

Univerzitet u Beogradu
FAKULTET ZA SPECIJALNU EDUKACIJU I REHABILITACIJU

**SMETNJE I POREMEĆAJI:
FENOMENOLOGIJA,
PREVENCIJA I TRETMAN**
deo I

Priredile
Jasmina Kovačević, Vesna Vučinić

BEOGRAD 2010

UNIVERZITET U BEOGRADU
FAKULTET ZA SPECIJALNU EDUKACIJU I REHABILITACIJU
UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION

*Smetnje i poremećaji:
fenomenologija, prevencija i
tretman
deo I*

*Disabilities and Disorders:
Phenomenology, Prevention and Treatment
Part I*

Priredile / Edited by
Jasmina Kovačević, Vesna Vučinić

Beograd / Belgrade
2010

**EDICIJA:
RADOVI I MONOGRAFIJE**

Izdavač:

Univerzitet u Beogradu,
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

***Smetnje i poremećaji:
fenomenologija, prevencija i tretman deo I***

Za izdavača: Prof. dr Jasmina Kovačević, dekan

Urednici: Prof. dr Jasmina Kovačević, doc. dr Vesna Vučinić

Uređivački odbor:

- Prof. dr Mile Vuković,
- Prof. dr Snežana Nikolić,
- Prof. dr Sanja Ostojić,
- Prof. dr Nenad Glumbić,
- Prof. dr Aleksandar Jugović,
- Prof. dr Branka Eškirović,
- Doc. dr Nada Dragojević,

Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu
edukaciju i rehabilitaciju

- Prof. dr Pejo Đurašinović, Fakultet političkih nauka,
Univerzitet u Banja Luci
- Doc. dr Mira Cvetkova-Arsova, Sofia University "St. Kliment
Ohridski", Faculty of Primary and Pre-School Education,
Bulgaria
- Dr Zora Jačova, University "St. Cyril and Methodius",
Faculty of Philosophy, Institute of Special Education and
Rehabilitation, Republic of Macedonia
- Viviana Langher, University "La Sapienza", Rome, Italy
- Martina Ozbič, University of Ljubljana, Pedagogical Faculty,
Slovenia
- Dr Isabel Maria Martin Monzón, University of Sevilla, Spain
- Dr Isabel Trujillo Pozo, University of Huelva, Spain
- Dr Philip Garner, The University of Northampton
- Dr Maria Elisabetta Ricci, Univerzitet "La Sapienza", Rim,
Italija
- Dr Vlasta Zupanc Isoski, Univerziteti klinički centar, Ljubljana

Recenzenti:

Štampa:

„Akademija“, Beograd

Tiraž: 350

*Nastavno-naučno veće Univerziteta u Beogradu, Fakulteta za specijalnu edukaciju i
rehabilitaciju donelo je Odluku 3/9 od 8.3.2008. godine o pokretanju
edicije: Radovi i monografije.*

*Nastavno-naučno veće Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
Univerziteta u Beogradu, na redovnoj sednici održanoj 29.6.2010. godine,
Odlukom br. 3/59 od 2.7.2010. godine, odobrilo je štampu Tematskog zbornika
"Smetnje i poremećaji: fenomenologija, prevencija i tretman", deo I.*

ISBN 978-86-80113-98-2

**EDITION:
PAPERS AND MONOGRAPHS**

Publisher:
University of Belgrade,
Faculty of Special Education and Rehabilitation
*Disabilities and Disorders:
Phenomenology, Prevention and Treatment Part I*

- For the Publisher:** Prof. Jasmina Kovačević, PhD, Dean
- Editors:** Prof. Jasmina Kovačević, PhD
Asst Prof. Vesna Vučinić, PhD
- Editorial Board:**
- Prof. Mile Vuković, PhD
 - Prof. Snežana Nikolić, PhD
 - Prof. Sanja Ostojić, PhD
 - Prof. Nenad Glumbić, PhD
 - Prof. Aleksandar Jugović, PhD
 - Prof. Branka Eškirović, PhD
 - Asst Prof. Nada Dragojević, PhD
- University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation
- Prof. Pejo Đurašinović, PhD, Faculty of Political Sciences, University of Banja Luka
 - Asst Prof. Mira Cvetkova-Arsova, PhD, Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Primary and Pre-School Education, Bulgaria
 - Zora Jačova, PhD, University "St. Cyril and Methodius", Faculty of Philosophy, Institute of Special Education and Rehabilitation, Republic of Macedonia
 - Viviana Langher, University "La Sapienza", Rome, Italy
 - Martina Ozbič, University of Ljubljana, Pedagogical Faculty, Slovenia
 - Isabel Maria Martin Monzon, PhD, University of Sevilla, Spain
 - Isabel Trujillo Pozo, PhD, University of Huelva, Spain
- Reviewers:**
- Philip Garner, PhD, The University of Northampton
 - Maria Elisabetta Ricci, PhD, University "La Sapienza", Rome, Italy
 - Vlasta Zupanc Isoski, PhD, University Medical Centre, Ljubljana

Printed by:
"Akademija", Belgrade
Number of copies: 350

Scientific Council of the University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation, decided to release the edition Papers and Monographs (Decision no 3/9 from 8th March 2008).

Scientific Council of the Faculty of Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade, approved the printing of Thematic Collection of Papers: Disabilities and Disorders: Phenomenology, Prevention and Treatment Part I at its regular session on 29th June 2010 (Decision no 3/59 from 2nd July 2010).

ISBN 978-86-80113-98-2

STAVOVI NASTAVNIKA SREDNJIH STRUČNIH ŠKOLA PREMA INKLUZIJU UČENIKA S LAKOM INTELKTUALNOM OMETENOŠĆU

Marina Radić-Šestić, Biljana Milanović-Dobrota

Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Stav je mentalna spremnost stečena individualnim iskustvom, koja vrši direktivni ili dinamički uticaj na reagovanje pojedinaca na objekte i situacije sa kojima dolazi u dodir. Na formiranje stavova utiče: kultura primarne i sekundarne socijalne grupe u kojima pojedinac živi i osobine ličnosti.

Osnovni cilj istraživanja je da utvrdimo stavove nastavnika srednjih stručnih škola prema uključivanju učenika s lakom intelektualnom ometenošću u redovan sistem obrazovanja. Uzorak čini 100 ispitanika oba pola, koji predaju u beogradskim srednjim stručnim školama, starosne dobi od 25 do 63 godine. Upitnik za procenu stavova nastavnika prema učenicima s teškoćama u razvoju je prilagođeni (Wishart, Manning, 1996) Questionnaire for assessment teacher's attitudes toward persons with disability.

Rezultati istraživanja ukazuju da stavovi o inkluziji variraju zavisno od vrste obrazovanja nastavnika (nastavnik stručnih ili opštih predmeta ($p=0,000$) i radnog iskustva ($p=0,05$); da je nastavni kadar nedovoljno informisan o tome šta inkluzija podrazumeva ($p=0,05$) i da oni nastavnici koji prihvataju uključivanje deteta sa intelektualnom ometenošću iskazuju potrebu za podrškom specijalnog edukatora-rehabilitatora ($p=0,000$). Kunc (1995) sugerise mnogi nastavnici da će inkluzija ometati podučavanje značajnog broja učenika. Nastavnicima je veoma teško da prihvate da su socijalne veštine jednako bitne ili važnije od obrazovnog postignuća učenika. Glavne prepreke u inkluziji osoba s teškoćama u razvoju su stavovi nastavnika i specijalnih edukatora.

Ključne reči: stavovi, nastavnici, srednje stručne škole, učenici sa lakom intelektualnom ometenošću

UVOD

“Obrazovanje je razlog zbog kog se ponašamo kao ljudska bića. Kad se rodimo, jedva da smo ljudi; rađamo se kao smešne životinje neprijatnog mirisa, postajemo ljudi, humanost se ruši na nas kroz stotine kanala, a prošlost uliva u sadašnjost ono mentalno i kulturno nasleđe čije očuvanje, gomilanje i prenošenje postavlja ljudsku vrstu ovog doba, sa svim njenim bolesnim i nepismenim pripadnicima, na viši nivo od svih koje su dosadašnja pokoljenja dostigla” (Djurant, 2006).

Proces uključivanja dece s teškoćama u razvoju u redovne škole i ukupni društveni život predstavlja najčešći pojmovni kontekst shvatanja inkluzije, ali i najuži. Radi se o obezbeđivanju humanih pretpostavki za adekvatno uključivanje dece s teškoćama u razvoju u redovna odeljenja opšteobrazovnih i stručnih škola, kao i o uključivanju ove dece u celokupan društveni život.

Inkluzivno vaspitanje i obrazovanje podrazumeva aktivnosti individue i društva kao proces učenja i podučavanja u kome dolazi do relativno trajnih i progresivnih promena pojedinca u uslovima podrške i socijalne uključenosti. Ovaj proces ne treba shvatiti isključivo kao školski, mada se on u periodu odrastanja fokusira na školske uticaje. Dakle, treba ga shvatiti i kao intencionalno vaspitanje i obrazovanje, ali i kao spontano učenje i samoobrazovanje.

Filozofija inkluzije najbolje se ogleda u sledećoj izjavi Downinga (1996): "Iako neka deca, posebno ona sa teškom i višestrukom ometenošću mogu imati jedinstven način učenja, odvajanje od onih koji uče na drugačiji način je nepotrebno i sprečava ih da iskoriste svoje potencijale". Važno je napomenuti da inkluzivna filozofija prevazilazi jednostavno "stavljanje" deteta s teškoćama u razvoju u opšteobrazovne učionice (Bricker, 1995; Brown et al., 1989; Downing, 1996; Ferguson, 1995; Snell, 1991; Stainback, Stainback, 1990). U teoriji Stainback, Stainback (1990) "inkluzivna škola je mesto gde svako pripada, prihvaćen je, podržavaju ga vršnjaci i drugi članovi školske zajednice u ostvarivanju obrazovnih potreba".

Arceneaux (1994) smatra da će inkluzija biti uspešnija ako se posmatra u okviru celokupne reforme školskog sistema, odnosno, treba je sagledati kao povezan sistem reformskih napora u cilju potpune promene, pre nego kao modifikaciju postojećeg sistema obrazovanja. Promena celog sistema obrazovanja zasniva se na: upravljanju, usvajanju timskih uloga u nastavi, prilagođavanju nastavnog plana i programa, kontinuiranom razvoju i unapređivanju obrazovanja (Schnepf, Collins, 1994).

Inkluzija je proces koji se ne može postići za kratko vreme. To je složen proces koji zahteva temeljne promene, istrajnost, koordinaciju, rešavanje sukoba, i kao kod upravljanja, potrebno je ostvarivanje na svim nivoima. U tom smislu, integracija učenika s teškoćama u razvoju u redovne uslove obrazovanja i kreiranje inkluzivne škole zahteva dobro definisanu viziju vrednosti integracije i inkluzije. Neophodno je da su zajednička verovanja i principi školskog tima dobro artikulirani i da podjednako važe u internim i eksternim uslovima.

Inkluzivno obrazovanje i vaspitanje predstavlja interdisciplinarno područje u kome je vrlo teško izvršiti potpunu klasifikaciju principa; jednostavno zato što niz opštih pedagoških principa delimično ili potpuno vredi i ovde. Ipak, po suštini i prioritetu sledeće principe inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja je neophodno poštovati:

1. Princip socijalne prihvaćenosti i podrške,
2. Princip rane prevencije i rehabilitacije,
3. Princip individualizacije,
4. Princip funkcionalnog razvijanja sposobnosti,
5. Princip stimulacije i kompenzacije (Suzić, 2008).

Humane pretpostavke školske inkluzije za decu s teškoćama u razvoju treba da zadovolje sledeće uslove:

1. Deca s teškoćama u razvoju treba da dobiju više nego u specijalnim školama.

2. Deca u redovnim školama ne smeju ništa izgubiti.
3. Učenici, roditelji i nastavnici treba da prihvate dete s teškoćama u razvoju u redovnoj nastavi.
4. Nužno je stvoriti sve potrebne kadrovske, materijalne i organizacione pretpostavke.
5. Treba predvideti sve rizike i sprečiti neželjene posledice.

Zeph (1994) je identifikovao šest vrednosti koje su povezane sa razvojem uspešnih inkluzivnih modela koje razvijaju osećaj pripadnosti školskoj zajednici: poštovanje različitosti, prepoznavanje darovitosti i talenta kod svih učenika, sposobnost da se sasluša i razume, želja i sposobnost za saradnju, kao i sposobnost da se uspostavi pozitivna atmosfera. Veoma je važno da su škola i učionice spremne za nastavno osoblje, učenike, roditelje i zajednicu. Nastavnici su ti koji stvaraju osećaj dobrodošlice za sve učenike, da škola i učionice podjednako pripadaju svima. Zato nije iznenađujuće da su mnogi predmetni i razredni nastavnici zabrinuti zbog inkluzije, naročito oko upravljanja razredom u kojem su deca s različitim teškoćama u razvoju.

Guzman i Shofield (1995) su anketirali 244 nastavnika, direktora, pomoćno osoblje i roditelje u 11 osnovnih škola. Rezultati ukazuju da su svi ispitanici izrazili potrebu za obukom, posebno nastavnici. Mnogi nastavnici se boje inkluzije, jer će ih ona ometati u podučavanju; i neki roditelji veruju da će ona ograničiti obrazovna iskustva najvećem broju učenika. Takođe, nastavnicima je veoma teško da prihvate da su socijalne veštine i vršnjački odnosi jednako bitni ili važniji od obrazovnog postignuća učenika. Kunc (1995) kao glavnu prepreku u sprovođenju inkluzije vidi stavove nastavnika i specijalnog edukatora.

Postoji 28 studija koje su potvrdile da nastavnici redovnih škola u celini imaju pozitivne stavove prema opštem konceptu ili filozofiji uključivanja (Avramidis, Norwich, 2002; Berryman, 1989; Scruggs, Mastropieri, 1996; Villa, Thousand, Meyers, Nevin, 1996; Whinnery, Fuchs, Fuchs, 1991; York, Vandercook, MacDonald, Hiese-Neff, Caughery, 1992; Idol, 2006). Scruggs, Mastropieri (1996). Avramidis i Norwich (2002) su dobili iste rezultate, s tim što su nastavnici naglasili potrebu: za što više vremena za saradnju, više nastavnih sredstava, više administrativne, i posebno, podrške specijalnog edukatora, kako bi uspešno uključili sve učenike s teškoćama u razvoju u razredno okruženje.

Villa i sar. (1996), Bender, Vail, and Scott (1995) su utvrdili da nastavnici koji su imali neposredno iskustvo u radu sa učenicom s teškoćama u razvoju u svojim odeljenjima, imaju pozitivniji stav prema inkluziji. Studija od skoro 40 godina istraživanja (Scruggs, Mastropieri, 1996) je otkrila da skoro dve trećine nastavnika podržava koncept uključivanja. Međutim, ono u čemu se nastavnici međusobno ne slažu jeste: stepen uključenosti učenika s teškoćama u razvoju, koje su njihove akademske i socijalne koristi, izbor odgovarajućeg modela uključivanja učenika s teškoćama u razvoju (resursne sobe, putujući edukator, konsultativni model).

U studiji de Bettencourt (1999) 61% nastavnika srednjih škola nisu se baš slagali sa uključivanjem učenika s teškoćama u redovne srednje škole. Slične rezultate su dobili Leyser i Tappendorf (2001) u istraživanju u kome nastavnici nisu pokazali ni izrazito pozitivne ni izrazito negativne stavove prema uključivanju; možemo

reći da su bili indiferentni. Zanimljivo je da su nastavnice imale pozitivnije stavove od svojih kolega, nastavnika.

Studija koju je sproveo Coates (1989) je jedna od najčešće citiranih studija. U njoj je utvrđeno da se nastavnici redovnih škola ne slažu sa konceptom uključivanja, i nemaju ništa protiv modela specijalnog obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju. Anketirani nastavnici su iskazali skeptičan stav i prema obrazovanju učenika s lakšim teškoćama u razvoju u opšteobrazovnoj sredini. U istraživanjima Coates (1989), Semmel i saradnici (1991) nastavnici favorizuju model specijalnog obrazovanja i imaju negativan stav prema inkluzivnom obrazovanju. U stvari, manje od jedne trećine ispitanika smatra da je inkluzivni model uz saradnju sa specijalnim edukatorom najbolji model za efikasno podučavanje učenika s teškoćama u razvoju. Svakako se mora napomenuti da su sve studije koje nalaze da nastavnici izražavaju negativan stav prema uključivanju objavljene u periodu od 1986 do 1991.

Za razliku od prethodnih istraživanja koja su koristila upitnik za procenu opštih stavova nastavnika prema uključivanju učenika s teškoćama u razvoju, druge studije su koristile nominalne postupke za ocenjivanje (Cook, 2001, 2004; Cook, Cameron, Tankersley, 2007; Cook, Tankersley, Cook, Landrum, 2000). Utvrđene su (Cook, Tankersley, Cook, Landrum, 2000) četiri kategorije stavova prema učenicima: privrženost, zabrinutost, indiferentnost i odbijanje. U istraživanjima koje su sproveli Cook (2001, 2004), Cook, Cameron i Tankersley (2007) primećeno je da su najzastupljenije kategorije zabrinutosti i odbijanja.

Nastavno iskustvo i stavovi prema inkluziji

Sledećih 17 istraživačkih studija, koje su sprovedene od 1986-2006, ispituju uticaj radnog iskustva nastavnika na stavove prema uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u redovna odeljenja. Cook, Tankersley, Cook, and Landrum (2000) su utvrdili da nastavnici sa sedam ili više godina rada u inkluzivnoj nastavi izražavaju zabrinutost kada su u pitanju učenici s teškoćama u razvoju. Drugim rečima, ovi rezultati ukazuju da nastavnici smatraju da učenici s teškoćama u razvoju mogu biti uspešni tek uz veliku podršku nastavnika.

Nisu sva istraživanja pokazala pozitivnu korelaciju između radnog iskustva i stavova prema učenicima s teškoćama u razvoju. Soodak, Podell, and Lehman (1998) su merili odbojnost nastavnika prema uključivanju i utvrdili da su iskusni nastavnici bili značajno odbojniji prema uključivanju nego neiskusni nastavnici. Isto tako, Leyser and Tappendorf (2001) su pronašli da nastavnici sa 13 i više godina nastavnog iskustva imaju značajno niže skorove u "korist integracije" od nastavnika sa 6 do 12 i manje godina nastavnog iskustva.

Obučenos nastavnika i stavovi prema inkluziji

Naravno, poznavanje specijalno-obrazovnog rada i iskustvo u toj oblasti povećava pozitivan stav nastavnika prema uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u inkluzivno odeljenje (Bender, Vail, Scott, 1995; Leyser, Tappendorf, 2001; Stoler, 1992). Leyser and Tappendorf (2001) su utvrdili da nastavnici sa 3 i više kurseva iz oblasti specijalnog obrazovanja uspešnije prilagođavaju instrukcije i podučavanje učenika s teškoćama u razvoju. Nastavnici sa pozitivnijim stavom prema uključivanju koriste uspešnije metode podučavanja i raznovrsnije oblike

rada da bi zadovoljili potrebe svojih učenika (Soodak, Podell, Lehman, 1998). Štaviše, nastavnici koji predaju u srednjim školama (Stoler, 1992), kao i nastavnici u osnovnim školama, (Bender, Vail, Scott, 1995) sa boljim poznavanjem potreba učenika s teškoćama u razvoju imaju pozitivnije stavove prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju.

Brojna istraživanja su potvrdila da nastavnici nisu imali potrebne veštine i znanja za uspešno uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u svoje učionice (Carter, Hughes, 2006; Cook, Cameron, Tankersley, 2007; Hammond, Ingalls, 2003; Scruggs, Mastropieri, 1996; Semmel i sar., 1991; Werts, Wolery, Snyder, Caldwell, 1996). Nastavnici razredne i predmetne nastave smatraju da im je neophodna dodatna obuka i saradnja sa specijalnim edukatorom (Cook, Tankersley, Cook, Landrum, 2000; deBettencourt, 1999; Villa i sar., 1996), i diferencirana nastava (Semmel i sar., 1991; Soodak, Podell, Lehman, 1998). S obzirom da se s kvalitetnijom obukom nastavnika povećava pozitivan stav prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju, potrebno je organizovati efikasnu edukaciju svih nastavnika u osnovnim i srednjim školama.

Nastavnici osnovnih i srednjih škola i stavovi prema inkluziji

Nastavnici osnovnih i srednjih škola imaju različite stavove prema inkluziji (Chambers, 1991). Direktnim poređenjem stavova nastavnika osnovnih i srednjih škola dobijaju se različiti rezultati. Neke studije potvrđuju da nastavnici srednjih škola imaju pozitivnije stavove prema inkluziji od nastavnika osnovnih škola (Carter, Hughes, 2006; Leyser, Kapperman, Keller, 1994), dok druge studije imaju potpuno suprotne rezultate (Savage, Wienke, 1989; Scruggs, Mastropieri, 1996). Bender, Vail, i Scott (1995) su ispitivanjem stavova nastavnika šestog razreda osnovne škole pronašli da nastavnici na starijem školskom uzrastu imaju negativnije stavove prema uključivanju učenika s teškoćama u razvoju od nastavnika koji rade s učenicima mlađeg školskog uzrasta. Sve u svemu, mešoviti rezultati pokazuju potrebu za novim istraživanjima kako bi se objasnile razlike u stavovima nastavnika koji predaju na višem i nižem stepenu obrazovanja.

Tip i stepen ometenosti učenika i stavovi prema inkluziji

Scruggs i Mastropieri (1996) navode da su nastavnici spremniji da prihvate učenike s lakšim stepenom ometenosti od težih, i da su manje spremni da uključe učenike s intelektualnom ometenošću i poremećajima u ponašanju. Avramidis, Norwich (2002), Soodak, Podell, Lehman, (1998) i Wilczenski (1992) su otkrili da su nastavnici spremniji da uključe učenike s fizičkim ili senzornim tipom ometenosti od učenika s težim problemima u učenju, sa problemima u ponašanju ili učenicima sa intelektualnom ometenošću.

CILJEVI RADA

Opšti cilj istraživanja je da se ispituju stavovi nastavnika srednjih stručnih škola prema uključivanju dece s lakom intelektualnom ometenošću u opšti sistem obrazovanja. Posebni ciljevi su usmereni na ispitivanju: a) obučenosti nastavnika za rad s decom sa intelektualnom ometenošću, b) potrebe nastavnika za podrškom specijalnog edukatora-rehabilitatora u inkluzivnom odeljenju, i c) spremno-

sti škole u kojoj nastavnik radi da uključi učenika s lakom intelektualnom ometenošću (IO).

METOD RADA

Uzorak čini 100 ispitanika, 58% ženskog i 42% muškog pola, koji predaju u beogradskim srednjim stručnim školama (trogodišnje), starosne dobi od 25 do 63 godine. Nastavnici predaju opšteobrazovne (58%) i stručne (42%) nastavne predmete. Distribucija podataka uzorka prema nastavnom iskustvu ispitanika prikazana je u tabeli 1.

Tabela 1 - Nastavno iskustvo ispitanika

STAŽ	N	%
0-5 god.	19	19
6-10 god.	17	17
11-20 god.	26	26
21 i više	38	38
Σ	100	100

Više od jedne trećine uzorka (38%) čine nastavnici sa radnim stažom od 21 i više godina, 26% ispitanika ima od 11 do 20 godina nastavnog iskustva, 19% ispitanika čini najneiskusniju podgrupu uzorka (1 mesec do 5 godina) i 17% ispitanika ima od 6 do 10 godina radnog staža u nastavi. Rezultati su pokazali da nastavnici sa dužim ($p=0.000$) i neposrednim nastavnim iskustvom u radu sa učenicima sa IO ($p=0.01$) lakše prihvataju inkluzivni sistem obrazovanja, naročito oni sa radnim stažom od 11 do 20 godina.

Merni instrument

Upitnik za procenu stavova nastavnika prema učenicima s teškoćama u razvoju je prilagođeni Wishart, Manning, (1996) *Questionnaire for assessment teacher's attitudes toward persons with disability*. Ispituje razumevanje inkluzivne prakse, prihvatanje deteta sa lakom intelektualnom ometenošću, spremnost nastavnika, potrebu za podrškom, određivanje vrste podrške, potrebu za obukom, potrebu za specijalnim edukatorom-rehabilitatorom u odeljenju, spremnost škole i potrebe škole za sprovođenjem inkluzivnog obrazovanja.

Obrada podataka

U statističkoj obradi podataka korišćeni su neparametrijski metodi (Kruskal Wallis test i χ^2).

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Na individualni razvoj nastavnika i učenika utiču mnogi faktori: samopouzdanje, slika o sebi, socijalne kompetencije, sam proces učenja. Verovanja, očekivanja i stavovi nastavnika i drugih članova kolektiva imaju veliki uticaj na različite socijalno-emocionalne dimenzije, uključujući self-koncept, proces prihvatanja i odbijanja među vršnjacima i socijalno prilagođavanje učenika. Više studija po-

kazuje da, iako postoji veliki uticaj vršnjaka na pojedince, nastavnik ima ključnu ulogu u promeni stavova.

Tabela 2 - Odnos između pola i stavova nastavnika

	zanim.	star.	staž	čuli za inkl.	šta podraz	isku. u radu s det. s tešk.	spremnost	potr. podrš	potr. za SE	potr. za edu.	prih. dete s tešk	prih. rad sa SE
H	0.651	3.795	4.308	0.294	0.431	0.092	3.315	3.988	0.000	0.281	0.158	0.023
df	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
p	.420	.050	.038	.588	.512	.762	.041	.046	.987	.867	.691	.880

Nastavnici muškog pola sa dužim radnim stažom ($p=0,04$) pokazali su nešto veću spremnost i nešto pozitivnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju od nastavnika ženskog pola.

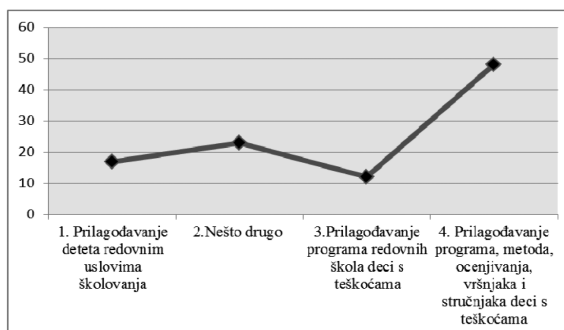
Tabela 3 - Odnos između tipa nastavnika i stavova nastavnika

	čuli za inkl.	šta podraz	isku. u radu s det. s tešk.	spremnost	potr. podrš	potr. za SE	potr. za edu.	prih. dete s tešk	prih. rad sa SE	uslo vi škol.	pripre ma škol.	reak vršnjaka
H	0.428	2.930	2.406	1.697	9.816	0.301	2.042	2.530	1.384	7.052	3.196	7.083
df	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
p	.807	.231	.300	.428	.007	.860	.360	.282	.501	.029	.202	.029

Na stavove nastavnika utiče vrsta nastavnog predmeta koji predaju. Nastavnici koji predaju stručne predmete pokazali su pozitivnije stavove prema uključivanju učenika sa intelektualnom ometenošću, od nastavnika koji predaju opšte-obrazovne predmete u srednjoj stručnoj školi. Istakli su veću potrebu za podrškom sručnjaka ($p=0,007$)

Naročito u interakciji vršnjaka sa učenicima sa IO. ($p=0,03$) Školski uslovi ($p=0,03$) su posebno važni za uspešno sprovođenje inkluzije u srednjim stručnim školama.

Grafikon 1 - Šta podrazumeva inkluzija?



Većina nastavnika srednjih stručnih škola (90%) je čula za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja kod nas, međutim, 48% nastavnika srednjih škola smatra da

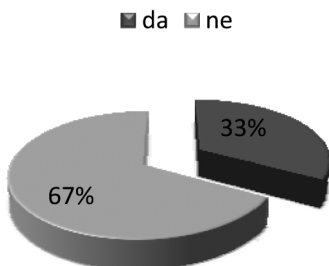
inkluzivno obrazovanje predstavlja prilagođavanje programa, metoda, ocenjivanja, vršnjaka i stručnjaka deci sa IO, 23% nastavnika navodi da je inkluzivno obrazovanje „potpuni promašaj i da nije dobro za decu sa IO“, 17% nastavnika pod inkluzivnim obrazovanjem podrazumeva prilagođavanje deteta redovnim uslovima školovanja, i 12% nastavnika vidi inkluzivno obrazovanje kao prilagođavanje programa redovnih škola deci sa IO. Odnos nastavnika koji donekle ili u potpunosti shvataju inkluzivno obrazovanje i onih koji ne shvataju u potpunosti ili su protiv inkluzivnog obrazovanja je 60:40.

Tabela 3 - Odnos između shvatanja inkluzivne prakse i stavova nastavnika

	pol	zanim.	star.	staž	isku.u radu s det. s tešk.	spr emn.	potr. podrš.	potr. za SE	potr. za edu.	prih. dete s tešk.	prih. radsa SE	uslovi škol.	priprema škol.
H	1.607	0.084	1.568	3.570	11.809	3.448	6.096	18.614	7.258	15.826	19.425	3.131	7.359
df	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
p	.658	.994	.667	.312	.008	.328	.107	.000	.044	.001	.000	.372	.061

U tabeli 3 uočavamo da nastavnici koji su bolje informisani o filozofiji, politici, principima i inkluzivnoj praksi imaju pozitivnije stavove prema uključivanju učenika sa IO. Ukoliko su imali i neposredno nastavno iskustvo u radu sa učenicima sa IO ($p=0,008$) lakše su prihvatili učenike sa IO ($p=0,001$), i saradnju sa specijalnim edukatorom-rehabilitatorom ($p=0,000$). Potreba za obukom nastavnika redovnih škola ($p=0,05$) često je citirana kao kritičan faktor (Avramidis, Norwich, 2002; Golder, Norwich, Bayliss, 2005) koji utiče na stavove nastavnika, što je potvrdilo i naše istraživanje.

Grafikon 2 - Iskustvo u radu sa učenicima sa IO



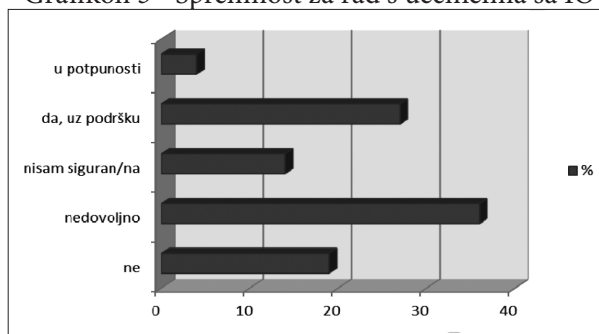
Oko jedna trećina nastavnika ima iskustvo u radu sa učenicima sa IO, dok 67% nastavnika nisu nikada bili u kontaktu sa decom sa IO.

Tabela 4 - Odnos između iskustva u radu sa učenicima sa IO i stavova nastavnika

	pol	zanim.	star.	staž	čuli za inkl.	spr emn.	potr. podrš.	potr. za SE	potr. za edu.	prih. dete s tešk.	uslovi škol.	šta pod raz.
H	0.092	1.842	0.676	0.226	0.773	2.574	3.170	0.397	0.002	1.591	1.226	10.803
df	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1
p	.762	.175	.411	.634	.379	.109	.045	.528	.963	.207	.268	.001

Rezultati u tabeli 4 potvrđuju da nastavnici koji imaju iskustvo u radu s učenicima sa IO su bolje informisani o inkluzivnom obrazovanju ($p=0,001$) i imaju pozitivnije stavove prema njemu, što se slaže sa rezultatima istraživanja Villa i sar. (1996), Bender, Vail, and Scott (1995).

Grafikon 3 - Spremnost za rad s učenicima sa IO



Četvrtina nastavnika smatra da su nedovoljno spremni za rad sa učenicima sa IO, 19% nastavnika ističe da su potpuno nespremni da uključe učenike sa IO u razred, dok 36% nastavnika bi prihvatili da rade sa učenicima sa IO samo uz odgovarajuću podršku, samo 4% nastavnika se oseća spremno da odgovori zahtevima inkluzivnog obrazovanja.

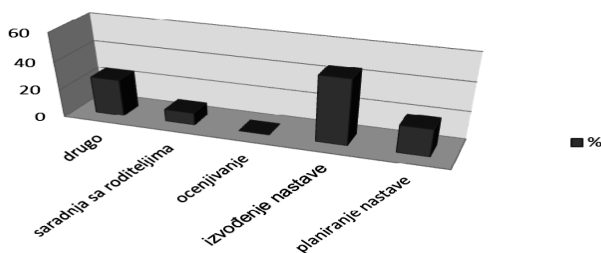
Tabela 5 - Odnos između spremnosti i stavova nastavnika

	Pol	zanim.	star.	staž	potr. podrš.	potr. za SE	potr. za edu.	prih. dete s tešk.	prih. rad sa SE	uslovi škol.	priprema škol.
H	7.324	3.203	1.662	1.909	12.463	11.662	6.635	6.285	5.879	10.534	3.760
df	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
p	.120	.524	.798	.753	.014	.020	.156	.179	.208	.032	.440

Generalno se može reći da nastavnici srednjih stručnih škola nisu spremni (69%) da odgovore zahtevima inkluzivnog obrazovanja bez stručne podrške, podrške specijalnog edukatora-rehabilitatora ($p=0,02$) i kreiranja inkluzivnih uslova u školi ($p=0,01$). Slične rezultate su dobili Cook, Tankersley, Cook, and Landrum (2000), koji su utvrdili da nastavnici sa sedam ili više godina rada u inkluzivnoj nastavi izražavaju zabrinutost kada su u pitanju učenici s teškoćama

u razvoju, jer nisu spremni. Drugim rečima, nastavnici smatraju da učenici sa IO mogu biti uspešni tek uz veliku podršku nastavnika.

Grafikon 4 - Vrste podrške



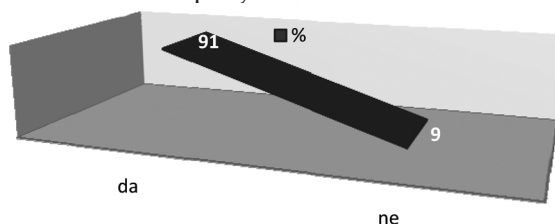
Najveći broj nastavnika srednjih stručnih škola treba podršku u samom procesu izvođenja nastave (46%), 26% nastavnika traži podršku u vidu: prilagođavanja plana i programa, specijalnog edukatora-rehabilitatora i stručnog usavršavanja, 19% nastavnika treba podršku u planiranju nastave za učenike sa IO, 9% nastavnika traži pomoć u saradnji sa roditeljima učenika sa IO, i jedina oblast u kojoj im nije potrebna bilo kakva pomoć je ocenjivanje učenika sa IO.

Tabela 6 - Odnos između vrste podrške i stavova nastavnika

	pol	zanim.	star.	staž	čuli za inkl.	isku. u radu s det. s tešk.	potr. za SE	potr. za edu.	prih. dete s tešk.	prih. rad sa SE	uslovi škol.	priprema škol.
H	6.374	8.615	1.165	1.171	6.854	4.357	2.948	2.552	1.141	1.174	4.322	4.845
df	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3
p	.019	.035	.983	.982	.047	.225	.400	.466	.767	.759	.229	.184

Vrsta podrške koju trebaju nastavnici srednjih stručnih škola zavisi: od pola ($p=0,02$), vrste profesionalnog obrazovanja ($p=0,03$) i informisanosti o inkluzivnom obrazovanju ($p=0,05$).

Grafikon 5 - Potreba za specijalnim edukatorom- rehabilitatorom



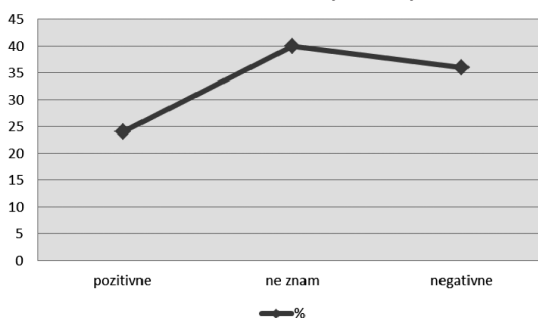
Potrebu za podrškom specijalnog edukatora-rehabilitatora u redovnim uslovima obrazovanja učenika sa IO ima 91% nastavnika.

Tabela 7 - Odnos između potrebe za specijalnim-educatorom i stavova nastavnika

	pol	zanim.	star.	staž	čuli za inkl.	isku.u radu det. s tešk.	potr. za SE	prih. dete s tešk.	prih. rad sa SE	reak. vršnj.	priprema škol.	šta pod raz.
H	0.000	0.026	1.380	4.524	0.540	0.397	0.063	4.042	6.669	4.353	3.375	3.448
df	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
p	.987	.873	.033	.033	.462	.528	.801	.044	.010	.037	.046	.043

Najpozitivnije stavove su pokazali nastavnici koji imaju radno iskustvo od 11 do 20 godina ($p=0,03$), svesni su ozbiljnosti sprovođenja inkluzivne prakse, prihvataju dete sa IO ($p=0,05$), ali uz podršku specijalnog edukatora-rehabilitatora ($p=0,01$), dobre pripreme škole ($p=0,05$) i vršnjaka učenika sa IO ($p=0,04$).

Grafikon 6 - Reakcije vršnjaka



Nastavnici srednjih stručnih škola uglavnom ne znaju (40%) kako će vršnjaci reagovati na uključivanje učenika sa IO u razred, 36% pretpostavlja da će imati negativne reakcije, a 24% pozitivne reakcije.

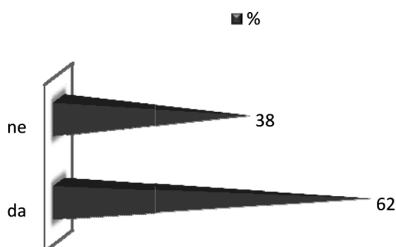
Tabela 8 - Odnos između reakcije vršnjaka i stavova nastavnika

	pol	zanim.	star.	staž	čuli za inkl.	isku.u radu s det. stešk.	potr. za SE	prih. dete s tešk.	prih. rad sa SE	potr. za eduk.	priprema škol.	uslovi u školi
H	0.542	5.872	6.020	4.319	2.813	0.857	3.183	11.178	7.859	4.267	9.114	20.871
df	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
p	.763	.043	.040	.115	.245	.652	.204	.004	.020	.118	.010	0.000

Mišljenje nastavnika o reakciji vršnjaka na uključivanje učenika sa IO u redovna odeljenja zavisi od vrste obrazovanja ($p=0,05$), starosne dobi ($p=0,04$), da li nastavnik prihvata dete sa IO ($p=0,004$) u odeljenje, da li prihvata rad sa specijalnim edukatorom-rehabilitatorom ($p=0,02$), pripremljenosti škole za inkluzivno obrazovanje ($p=0,01$) i organizovane psihološko-pedagoške i specijalno-obrazovne podrške nastavnika ($p=0,000$). Najveći procenat nastavnika ne zna kakva bi bila reakcija vršnjaka prema učeniku sa IO. Ovakav stav nastavnika odražava njihovu nesigurnost, zabrinutost i nespremnost. Hipoteza da stavovi i verovanja

nastavnika prema inkluziji i sposobnostima učenika sa lakom IO mogu da utiču na socio-emocionalnu klimu u razredu i ravnopravno učešće svih učenika u vas-pitno-obrazovnom procesu potvrđena je u istraživanju Sakarneh (2004). Klima u učionici se može posmatrati kao jak medijator vrednosti, verovanja i standarda. U tom smislu, ponašanje nastavnika ima jaku ulogu modelovanja odnosa unutar grupe.

Grafikon 7 - Prihvatanje učenika sa IO



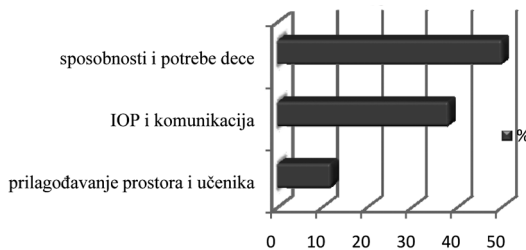
Nastavnici srednjih stručnih škola u 62% slučajeva prihvataju rad sa učenikom sa IO, dok 38% ne bi želeli da rade sa učenicima sa IO u razredu.

Tabela 9 - Odnosi između prihvatanja učenika sa IO i stavova nastavnika

	pol	zanim.	star.	staž	čuli za inkl.	isku. u radu s det. s tešk.	potr. podrška	prih. rad sa SE	spremnost	priprema škol.	uslovi u školi	reak. vršnjaka
H	0.158	1.313	0.646	.112	5.758	1.591	0.011	31.691	3.012	5.550	13.055	7.978
df	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
p	.252	.252	.421	.738	.016	.207	.918	.000	.043	.018	0.000	.005

Tabela 9 nam ukazuje da stavovi nastavnika srednjih stručnih škola prema prihvatanju učenika sa IO zavise od: njihove spremnosti/nespripremanosti ($p=0,04$) da prihvate saradnju sa specijalnim edukatorom-rehabilitatorom ($p=0,000$), uslova u školi ($p=0,000$), spremnosti škole da obezbedi podršku nastavnicima ($p=0,02$), i reakcije vršnjaka ($p=0,05$). Mnogi nastavnici se boje inkluzije, jer će ona ometati njihovo podučavanje i ograničiti obrazovna iskustva većine učenika u razredu.

Grafikon 8 - Potreba za obukom nastavnika



Svi nastavnici srednjih stručnih škola imaju potrebu za dodatnom obukom: 50% nastavnika bi želelo da se upozna sa sposobnostima, potrebama, pravima, održavanjem pažnje i motivacije za učenje, uspostavljanjem i stabilizacijom rad-

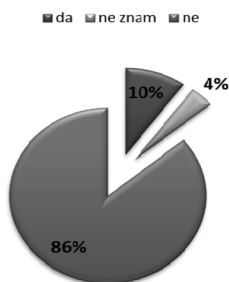
nih navika učenika sa IO; 38% nastavnika sa kreiranjem IOP, usvajanjem posebnih metodika, kreativnim i edukativnim igrama i komunikacijom sa učenicima sa IO; dok je najmanji broj nastavnika (12%) zainteresovan za prilagođavanje prostora, opreme, nastavnog programa, materijala i aktivnosti za dolazak učenika sa IO u razred.

Tabela 10 - Odnos između potrebe za obukom i stavova nastavnika

	pol	zanim.	star.	staž	čuli za inkl.	šta podrazumeva
H	0.163	1.211	6.235	5.543	1.196	7.204
df	2	2	2	2	2	2
p	.546	.546	.044	.039	.550	.027

Najizraženija potreba koja se javila kod nastavnika srednjih stručnih škola je obuka. Naročito mlađi nastavnici ($p=0,04$) sa radnim stažom do 5 godina ($p=0,05$), koji nisu sigurni šta podrazumeva inkluzivno obrazovanje. McEvoi i Reichle (1995) naglašavaju važnost organizovanja obuke kako bi nastavnik lakše organizovao razrednu klimu, sprečio probleme u ponašanju, i uspešno realizovao program i podučavanje svih učenika.

Grafikon 9 - Uslovi u školi za inkluziju



Većina nastavnika (86%) se slaže da u srednjim stručnim školama ne postoje uslovi za uključivanje učenika sa IO. Samo 10% nastavnika smatra da uslovi postoje, a 4% ne zna da li u školi postoje uslovi za inkluzivno obrazovanje.

Tabela 11 - Odnos između školskih uslova i stavova nastavnika

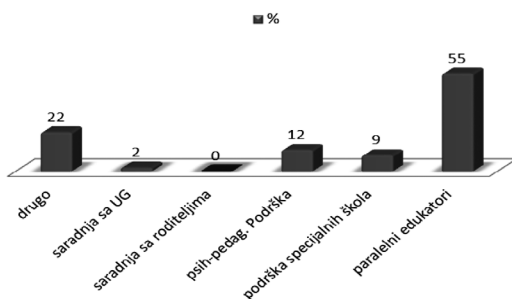
	pol	zanim.	čuli za inkl.	isku. u radu s det. s tešk.	potr. podrška	prih. rad sa SE	spremnost	priprema škol.	prihvata dete sa IO	reak. vršnjaka	šta podrazumeva
H	0.408	1.846	1.052	1.231	4.495	3.781	7.337	4.939	5.573	14.906	5.441
df	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
p	.816	.397	.591	.540	.106	.151	.026	.050	0.046	.001	.045

Stavovi nastavnika prema uključivanju učenika sa IO u velikoj meri zavise od adekvatne pripremljenosti škole ($p=0,05$) za uključivanje učenika sa IO, jer na

uspešnost inkluzije ne utiču samo stavovi nastavnika već i direktora, administrativnog osoblja, ostalih stručnjaka i vršnjaka učenika sa IO ($p=0,001$).

Perner (1998) je odredio faktore koji utiču na uspešnu inkluziju i vaspitno-obrazovni proces: škola bazirana na timskom rešavanju problema, podrška nastavnika, specijalnih edukatora-rehabilitatora, nastavna strategija koja je prilagođena svim učenicima, kontinuirano stručno usavršavanje nastavnog kadra i saradnika, učešće roditelja i timska podrška učenika.

Grafikon 10 - Potrebe nastavnika u inkluzivnoj školi



Nastavnici očekuju da ih škola u kojoj rade podrži na više načina. Preko polovine uzorka (55%) smatra da bi im bio neophodan paralelni edukator tj. specijalni edukator-rehabilitator, 22% nastavnika smatra da podrška treba da bude dobro organizovana i sistematizovana kroz različite vidove saradnje. Psihološko-pedagošku podršku smatra bitnom 12% nastavnika, podršku specijalnih škola očekuje 9% nastavnika i saradnju sa različitim udruženjima građana koji se bave unapređenjem položaja osoba sa IO očekuje 2% nastavnika.

Rezultati istraživanja Đević (2009) ukazuju na znatno manju potrebu nastavnika osnovne škole za specijalnim edukatorom-rehabilitatorom (defektologom), svega 16,6%.

Tabela 12 - Odnos između vrste potrebe nastavnika i stavova nastavnika

	pol	zanim.	čuli za inkl.	isku. u radu s det. s tešk.	potr. podrška	prih.rad sa SE	prihvata dete sa IO	uslovi u školi	reak. vršnjaka
H	3.558	3.558	1.982	2.986	1.431	13.879	14.853	4.405	11.818
df	4	4	4	4	4	4	4	4	4
p	.523	.469	.739	.560	.839	.008	.005	0.354	.019

Zadovoljenje potreba nastavnika u vidu podrške psihološko-pedagoške službe, stručnjaka iz stručnih škola, udruženja građana za unapređenje položaja osoba sa IO bi im olakšalo prihvatanje učenika sa IO ($p=0,005$), kao i rad sa specijalnim edukatorom-rehabilitatorom ($p=0,008$), i priprema vršnjaka ($p=0,02$), za prihvatanje učenika sa IO u istoj školi. Reklo bi se da nastavnici očekuju svestranu podršku škole, lokalne i šire društvene zajednice u sprovođenju inkluzivnog obrazovanja kod nas, što i jeste njena osnovna filozofija.

Tabela 13 - Varijable koje utiču na stavove nastavnika

	pol	zan.	staž	čuli za inkl.	šta podr.	iskust.	sprem	potr. podr.	treb pom. def.	pot. za eduk.	prihv. dete sa IO	prihvrad sa SE	usl.za inkl.
χ^2	2.483	25.069	6.138	36.483	18.000	6.897	18.379	17.862	39.724	13.069	3.379	9.931	73.379
df	1	2	3	1	3	1	4	3	1	2	1	1	2
p	.115	.000	.050	.000	.000	.009	.001	.000	.000	.001	.046	.002	.000

Na kraju, detaljnom analizom tabele 13, možemo utvrditi koje varijable i u kojoj meri utiču na stavove nastavnika prema uključivanju učenika sa IO: nastavno iskustvo ($p=0,05$), iskustvo u radu sa decom sa IO ($p=0,009$), vrsta obrazovanja nastavnika ($p=0,000$), dobra informisanost nastavnika ($p=0,000$), spremnost da prihvati učenika sa IO ($p=0,05$), spremnost da prihvati rad sa specijalnim edukatorom-rehabilitatorom ($p=0,002$), spremnost da prihvati podršku drugih stručnjaka ($p=0,000$), koji mu mogu pomoći u radu sa učenikom sa IO, organizovana i svestrana podrška škole ($p=0,000$), lokalne zajednice i društva u celini, podrška specijalnog edukatora-rehabilitatora i drugih stručnjaka koji bi im olakšali rad sa decom sa IO u razredu.

ZAKLJUČAK

Najveći broj istraživanja, kod nas i u svetu, bavio se procenom stavova nastavnika osnovne škole, a znatno manje utvrđivanjem stavova nastavnika srednje stručne škole. U ovom istraživanju su ispitivani spremnost i stavovi nastavnika srednjih stručnih škola prema zajedničkom školovanju učenika sa lakom IO i njihovih vršnjaka. Tri petine nastavnika je pokazalo otvorenost ka konceptu inkluzivnog obrazovanja, ali i zabrinutost zbog njihove nespremnosti za rad sa učenicima sa lakom IO. Stavovi nastavnika se donekle razlikuju po polu, gde su nastavnici muškog pola pokazali nešto veću inicijativu u odnosu na njihove kolegice. Takođe, nastavnici sa radnim iskustvom od 11 do 20 godina, i nastavnici koji predaju stručne predmete imali su pozitivnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju u srednjim stručnim školama.

Samo jedna trećina nastavnika srednjih stručnih škola ima iskustvo u radu sa decom s teškoćama u razvoju. Znači, dve trećine nastavnika je nespremno za rad u inkluzivnom odeljenju, i bez podrške psihološko-pedagoške službe, specijalnog edukatora-rehabilitatora škole ne bi mogli uspešno izneti vaspitno-obrazovni proces.

Skoro svi nastavnici su čuli za inkluziju, ali su imali različite predstave o tome šta se podrazumeva pod inkluzijom. Nastavnici koji su imali jasniju predstavu o konceptu inkluzivnog obrazovanja imali su i pozitivnije stavove prema uključivanju učenika sa lakom IO.

Evidentna je potreba nastavnika za dodatnom obukom: 50% nastavnika bi želelo da se upozna sa sposobnostima, potrebama, pravima, održavanjem pažnje i motivacije za učenje, uspostavljanjem i stabilizacijom radnih navika učenika sa IO; 38% nastavnika sa kreiranjem IOP, usvajanjem posebnih metodika, kreativnim i edukativnim igrama i komunikacijom sa učenicima sa IO; dok je najmanji

broj nastavnika (12%) zainteresovan za prilagođavanje prostora, opreme, nastavnog programa, materijala i aktivnosti za dolazak učenika sa IO u razred.

Dobra informisanost i obučenost utiče na motivaciju i kompetencije nastavnika u smislu boljeg poznavanja specifičnih potreba dece sa lakom IO i opštim razvojnim potrebama dece. Nastavnici dobijaju mogućnost da kompleksnije i složenije pristupaju poslu i da na taj način podignu kvalitet nastave.

Nastavnici srednjih stručnih škola iskazali su nedvosmislenu potrebu za podrškom specijalnog edukatora-rehabilitatora.

Jedinstven je stav nastavnika da srednje stručne škole nisu pripremljene za inkluzivno obrazovanje, nemaju adekvatnu stručnu podršku (specijalnog edukatora-rehabilitatora, psihološko-pedagošku službu), nedefinisan je profil stručnjaka koji treba da nastavnicima pruži podršku, nejasno je kako će druga deca da prime u kolektiv decu sa intelektualnom ometenošću. Jednostavno rečeno, škola nema jasnu strategiju delovanja u skladu sa principima inkluzivnog obrazovanja. Nije sprovedeno prilagođavanje školske sredine koja obezbeđuje pristupačnost i dostupnost u svakom smislu. Pristupačnost mora da se ogleda u fizičkoj pristupačnosti i principu univerzalnog dizajna. U zavisnosti od potreba deteta, potrebno je obezbediti dodatna i pomoćna sredstva za učenje i odgovarajući didaktički materijal.

LITERATURA

1. Avramidis, E., Norwich, B. (2002): Teachers' attitudes toward integration/inclusion, A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
2. Bender, W. N., Vail, C. O., Scot K. (1995): Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 87-94.
3. Berryman, J. D. (1989): Attitudes of the public toward educational mainstreaming, *Remedial and Special Education*, 10, 44-49.
4. Carter, E. W., Hughes, C. (2006): Including high school students with severe disabilities in general education classes: Perspectives of general and special educators, paraprofessionals, and administrators. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(2), 174-185.
5. Chambers, L. (1991). Classroom modifications for the mainstreamed student with mild handicaps. *Intervention in School and Clinic*, 27(1), 40-42.
6. Coates, R. D. (1989): The Regular Education Initiative and opinions of regular classroom teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 532-536.
7. Cook, B. G. (2001): A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 34(4), 203-213
8. Cook, B. G. (2004): Inclusive teachers' attitudes toward their students with disabilities: A replication and extension. *The Elementary School Journal*, 104(4), 307-320.
9. Cook, B. G., Cameron, D. L., Tankersley, M. (2007): Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(4), 230-238.
10. Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., Landrum, T. J. (2000): Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children*, 67(1), 115-134.

11. deBettencourt, L. U. (1999): General educators' attitudes toward students with mild disabilities and their use of instructional strategies. *Remedial and Special Education*, 20(1), 27-35.
12. Đević, R. (2009): Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike s teškoćama u razvoju, *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 2/2009, Beograd
13. Djurant, V. (2006): Najveći umovi i ideje svih vremena, *Politika i Narodna knjiga*, Beograd, str.159.
14. Garvar-Pinhas, A., Schelkin, L. P. (1989): Administrators' and teachers' attitudes toward mainstreaming. *Remedial and Special Education*, 10(4), 38-43.
15. Gersten, R., Walker, H., Darch, C. (1988): Relationship between teachers' effectiveness and their tolerance for handicapped students. *Exceptional Children*, 54, 433-438.
16. Hammond, H., Ingalls, L. (2003): Teachers' attitudes toward inclusion: Survey results from elementary school teachers in three Southwestern rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22(2), 24-32.
17. Idol, L. (2006): Towards inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27(7), 77-94.
18. Leyser, Y., Tappendorf, K. (2001): Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*, 121(4), 751-760.
19. Leyser, Y., Kapperman, G., Keller, B. (1994): Teacher attitudes toward mainstreaming: A cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 1-15.
20. Savage, L. B., Wienke, W. D. (1989): Attitudes of secondary teachers toward mainstreaming. *The High School Journal*, 73, 70-73.
21. Semmel, M. I., Abernathy, T. V., Butera, G., Lesar, S. (1991): Teacher perceptions of the Regular Education Initiative. *Exceptional Children*, 58(1), 9-24.
22. Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. (1996): Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
23. Soodak, L. C., Podell, D. M., Lehman, L. R. (1998): Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
24. Stoler, R. D. (1992): Perceptions of regular education teachers toward inclusion. *Clearing House*, 66(1), 60-63.
25. Suzić, N. (2008): Uvod u inkluziju, XBS, Banja Luka, str.10.
26. Villa, R. A., Thousand, J. S., Meyers, H., Nevin, A. I. (1996): Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63(1), 29-45.
27. Werts, M. G., Wolery, M., Snyder, E. D., Caldwell, N. K. (1996): Teachers' perceptions of the supports critical to the success of inclusion programs. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 21, 9-21.
28. Whinnery, K. W., Fuchs, L. S., Fuchs, D. (1991): General, special, and remedial teachers' acceptance of behavioral and instructional strategies for mainstreaming students with mild handicaps. *Remedial and Special Education*, 12(4), 6-17.
29. Wilczenski, F. (1992). Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in Schools*, 29, 306-312.
30. York, J., Vandercook, T., MacDonald, C., Heise-Neff, C., Caughey, E. (1992): Feedback about integrating middle-school students with severe disabilities in general education classes. *Exceptional Children*, 58, 244-258.

ATTITUDES OF TEACHERS OF SECONDARY VOCATIONAL SCHOOLS TOWARDS STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY

Marina Radić-Šestić, Biljana Milanović-Dobrota
University of Belgrade, Faculty of special education and rehabilitation

Summary

The main purpose of this study is to determine the attitudes of teachers of secondary vocational schools towards the integration of children with mild intellectual disability in the regular educational system. The sample comprised 100 respondents of both sexes, who teach in Belgrade secondary vocational schools, age from 25 to 63 years. Questionnaire to assess attitudes of teachers toward students with disabilities is adjusted Wishart, Manning (1996) Questionnaire for assessment in teacher's attitudes toward persons with disability.

The study results show that the attitude of inclusion varies depending on the type of teacher education (teacher of vocational subjects, or general election, $p < 0.05$) and work experience ($p < 0.05$), that the teaching staff is insufficiently informed about what inclusion means ($p < 0.05$), and those teachers who accept the inclusion of a child with intellectual disability express the need for support of special educator-rehabilitator ($p < 0.01$). Kunz (1995) suggests that many teachers are afraid of inclusion because it will interfere with the teaching of other students. It is very difficult for teachers to accept that social skills are equally important or more important than educational achievement. The main obstacles to the inclusion of persons with disabilities are the attitudes of teachers and special educators.

Key words: attitudes, teachers, secondary school students, students with intellectual disability