (Chhabra et al., 2009) ukazuje na činjenicu da starosno doba ne utiče na stav prema inkluziji, dok drugi autori naglašavaju da mlađi prosvetni radnici pokazuju pozitivniji stav (Ahmed et al., 2014). Pojedina istraživanja sugerišu da edukacija mlađih nastavnika utiče na to da stav bude pozitivniji, dok kod starijih nastavnika edukacija ne utiče na promenu stava (Forlin et al., 2009). Nalazi istraživanja nisu konzistentni, što navodi na potrebu za daljim i detaljnijim istraživanjima.

Kada je u pitanju procena varijable koja se odnosi na iskustvo u radu sa učenicima sa teškoćama u razvoju, rezultati istraživanja su nedosledni. U nekim istraživanjima dobijeni su podaci koji ukazuju na to da nastavnici sa manje iskustva pokazuju pozitivniji stav u odnosu na iskusnije kolege (de Boer et al., 2011). Nastavnici kojima je omogućen rad u inkluzivnom odeljenju imaju pozitivniji stav u odnosu na kolege bez iskustva (Donohue & Bornman, 2015; Unianu, 2012), a kao razlog tome navodi se veće samopouzdanje i samoefikasnost u pogledu sposobnosti organizacije nastave (Donohue & Bornman, 2015). Bekam i Rouz (Beacham & Rouse, 2012) ukazuju na to da su stavovi i uverenja nastavnika o principima uključivanja učenika sa teškoćama u redovni školski sistem pozitivniji nakon iskustva u nastavnom radu. Horcum i Ici (Horzum & Izci, 2018) sugerišu da su nastavnici razredne nastave i nastavnici predmetne nastave jedinstveni u stavu da je potrebno iskustvo u inkluzivnom obrazovanju kako bi se pozitivan stav razvio.

Ciljevi istraživanja bili su da se procene stavovi prosvetnih radnika prema inkluziji, kao i da se utvrde razlike u stavovima između prosvetnih radnika (nastavnika razredne nastave, nastavnika predmetne nastave u osnovnim i nastavnika predmetne nastave u srednjim školama). Posebni ciljevi odnose se na utvrđivanje razlika u stavovima između nastavnika razredne nastave, nastavnika predmetne nastave u osnovnim i nastavnika predmetne nastave u srednjim školama u odnosu na starosno doba i iskustvo u radu sa učenicima sa teškoćama u razvoju. Ovako definisanim ciljem istraživanja bilo bi ukazano na to koja grupa prosvetnih radnika ima najnepovoljnije stavove prema inkluziji. Praktične implikacije ogledaju se u činjenici da će na osnovu ovog istraživanja moći da se definišu smernice koje proizilaze iz rezultata istraživanja, a koje bi trebalo implementirati u nastavni proces. Značaj ovako definisanog istraživanja sagledava se kroz činjenicu da je ovo jedno od retkih istraživanja koje se bavi uočavanjem razlika u stavovima prema dobrobiti inkluzije, kako za učenike tipičnog razvoja, tako i za učenike sa teškoćama u razvoju, kao i uočavanje razlika u stavovima prema problemima koji nastaju tokom realizacije inkluzivne nastave između tri grupe prosvetnih radnika.

Metode

Uzorak

Istraživanje je sprovedeno na prigodnom uzorku od 101 nastavnika razredne nastave i nastavnika predmetne nastave. Od ukupnog uzorka 39 (38.6%) su nastavnici razredne nastave, 34 (33.8%) nastavnici predmetne nastave iz osnovnih škola i 28 (27.6%) nastavnici predmetne nastave iz srednjih škola. Uzorak čini 67.3% nastavnica razredne nastave i nastavnica predmetne nastave, dok je 32.7% nastavnika razredne nastave i nastavnika predmetne nastave. Starosno doba učesnika u istraživanju kreće se u rasponu od 24 do 53 godine ($AS = 36.96$, $SD = 9.98$). Manje od polovine ispitanika (43.6%) iz uzorka izjašnjava se da je imalo iskustva u nastavnom radu sa učenicima sa teškoćama u razvoju. Istraživanje je obavljeno u osnovnim i srednjim školama na teritoriji grada Beograda.

Instrument istraživanja

Stavovi prosvetnih radnika prema inkluziji procenjeni su revidiranom Skalom mišljenja o inkluziji učenika sa teškoćama (*Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities*; Antonak & Larrivee, 1995). Originalnu skalu razvili su Larivi i Kuk (Larrivee & Cook, 1979). Skala obuhvata četiri supskale: Dobrobit inkluzije za učenike sa teškoćama u razvoju (npr. „Zajedničko obrazovanje učenika sa i bez teškoća najbolje je za akademsko napredovanje učenika sa teškoćama”; „Učenici sa teškoćama brže uče ako su u razredu sa učenicima bez teškoća”), Problemi učenika sa teškoćama u razvoju u inkluzivnom okruženju (npr. „Inkluzija ima nepovoljan uticaj na emocionalni razvoj

učenika sa teškoćama”; „Podučavanje učenika sa teškoćama je bolje ako ga realizuju defektolozi, a ne nastavnici”), Dobrobit inkluzije za sve učenike (npr. „Učenik sa teškoćama deluje pozitivno na ostale učenike u razredu”) i Uticaj teškoća na vođenje odeljenja (npr. „Inkluzija učenika sa teškoćama zahteva značajnije promene u vođenju razreda”; „Nastavnik tokom nastave troši većinu vremena na učenike sa teškoćama”). Ispitanicima je ponuđen izbor od pet odgovora (od 1 – uopšte se ne slažem do 5 – u potpunosti se slažem), pri čemu je jedna kategorija neutralna (3 – niti se slažem, niti se ne slažem). Viši skorovi na prvoj i trećoj supskali ukazuju na pozitivan stav, dok viši skorovi na drugoj i četvrtoj supskali ukazuju na negativan stav prema inkluziji. Vrednosti Krombahovog α koeficijenta za supskale su: Dobrobit inkluzije za učenike sa teškoćama u razvoju .78, Problemi učenika sa teškoćama u razvoju .73, Dobrobit inkluzije za sve učenike .81 i Uticaj teškoća na vođenje odeljenja .77.

Za potrebe ovog istraživanja napravljen je upitnik kojim su dobijeni podaci vezani za iskustvo u inkluzivnom radu, pol i starosno doba prosvetnih radnika. Upitnik je obuhvatio osnovna pitanja koja se odnose na to da li ispitanici imaju iskustva u radu sa učenicima sa teškoćama u razvoju, kog su pola i koliko godina imaju.

Instrumenti istraživanja kreirani su na Gugl disku (*Google Drive*), koristeći Gugl upitnik (*Google Forms*). Nakon dobijanja saglasnosti od nastavnika razredne nastave i nastavnika predmetne nastave, Skala i Upitnik distribuirani su preko imejl adrese. Ispitanici su popunjen materijal poslali u roku od nedelju dana. Procena stavova prosvetnih radnika bila je anonimna i realizovana je početkom 2021. godine.

Prikupljeni podaci obrađivani su u softverskom paketu koji se primenjuje za obradu podataka u društvenim naukama (*IBM SPSS version 24.0*). Podaci u našem istraživanju obrađeni su sledećim statističkim postupcima i metodama: frekvencije, procenti, aritmetička sredina i standardna devijacija. Razlike u stavovima između ispitanika izračunate su jednofaktorskom analizom varijanse i t-testom. Pre primene jednofaktorske analize varijanse Levenovim testom homogenosti utvrđena je jednakost varijansi poređenih grupa.

Rezultati istraživanja

Stavovi prosvetnih radnika prema inkluziji prikazani su u Tabeli 1. Na osnovu vrednosti aritmetičkih sredina primećuje se da nastavnici predmetne nastave iz srednjih škola pokazuju najpozitivniji stav prema inkluziji ($AS = 3.92$). Opseg odgovora kreće se od negativnih ($Min = 1.40$), do potpuno pozitivnih ($Max = 5.00$). Kvartilna raspodela ide od neutralnog do pozitivnog stava. Srednje vrednosti odgovora nastavnika razredne nastave ukazuju na to da oni imaju najnegativniji stav pri proceni dobrobiti inkluzije za učenike sa teškoćama u razvoju. Nastavnici predmetne nastave u osnovnoj školi ($AS = 4.64$) mišljenja su da učenici sa teškoćama u razvoju otežavaju realizaciju nastavnog procesa. Maksimalne i minimalne vrednosti, kao i vrednosti prvog i trećeg kvartila, idu u prilog ovim navodima. Vrednost aritmetičke sredine pri proceni stava da li inkluzija ima nepovoljan uticaj na razvoj učenika sa teškoćama u

Tabela 1*Osnovni statistički pokazatelji rezultata ispitivanja na Skali mišljenja o inkluziji učenika sa teškoćama*

Supskala	Nastavnici razredne nastave			Nastavnici predmetne nastave u OŠ*			Nastavnici predmetne nastave u SŠ**		
	AS (SD)	Min-Max	Q1-Q3	AS (SD)	Min-Max	Q1-Q3	AS (SD)	Min-Max	Q1-Q3
Dobrobit inkluzije za učenike sa teškoćama	1.37 (0.36)	1.00-2.00	1.05-1.70	2.31 (0.83)	1.00-3.60	1.80-2.80	3.12 (1.33)	1.00-4.80	1.85-4.30
Problemi učenika sa teškoćama	3.23 (0.81)	2.00-4.33	2.60-3.92	3.14 (0.58)	2.71-4.14	2.85-4.14	2.58 (0.99)	1.14-3.85	1.60-3.53
Dobrobit inkluzije za sve učenike	2.85 (0.66)	1.40-3.40	2.60-3.35	2.42 (1.09)	1.00-3.60	1.00-3.40	3.92 (1.30)	1.40-5.00	2.85-4.80
Utjecaj teškoća na vođenje odeljenja	3.88 (1.18)	2.00-5.00	2.83-4.98	4.64 (0.37)	4.00-5.00	4.50-5.00	2.68 (1.05)	1.83-5.00	3.16-4.66

Napomena: * OŠ – osnovnoj školi, ** SŠ – srednjoj školi

razvoju pokazuje da prosvetni radnici imaju neutralan stav. Jednofaktorskom analizom varijanse utvrđene su statistički značajne razlike između nastavnika razredne nastave, nastavnika predmetne nastave u osnovnoj i nastavnika predmetne nastave u srednjoj školi na sve četiri primenjene supskale: razlike u stavu o dobrobiti inkluzije za učenike s teškoćama ($F(2,98) = 21.03, p < .001$); razlike u stavu da inkluzija ima nepovoljan uticaj na razvoj učenika sa teškoćama, odnosno da učenici sa teškoćama nailaze na probleme u inkluzivnom odeljenju ($F(2,98) = 35.45, p < .001$); razlike u stavovima na supskali Dobrobit inkluzije za sve učenike ($F(2,98) = 33.12, p > .001$); razlike su uočene i pri proceni stava da inkluzija zahteva značajnije promene u obrazovno-vaspitnom procesu ($F(2,98) = 36.67, p < .001$). Vrednosti kvadriranog eta koeficijenta za sve supskale kreću se u intervalu od .02 do .06, što ukazuje da faktor pripadnosti različitoj grupi prosvetnih radnika ima umereni efekat na stav o inkluziji učenika sa teškoćama.

Primenjen je Šefeov post hoc test kako bi se utvrdilo da li postoje značajne razlike između nastavnika razredne nastave, nastavnika predmetne nastave u osnovnoj i nastavnika predmetne nastave u srednjoj školi na primenjenim supskalama (Tabela 2). Statistički značajne razlike između tri grupe prosvetnih radnika dobijene su na svim supskalama, osim na supskali koja meri stav prosvetnih radnika koji se odnosi na probleme učenika sa teškoćama u razvoju u inkluzivnoj učionici. U Tabeli 1 prikazane su aritmetičke sredine na osnovu kojih se uočava koja grupa ispitanika ima više skorove.

Tabela 2

Razlike u skorovima na supskalama Skale mišljenja o inkluziji učenika sa teškoćama između nastavnika razredne nastave, nastavnika predmetne nastave u osnovnoj i nastavnika predmetne nastave u srednjoj školi

Supskala	Grupa	Nastavnici razredne nastave	Nastavnici predmetne nastave u OŠ
Dobrobit inkluzije za učenike sa teškoćama	Nastavnici predmetne nastave u OŠ*	< .001	
	Nastavnici predmetne nastave u SŠ**	< .001	< .001
Problemi učenika sa teškoćama	Nastavnici predmetne nastave u OŠ	.58	
	Nastavnici predmetne nastave u SŠ	.37	.61
Dobrobit inkluzije za sve učenike	Nastavnici predmetne nastave u OŠ	< .001	

Napomena: * OŠ – osnovnoj školi, ** SŠ – srednjoj školi

Primenom t-testa provereno je da li postoje statistički značajne razlike na svim supskalama mišljenja o inkluziji u odnosu na starosno doba i iskustvo za svaku posmatranu grupu. Analiza je pokazala da statistički značajne razlike postoje samo u grupi nastavnika razredne nastave (Tabela 3).

Nisu dobijene statistički značajne razlike između mladih i starijih nastavnika predmetne nastave u osnovnoj školi na supskalama: Dobrobit inkluzije za učenike sa teškoćama ($t = 1.14, p = .26$), Problemi učenika sa teškoćama ($t = 1.50, p = .14$), Dobrobit inkluzije za sve učenike ($t = 1.32, p = .20$), Uticaj teškoća na vođenje odeljenja ($t = 1.26, p = .22$). Statistički značajne razlike između mladih i starijih nastavnika predmetne nastave u srednjoj školi nisu pronađene: Dobrobit inkluzije za učenike sa teškoćama ($t = 1.41, p = .17$), Problemi učenika sa teškoćama ($t = 1.83, p = .08$), Dobrobit inkluzije za sve učenike ($t = 1.70, p = .10$), Uticaj teškoća na vođenje odeljenja ($t = 1.03, p = .31$). Pri testiranju odnosa između nastavnika predmetne nastave u osnovnoj školi koji imaju iskustvo u inkluzivnom radu i nastavnika predmetne nastave u osnovnoj školi koji nisu radili sa učenicima sa teškoćama nisu dobijene statistički značajne razlike: Dobrobit inkluzije za učenike sa teškoćama ($t = 1.50, p = .14$), Problemi učenika sa teškoćama ($t = 1.56, p = .13$), Dobrobit inkluzije za sve učenike ($t = 1.24, p = .23$), Uticaj teškoća na vođenje odeljenja ($t = .87, p = .39$). Stavovi nastavnika predmetne nastave u srednjoj školi koji su radili sa učenicima sa teškoćama ne razlikuju se u odnosu na stavove predmetnih nastavnika srednje škole koji imaju iskustva u radu: Dobrobiti inkluzije za učenike sa teškoćama ($t = .99, p = .33$), Problemi učenika sa teškoćama ($t = .03, p = .98$), Dobrobit

inkluzije za sve učenike ($t = .85, p = .40$), Uticaj teškoća na vođenje odeljenja ($t = 1.46, p = .16$).

Nastavnici razredne nastave koji su mlađi od 35 godina i koji nemaju iskustvo u radu sa učenicima sa teškoćama u razvoju smatraju da je zajedničko obrazovanje učenika sa i bez teškoća najbolje za akademsko napredovanje učenika sa teškoćama. Stavovi ispitanika starosti 35 godina i više statistički se značajno razlikuju u odnosu na mlađe kolege kada je u pitanju procena stava koji se odnosi na probleme inkluzivnog obrazovanja učenika sa teškoćama u razvoju. Dobijeni rezultat praktično znači da stariji nastavnici razredne smatraju da inkluzija ima nepovoljan uticaj na razvoj učenika sa teškoćama u razvoju. Procenom stava o dobiti inkluzije za sve učenike u odeljenju utvrđena je statistički značajna razlika u odnosu na iskustvo u inkluzivnom odeljenju. Pozitivniji stav o dobiti inkluzije za sve učenike imaju nastavnici razredne nastave bez iskustva nego oni sa iskustvom.

Tabela 3

Prosečne vrednosti skorova i značajnost razlika u stavovima nastavnika razredne nastave prema inkluziji u odnosu na starosno doba i iskustvo

Sociodemografska obeležja		Dobrobit inkluzije za učenike sa teškoćama		Problemi učenika sa teškoćama		Dobrobit inkluzije za sve učenike		Uticaj teškoća na vođenje odeljenja	
		AS (SD)	t (p)	AS (SD)	t (p)	AS (SD)	t (p)	AS (SD)	t (p)
Starosno doba	Mlađi	3.48 (0.71)	4.77 (.005)	3.16 (0.78)	4.38 (.005)	3.29 (0.57)	0.99 (.95)	2.94 (0.38)	2.81 (.35)
	Stariji	3.29 (0.45)		3.61 (0.52)		3.17 (0.43)		3.10 (0.56)	
Iskustvo u radu sa učenicima sa teškoćama u razvoju	Ima	3.88 (0.58)	7.39 (.001)	3.35 (0.75)	2.36 (.99)	2.96 (0.62)	5.92 (.003)	4.08 (0.57)	1.87 (.14)
	Nema	4.12 (0.45)		3.41 (0.42)		3.74 (0.45)		4.11 (0.62)	

Napomena: broj stupnjeva slobode za svaki t-test iznosi 37; mlađi – nastavnici razredne nastave mlađi od 35 godina, stariji – nastavnici razredne starosti 35 godina i više

Distribucija ispitanika u odnosu na stavove prema inkluziji učenika sa teškoćama prikazana je u Tabeli 4. Ispitanici su podeljeni u tri grupe, na osnovu prethodno datog objašnjenja o vrsti stava na primenjenoj skali u celosti. Ispitanici koji su svrstani u kategoriju „pozitivan stav” imaju visoke skorove na prvoj i trećoj supskali i niske skorove na drugoj i četvrtoj supskali. Neutralan stav imaju ispitanici koji su na većinu ajtema odgovorili sa „niti se slažem, niti se ne slažem”. Negativan stav prema inkluziji pripada ispitanicima koji su postigli niske skorove na supskalama dobiti (Dobrobit inkluzije za

učenike sa teškoćama i Dobrobit inkluzije za sve učenike) i visoke skorove na supskalama problemi i teškoće (Problemi učenika sa teškoćama i Uticaj teškoća na vođenje odeljenja). Dobijeni rezultati upućuju na činjenicu da najveći procenat nastavnika razredne nastave ima negativan stav, dok najveći broj nastavnika predmetne nastave u osnovnim i srednjim školama ima neutralan stav prema inkluzivnom obrazovanju učenika sa teškoćama.

Tabela 4

Distribucija ispitanika u odnosu na stavove prema inkluziji učenika sa teškoćama

	Pozitivan stav (%)	Neutralan stav (%)	Negativan stav (%)
Nastavnici razredne nastave	10.3	31.6	58.2
Nastavnici predmetne nastave u OŠ*	12.4	68.7	18.9
Nastavnici predmetne nastave u SŠ**	37.5	49.2	13.4

Napomena: * OŠ – osnovnoj školi, ** SŠ – srednjoj školi

Diskusija

Stavovi nastavnika razredne nastave o dobrobiti inkluzije za učenike sa teškoćama u razvoju statistički se značajno razlikuju u odnosu na stavove nastavnika predmetne nastave osnovne i srednje škole. Nastavnici razredne nastave smatraju da zajedničko obrazovanje učenika sa teškoćama i učenika tipičnog razvoja nije dobro za akademsko napredovanje učenika sa teškoćama, kao i da nisu dovoljno edukovani za rad u inkluzivnom odeljenju. Rezultati sličnih istraživanja slažu se sa našim nalazima da nastavnici razredne nastave nemaju podržavajući stav prema inkluziji. Kao jedan od razloga navodi se njihova nedovoljna osposobljenost za rad sa učenicima sa teškoćama u razvoju (Chhabra et al., 2009). Skočić Mihić i saradnici (2016) ukazuju na činjenicu da je negativan stav nastavnika razredne nastave prema inkluziji posledica nedovoljne kompetentnosti nastavnika razredne nastave za rad u inkluzivnom odeljenju. Wang i Evans (Hwang & Evans, 2011) ukazuju da je više od polovine nastavnika razredne nastave mišljenja da nisu spremni za podučavanje u inkluzivnom odeljenju. Rezultati sličnog istraživanja (Adigun, 2021) sugerišu da čak i nastavnici razredne nastave koji nisu kompetentni za rad u inkluzivnom odeljenju, ukoliko imaju pozitivan stav prema inkluzivnom obrazovanju, veruju u dobrobit inkluzije za učenike sa teškoćama u razvoju. Kako bi se uticalo na podizanje svesti nastavnika razredne nastave o dobrobiti inkluzije, predlaže se kontinuirana saradnja sa defektologom, obezbeđivanje potrebnih resursa, kao i značajno smanjenje broja učenika u inkluzivnim odeljenjima (Borić i Tomić, 2012; Nishan, 2018).

Pri proceni problema učenika sa teškoćama u razvoju u inkluzivnom razredu, ispitanici iz našeg uzorka imaju neutralan stav. Između nastavnika razredne nastave, nastavnika predmetne nastave u srednjoj i nastavnika predmetne nastave u osnovnoj školi uočavaju se blage razlike u stavovima, koje ne dosežu nivo statističke značajnosti. Prosvetni radnici obuhvaćeni našim uzorkom neodlučni su kada je u pitanju procena stava o tome da li učenici sa teškoćama u razvoju manifestuju probleme u ponašanju, da li zbunjuju ostale učenike u razredu, kao i da li inkuzija ima nepovoljan uticaj na razvoj učenika sa teškoćama u razvoju. Rezultati sličnih istraživanja slažu se sa našim nalazima i ukazuju na činjenicu da nastavnici imaju neodlučan, odnosno neutralan stav o problemima pri uključivanju učenika sa teškoćama u redovni obrazovno-vaspitni sistem (de Boer et al., 2011). Neutralan stav nastavnika predmetne nastave osnovnih i srednjih škola prema uočavanju problema u inkluzivnoj učionici može da se razume i kroz njihov veći naglasak na nastavne sadržaje predmeta u odnosu na razvoj učenika (Gunnþórsdóttir & Jóhannesson, 2014; Saloviita, 2018). Stavovi nastavnika predmetne nastave srednjih škola mogu da se posmatraju kroz činjenicu da oni podučavaju više grupa učenika različitog kalendarskog uzrasta i koji se razlikuju u odnosu na nivo usvojenih školskih znanja (Saloviita, 2018). Neutralan stav prosvetnih radnika ka uočavanju problema u učionici može da dovede do nezainteresovanosti za rad u inkluzivnom odeljenju (Dapudong, 2014). Efikasna inkluzija podrazumeva saradnju nastavnika razredne nastave i nastavnika predmetne nastave sa defektologom, koju bi trebalo uspostaviti već na studijama (Alila et al., 2016). Defektološka podrška prosvetnim radnicima tokom obrazovno-vaspitnog procesa utiče na formiranje pozitivnog stava prema inkluziji kao i sticanju kvalitetnog iskustva u inkluzivnom radu. Radeći uporedo sa defektologom prosvetni radnici bili bi osposobljeni da uz podršku defektologa adekvatno odreaguju ukoliko se uoče problemi tokom realizacije inkluzivne nastave (Mulholland & O'Connor, 2016).

Kada je u pitanju procena stava o dobrobiti inkluzije za sve učenike, utvrđena je statistički značajna razlika između tri grupe prosvetnih radnika. Nastavnici razredne nastave i nastavnici predmetne nastave osnovnih škola pokazuju neutralan stav, dok nastavnici predmetne nastave srednjih škola uviđaju dobre strane inkluzivnog obrazovanja za sve učenike. Dobijeni podatak da nastavnici predmetne nastave srednjih škola pokazuju pozitivan stav prema inkluziji mogu se posmatrati kroz činjenicu da srednjoškolci koji pohađaju inkluzivnu nastavu uglavnom imaju blaže smetnje, koje ne zahtevaju posebne nastavničke veštine. Moguće objašnjenje za neutralan stav nastavnika predmetne nastave osnovne škole i nastavnika razredne nastave može se sagledati kroz činjenicu da inkluzivnu nastavu smatraju kao dodatni posao (Gunnþórsdóttir & Jóhannesson, 2014). Ukoliko bi prosvetni radnici imali podršku za osmišljavanje i primenu strategija podučavanja, kao i dobru saradnju sa defektologom, prevazišli bi se problemi u ponašanju kod učenika

u inkluzivnom razredu, što bi se pozitivno odrazilo na stav nastavnika prema dobiti inkluzije za sve učenike (Sharma et al., 2011). Podrška nastavnicima razredne nastave i nastavnicima predmetne nastave u opremanju inkluzivne učionice tako da budu zadovoljene potrebe svih učenika, kao i da se učenici osećaju sigurno i bezbedno, svakako bi se pozitivno odrazilo na stav prema dobiti inkluzije za sve učenike. Takođe, podrška u radu sa roditeljima učenika koji pohađaju inkluzivno odeljenje doprinela bi pozitivnijem stavu (Sharma et al., 2011). S tim u vezi ukazujemo na važnost defektološke podrške nastavnicima razredne nastave i nastavnicima predmetne nastave pre i tokom realizovanja nastave (Nketsia, 2017). Adekvatna podrška prosvetnim radnicima obuhvata ukazivanje na strategije učenja, podršku tima, kao i svakodnevnu podršku u učionici (Alila et al., 2016). Pozitivno lično iskustvo u radu sa učenicima sa teškoćama u razvoju utiče na formiranje pozitivnog stava nastavnika razredne nastave i nastavnika predmetne nastave (Schmidt & Vrhovnik, 2015).

Četvrta supskala odnosi se na procenu uticaja teškoća učenika na vođenje odeljenja i rezultati ukazuju na to da nastavnici predmetne nastave koji rade u osnovnim školama pokazuju značajno negativniji stav u odnosu na nastavnike razredne nastave i nastavnike predmetne nastave srednjih škola. Nišan (Nishan, 2018) navodi da nastavnici izazove inkluzivnog obrazovanja vide u nedostatku resursa, velikom broju učenika, nedostatku vremena za pripremu nastavnog procesa, kao i u nedovoljnom poznavanju metodike rada sa učenicima sa teškoćama u razvoju. S tim u vezi ističe značaj promene obrazovno-vaspitnog procesa, sprovođenje razvojnih programa i podizanja svesti o inkluzivnoj nastavi sa ciljem da se utiče na formiranje pozitivnih stavova nastavnika predmetne nastave osnovnih škola. Slična istraživanja ističu da inkluzivna nastava podrazumeva prilagođavanje nastavnih metoda, sredstava, kao i obrazovno-vaspitnog procesa u skladu sa individualnim specifičnostima svakog učenika (Buli-Holmberg & Jeyaprabhan, 2016).

Razlike u stavovima o dobiti inkluzije za učenike sa teškoćama u razvoju između nastavnika razredne nastave različitog starosnog doba ukazuju na to da mlađi nastavnici razredne nastave uviđaju dobiti inkluzivne nastave za učenike sa teškoćama u odnosu na starije kolege. Rezultati sličnih istraživanja koja ističu da su mlađi nastavnici razredne nastave imali pozitivniji stav prema inkluziji slažu se sa našim nalazima (Saloviita, 2018). Dobijeni podatak može da se sagleda kroz činjenicu da mlađi nastavnici razredne nastave pokazuju pozitivne stavove prema promenama u obrazovno-vaspitnom procesu, usavršavanju, kao i saradnji sa defektologom (Nikčević-Milković i Jurković, 2017). Nastavnici razredne nastave iz uzorka koji imaju više od 35 godina smatraju da inkluzija ima nepovoljan uticaj na razvoj učenika sa teškoćama. Rezultati drugih istraživanja (Ahmed et al., 2014; Vaz et al., 2015) ukazuju na činjenicu da stariji nastavnici razredne nastave imaju negativniji stav prema inkluzivnom obrazovanju u odnosu na mlađe kolege. Dobijeni podatak

analiziran je na taj način da bi stariji nastavnici razredne nastave trebalo da se prilagode ne samo učenicima koji zahtevaju dodatnu podršku već i inkluzivnoj školi kao novom konceptu.

Dobijeni podaci ukazuju na to da nastavnici razredne nastave koji nisu imali iskustva u radu sa učenicima sa teškoćama smatraju da je inkluzivna nastava značajna za sve učenike (učenike sa teškoćama i učenike tipičnog razvoja), dok oni sa iskustvom imaju negativniji stav kada je u pitanju dobrobit inkluzije za sve učenike. Naši nalazi nisu u skladu sa rezultatima sličnih istraživanja u kojima se ističe da prethodno iskustvo pozitivno utiče na stav nastavnika razredne nastave prema uključivanju učenika sa teškoćama u redovnu nastavu (Unianu, 2012). Donohju i Bornman (Donohue & Bornman, 2015) navode da bi buduća istraživanja trebalo da se bave procenom da li su nastavnici negativan stav prema inkluziji promenili tokom rada sa učenicima sa teškoćama i da li stavovi nastavnika mogu postati negativni ukoliko pružaju podršku učenicima sa teškoćama u razvoju. Identifikovanje prepreka predstavlja prvi korak za uspešno sprovođenje inkluzivne edukacije, a kao glavne prepreke navode se podrška, priprema i motivacija prosvetnih radnika (Silveira-Zaldivar & Curtis, 2019).

Jedno od ograničenja ovako koncipiranog istraživanja je to što je istraživanje obuhvatilo samo prosvetne radnike na teritoriji grada Beograda. Buduća istraživanja trebalo bi da obuhvate veći broj ispitanika na teritoriji Srbije. Naredno ograničenje odnosi se na to što istraživanje nije obuhvatilo detaljnu procenu iskustva u radu sa učenicima sa teškoćama u razvoju, tako da bi buduća istraživanja trebalo da obuhvate informacije o vrsti i stepenu teškoća, kao i dužinu realizacije obrazovno-vaspitnog procesa.

Zaključak

Rezultati izvedenog istraživanja ukazuju na to da najveći procenat ispitivanih prosvetnih radnika pokazuje neodlučan stav po pitanju inkluzivnog obrazovanja. Nastavnici predmetne nastave u osnovnoj školi nagnju ka pozitivnijem stavu, dok nastavnici razredne nastave imaju negativan stav. Neophodno je uticati na promenu negativnog ili neodlučnog stava prosvetnih radnika prema uključivanju učenika sa teškoćama u redovni školski sistem. Predložimo da se istraže faktori (detaљna procena iskustva u nastavnom radu, materijalni resursi za sprovođenje inkluzije, podrška prosvetnim radnicima i sl.) koji utiču na negativan stav nastavnika razredne nastave, odnosno neutralan stav nastavnika predmetne nastave. Mišljenja smo da je prosvetnim radnicima, posebno nastavnicima razredne nastave, neophodno ukazati na činjenicu da se od njih ne očekuje da učenicima pružaju defektološku podršku tokom realizacije inkluzivne nastave. Dodatna edukacija prosvetnih radnika trebalo bi da obuhvati osnovna znanja u vezi sa identifikovanjem problema, dok bi

rad u smislu prilagođavanja nastavnog procesa trebalo da realizuju u saradnji sa defektologom. Podrška defektologa doprinela bi smanjenju stresa i boljoj samoefikasnosti nastavnika razredne nastave i nastavnika predmetne nastave u inkluzivnom radu. Mišljenja smo da bi kontinuirana saradnja uticala na izgrađivanje pozitivnih stavova prema inkluzivnoj nastavi. Osim toga, ističemo i značaj izmene nastavnih planova i programa, uvođenje kontinuirane podrške nastavnicima, pisanje detaljnijih priprema svih obrazovnih aktivnosti, značajno smanjenje broja učenika u inkluzivnom odeljenju, kontinuirani rad nastavnika i defektologa (Unianu, 2012), kao i uvođenje defektologa u redovni školski sistem (Hernandez et al., 2016; Jovanović Popadić, 2016). Pravec delovanja treba da ide u smeru reforme svih škola koje bi vodile ka inkluzivnom društvu (Kostović i sar., 2011).

Pri proceni stava prosvetnih radnika prema inkluziji u odnosu na demografske karakteristike dobijeni podaci ukazuju na to da mlađi nastavnici razredne nastave bez iskustva u inkluzivnom radu smatraju da je inkluzija značajna za učenike sa teškoćama u razvoju. Smatramo da naši nalazi impliciraju na neophodnost da se inkluzija ne realizuje samo u školi, već da se proširi i na vanškolski kontekst, što bi podrazumevalo organizovanje edukativnih i kreativnih radionica, sprovođenje izleta, učestvovanje u raznim manifestacijama i sl. Stariji nastavnici razredne nastave uviđaju probleme inkluzivnog obrazovanja i smatraju da bi defektolozi trebalo da rade sa učenicima sa teškoćama u razvoju. Na osnovu dobijenih rezultata smatramo da je potrebno insistirati na građenju otvorenosti starijih nastavnika razredne nastave prema inkluziji kroz učestvovanje u interaktivnim neformalnim aktivnostima sa učenicima sa teškoćama u razvoju. Neformalno iskustvo utiče na izgrađivanje pozitivnog stava prema inkluziji zbog činjenice da su nastavnici razredne nastave rasterećeni straha od profesionalnog neuspeha.

Literatura

- Adigun, O. T. (2021). Inclusive education among pre-service teachers from Nigeria and South Africa: A comparative cross-sectional study. *Cogent Education*, 8(1), Article 1930491. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1930491>
- Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society*, 29(2), 317-331.
- Ahsan, T., & Sharma, U. (2018). Preservice teachers' attitudes towards inclusion of students with high support needs in regular classrooms in Bangladesh. *British Journal of Special Education*, 45(1), 81-97. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12211>
- Alila, S., Määttä, K., & Uusiautti, K. (2016). How does supervision support inclusive teacherhood? *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(3), 351-362.
- Antonak, R. F., & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstreaming scale. *Exceptional Children*, 62(2), 139-149. <https://doi.org/10.1177/001440299506200204>

- Beacham, N., & Rouse, M. (2012). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 3-11. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01194>
- Borić, S., i Tomić, R. (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. *Metodički obzori*, 7(3), 75-86.
- Bornman, J., & Donohue, D. K. (2013). South African teachers' attitudes toward learners with barriers to learning: Attention-deficit and hyperactivity disorder and little or no functional speech. *International Journal of Disability, Development, & Education*, 60(2), 85-104. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.786554>
- Buli-Holmberg, J., & Jeyaprathaban, S. (2016). Effective practice in inclusive and special needs education. *International Journal of Special Education*, 31(1), 119-134.
- Chhabra, S., Srivastava R., & Srivastava, I. (2009). Inclusive education in Botswana: The perceptions of school teachers. *Journal of Disability Policy Studies*, 20(4), 219-228. <https://doi.org/10.1177/1044207309344690>
- Dapudong, R. C. (2014). Teachers' knowledge and attitude towards inclusive education: Basis for an enhanced professional development program. *International Journal of Learning & Development*, 4(41), 1-24. <http://doi.org/10.5296/ijld.v4i4.6116>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Donnelly, V., & Watkins, A. (2013). Teacher education for inclusion - a Collaborative approach to developing a profile of inclusive teachers. *Sensos*, 3(2), 19-36.
- Donohue, D. K., & Bornman, J. (2015). South African teachers' attitudes toward the inclusion of learners with different abilities in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 42-59. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.985638>
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & 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. <https://doi.org/10.1080/13603110701365356>
- Gaines, T., Barnes, M., & Boylan, M. (2017). Perceptions and attitudes about inclusion: Findings across all grade levels and years of teaching experience. *Cogent Education*, 4(1), Article 1313536. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1313561>
- Gunnþórsdóttir, H., & Jóhannesson, I. A. (2014). Additional workload or a part of the job? Icelandic teachers' discourse on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 580-600. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.802027>
- Hernandez, D. A., Hueck, S., & Charley, C. (2016). General education and special education teachers' attitudes towards inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 79-93.
- Horzum, T., & Izci, K. (2018). Preservice Turkish teachers' views and perceived competence related to inclusive education. *Journal of Education and E-Learning Research*, 5(2), 131-143.
- Hwang, Y-S., & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-146.
- Jovanović Popadić, A. M. (2016). Inkluzivno obrazovanje: Ideja i praksa. *Sinteze*, 5(10), 35-46. <https://doi.org/10.5937/sinteze0-12363>
- Karić, T., Mihić, V., i Korda, M. (2014). Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju. *Primenjena psihologija*, 7(4), 531-548. <https://doi.org/10.19090/pp.2014.4.531-548>

- Kostović, S., Zuković, Z., i Borovica, T. (2011). Inkluzivno obrazovanje i školski kontekst. *Nastava i vaspitanje*, 60(3), 406-418.
- Larrivee, B., & Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude. *The Journal of Special Education*, 13(3), 315-324. <https://doi.org/10.1177/002246697901300310>
- Mulholland, M., & O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: Perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1070-1083. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145266>
- Nikčević-Milković, A., i Jurković, D. (2017). Stavovi učitelja i nastavnika Ličko-senjske županije o provedbi odgojno-obrazovne inkluzije. *Školski vjesnik*, 66(4), 527-555.
- Nishan, F. (2018). Challenges of regular teachers in implementing inclusive education in schools of Maldives. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 3(10), 88-102.
- Nketsia, W. (2017). A cross-sectional study of pre-service teachers' views about disability and attitudes towards inclusive education. *International Journal of Research Studies in Education*, 6(3), 53-68. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2016.1610>
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Schmidt, M., & Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of teachers towards the inclusion of children with special needs in primary and secondary schools. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(2), 16-30.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200>
- Silveira-Zaldivar, T., & Curtis, H. (2019). "I'm not trained for this!" And other barriers to evidence-based social skills interventions for elementary students with high functioning autism in inclusion. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(1), 53-66. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019155337>
- Skočić Mihić, S., Gabrić, I., i Bošković, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52(1), 30-41.
- Spasenović, V., i Matović, N. (2015). Pripremljenost nastavnika razredne i predmetne nastave za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. *Nastava i vaspitanje*, 64(2), 207-222. <https://doi.org/10.5937/nasvas1502207S>
- Steven, A., Utami, A., Sahidin, R. A., & Destyadi, V. H. (2016). Teaching and learning method in inclusive classroom: A case study in EAP class at Sampoerna University. *Journal of Education and Learning*, 10(4), 301-307. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v10i4.4198>
- Subban, P., & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42-52.
- Unianu, E. M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 33, 900-904. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.252>

- Vaz, S., Wilson, M., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PLoS ONE*, *10*(8), Article e0137002. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>
- Zeedyk, S. M., Cohen, S. R., Eisenhower, A., & Blacher, J. (2016). Perceived social competence and loneliness among young children with ASD: Child, parent and teacher reports. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, *46*(2), 436-449. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2575-6>

Educators' attitudes towards inclusive education

Mirjana M. Japundža-Milislavljević, Aleksandra Đurić-Zdravković,
Biljana Milanović-Dobrota

University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Belgrade, Serbia

Introduction. The attitudes of educators towards inclusive education are a significant factor in successful education of students with disabilities. *Objectives.* The objectives of this research were to assess the attitudes of educators towards inclusion as well as to determine the differences in the attitudes between class teachers, primary school teachers and secondary school teachers. The specific objectives were to identify the differences in attitudes of teachers in relation to age and experience in working with students with disabilities. *Methods.* The survey was conducted on a convenient sample of 101 teachers, of both sexes (female 67.3% and 32.7% male), 24 to 53 years of age. Class teachers made up 38.6% of the sample, 33.8% were primary school teachers and 27.6% were secondary school teachers. Less than half of the respondents (43.6%) had experience in educating students with disabilities. A revised Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities was applied. *Results.* The results indicate that most class teachers had a negative attitude, while the average scores of teachers in primary and secondary schools were grouped around neutral attitudes towards inclusive education. Younger teachers without experience in inclusive teaching believed that inclusive education was important for students with disabilities. Senior teachers recognized the problems of inclusive education. *Conclusion.* Based on the obtained data, we think that it is necessary to provide teachers with quality and continuous support of special educators in order to acquire informal experience, significantly reduce the number of students in classes, and provide material resources during inclusive teaching.

Keywords: teachers, attitude, experience in inclusive work

PRIMLJENO: 05.10.2021.

REVIDIRANO: 09.02.2022.

PRIHVACENO: 12.02.2022.