

БЕОГРАДСКА ДЕФЕКТОЛОШКА ШКОЛА

Вол. 20 (1), Бр. 58, 2014.

**Раније ДЕФЕКТОЛОШКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА (1977-1995)
Раније СПЕЦИЈАЛНА ШКОЛА (1952-1977)**

БЕОГРАДСКА ДЕФЕКТОЛОШКА ШКОЛА (БДШ)

Издавач

Друштво дефектолога Србије (ДДС)
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
Београд

За издавача

Микаило Кијановић
проф. др Јасмина Ковачевић

Главни и одговорни уредник
проф. др Надежда Д. Димић

Ко-уредник

проф. др Јасмина Ковачевић

Уређивачки одбор

проф. др Властимир Миладиновић
проф. др Славица Голубовић
проф. др Бранка Ешкировић
проф. др Сања Ђоковић
проф. др Горан Недовић
проф. др Весна Жунџић Павловић
Микаило Кијановић
доц. др Радомир Арсић
Здравко Крунић

Секретар редакције
Радомир Лековић

Припрема и штампа
БИГ штампа, Београд

Тираж 300

Часопис излази три пута годишње
Рукописи се не враћају

Уредништво и администрација
„БЕОГРАДСКА ДЕФЕКТОЛОШКА ШКОЛА“
Београд – Косовска 8/1, тел. 3226-791, 3225-006

ЕФЕКТИ ДОДАТНОГ ОБРАЗОВАЊА УЧИТЕЉА/ НАСТАВНИКА НА ПРОМЕНУ СТАВОВА ПРЕМА ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ

Србољуб Ђорђевић¹, Луција Ђорђевић²

¹Учитељски факултет у Врању

²ШОСО „Вуле Антић“ Врање

Инклузивно образовање еволуирало је као процес за промену ексклузивне полиитике и праксе, а настало је као широко распрострањен покрет и идеологија према којој се свака особа посматра засебно и независно. Наглашавајући пошребу у учењу све деце, посебан акценат се ставља на ону децу која су искључивана и маргинализована и као императив истиче пошреб да редовна школа постане отворена за све ученике без обзира на њихове снаге или слабости. Оваквим приступом концепт инклузивног образовања уважава сву децу и наглашава пошребу уважавања различитости и стварања једнаких услова за све на тај начин што је обавеза школе да развија такве делотворне приступе који ће омогућавајући да посебно ученици са посебним пошребама, али и сви остали, уче и оптимално се развијају у складу са својим пошвенцијалима.

Наведени приступ инклузивног образовања нужно у фокус ставља, поред остало, ишање уознавања ставова и компетенција наставника као значајног фактора од кога у великој мери зависи и имплементација инклузивног образовања.

Истраживањем које смо извршили испитали смо колико су пројекти о инклузији и додатна обука учитеља/наставника утицали на промену ставова о инклузивном образовању и деци са посебним пошребама. Истраживањем су биле обухваћене две основне школе чија се основна разлика састојала у укључености у пројекат о инклузији који је организован од стране Министарства просвете РС. Узорак истраживања је чинило 33 учитеља/наставника основне школе која је била укључена у пројекат и 24 учитеља/наставника основне школе која није била укључена у пројекат. Добијени резултати истраживања указују на мали утицај додатне обуке о инклузији

и укљученост у пројекат, што упућује на употребу реорганизације и обогаћивања будућих пројеката.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: годашно образовање, учитељ/наставник, савови, инклузивно образовање

УВОД

Инклузивно образовање, као грађански покрет је релативно новијег датума у свету и на европским просторима. Он настаје и развија се као покрет почев од средине XX века. Његова појава се у западноевропским земљама везује за контекст људских права и утемељује се још 1948. године у Универзалној декларацији о људским правима, а потом и 1989. године у Конвенцији о правима детета. Од тада, па надаље, овај се оквир разрађује кроз низ докумената Уједињених нација, као и других међународних докумената у оквиру којих су одређене стратешке смернице и одређена стандардна правила изједначавања положаја различитих маргиналних и угрожених социјалних група које се налазе на маргинама друштвеног интересовања, као и о потреби за конкретном и широм друштвеном акцијом која би ишла у сусрет тим потребама и укључивању тих група у редовне друштвене токове, односно стварањем најпожељнијих облика образовања за све, посебно у погледу остваривања права на редовно образовање.

Инклузија као термин у Србији се појавио између 2000-2001. године, да би у последњих неколико година постао можда један од најчешће коришћених термина када се говори о променама у образовању. Његова употреба је постала учесталија са појавом концепта *квалификационог образовања за све*, па се често сам термин инклузија поистовећује са њим, што се и може разумети ако се има у виду чињеница да инклузивно образовање претпоставља *моћност школе да обезбеди добро образовање свој деци*, без обзира на постојање одређених различитости међу њима. Сам појам инклузија се повезује и са процесима демократизације у друштву и у образовању, те се у том контексту често говори о друштвеној инклузији у ширем смислу, па и о образовној инклузији, када се под тим подразумева укључивање у образовање ученика из такозваних маргинализованих група (Ђорђевић, 2010а, 2011, 2013).

Инклузија у свом ширем поимању, како смо већ истакли, није везана само за васпитно-образовни систем, већ подразумева укључивање детета у друштвени живот заједнице на свим нивоима. Први корак тог укључивања представља прихваћеност детета са посебним потребама у

самој породици одмах по рођењу детета и пружање одговарајуће активне подршке. Следећи корак је везан за квалитетно место те породице у друштвеној заједници. Након тога следи процес васпитања и образовања у оквиру кога се усвајају одређена знања и вештине потребне за живот и рад у заједници и формира личност појединца и, на крају, као исход пуне инклузије следи осамостаљивање и достојанствен живот одрасле особе са посебним потребама, што указује на степен достигнутог нивоа цивилизацијског развоја друштва и поштовања људских права свих његових чланова.

„У Републици Србији је инклузивно образовање законски утемељено *Законом о основама система образовања и васпитања* донетим септембра месеца 2009. године. Овим законом је укинута уписна политика која дискриминише и не омогућава једнако образовање за све и одређено да се од школске 2010/2011. године сва деца укључују у редован систем образовања” (Ђорђевић, 2011:50).

Наведени приступ инклузивног образовања, поред осталог, нужно у фокус ставља и питање ставова учитеља и наставника према инклузивном образовању деце са посебним потребама као значајном фактору од кога у много чему зависи остваривање инклузије. Позитиван став и мишљење и са тим повезано понашање могу бити значајна потпора инклузивном образовању. Наравно да се мишљења, ставови и вредности међусобно разликују по својој отпорности на захтеве за променама, као и стабилности током времена.

Ставови се могу одредити као систем процене, осећања или тенденције према одређеној особи или појави.

Усмеравање инклузивне политике, као и вођење инклузивне праксе је ирелевантно без подстицајне заједнице у којој влада уважавање различитости и у којој се поштују инклузивне вредности и развијају односи сарадње. Промена ставова о инклузији и особама с посебним потребама је неопходна да би се уопште говорило о инклузивној култури.

ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Ово истраживање спроведено је у циљу утврђивања постојања статистички значајних разлика између учитеља/наставника „инклузивне“ и „неинклузивне школе“, поред осталог, у погледу ставова према инклузији и према деци са посебним потребама.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања

Од ступања на снагу актуелног Закона о основама система образовања и васпитања прошле су четири године. С питања оправданости прешло се на питање начина на који инклузија може бити успешно спроведена.

У фокусу истраживања у последње четири године су и даље ставови наставника о инклузији и деци са посебним потребама. Хронолошки посматрано, одређена истраживања о ставовима наставника у извесној мери указују на промену ставова. У већем броју истраживања утицај едукације, било које врсте је позитивно утицао на ставове о инклузији и деци са посебним потребама у односу на оне наставнике који нису били обухваћени таквим облицима образовања. Резултати показују да осећај компетентности и ефикасности игра велику улогу у промени ставова и спремности за рад са децом са посебним потребама. Начин и степен ентузијазма с којим наставници улазе у сам процес у великој мери зависи од ставова и подршке образовног система у нашој земљи. Ставови наставника представљају важан фактор у развоју ученичких ставова (Ђорђевић, 2010б, 2011, 2013).

Полазећи од онога што смо до сада истакли јасно се да закључити да на путу имплементације инклузивног образовања, поред осталих, важан фактор представљају учитељи и наставници. На основу тога, предмет нашег истраживања је, поред осталог, био да се испитају ставови учитеља и наставника према инклузивном образовању и деци са посебним потребама. Првенствено нас је интересовала промена ставова учитеља/наставника у зависности од њиховог додатног образовања, односно укључености у пројекат о инклузивном образовању. Реч је о пројекту „Развој функционалног модела инклузивног образовања у Србији” који је реализован током 2009. и 2010. године од стране Министарства просвете РС у оквиру пројекта „Пружање унапређених услуга на локалном нивоу- DILS”. У пројекат је, са целе територије Републике Србије, било укључено осам редовних основних школа и једна средња школа по одређеним критеријумима за одабир школа. Све школе су до тада „...развијале инклузивну праксу са циљем да се даље развију модели укључивања деце са посебним образовним потребама и прикажу постојећи примери из праксе” (Збирка примера инклузивне праксе, 2010: 5).

Сама имплементација наведеног пројекта се одвијала у две фазе. У првој фази су пилот школе попуњавале одређени упитник о свом прет-

ходном искуству у раду „са ученицима из осетљивих група” и пилотира-
ле, поред осталих, следеће аспекте инклузивног образовања:

- повећање компетенција наставника за индивидуализацију учења,
- процена и опис детета за потребе писања индивидуалног образовног плана (ИОП-а),
- прављење портфолија за дете,
- план сарадње са родитељима и њихово укључивање у живот школе.

Друга фаза имплементације пројекта се састојала у опремању тзв. *инклузивној кући* и раду на прикупљању и припремању примера инклузивне праксе. На основу реализованог пројекта закључено је да његов главни исход чини „...повећање сензибилитета наставног особља за инклузивно образовање кроз реализацију стручног усавршавања. Компетенције наставника су повећане разним видовима стручног усавршавања и разменом искустава. Наставници су сигурнији у сопствене потенцијале везане за примену ИО. Повећана је мотивација за рад са децом са посебним образовним потребама. Осећа се промена у смислу да нема више отпора инклузивном образовању, наставници су сигурнији у себе и своја знања, дају сугестије и предлоге за решавање појединих методичких и других проблема и питања...” (Збирка примера инклузивне праксе, 2010: 21).

Хипотезе истраживања

Главна хипотеза је да постоје статистички значајне разлике између учитеља/наставника инклузивне и неинклузивне школе у погледу ставова према инклузији и према деци са посебним потребама. Из ње је произишло пет потхипотеза.

Варијабле у истраживању

Независне варијабле:

- Дужина радног стажа наставника.
- Пројекат о инклузији.

Зависне варијабле:

- Сарадња наставника са породицом.
- Ставови наставника о инклузији.
- Ставови о деци са посебним потребама.
- Стручно усавршавање наставника.

Узорак

Узорак истраживања су чинили учитељи и наставници двеју основних школа Града Зајечара. ОШ „Љубица Радосављевић Нада“ је школа која је била укључена у напред наведени пројекат Министарства просвете о инклузивном образовању. Школа је неформално добила назив „инклузивна“. Друга школа обухваћена истраживањем је ОШ „Љуба Нешић“ која није била у пројекту и њени наставници нису похађали семинаре о инклузији. Наставници су се спорадично укључивали у извесна предавања о инклузији, едуковали се путем литературе, медија и сл. Ова школа је, такође, неформално добила назив „неинклузивна“.

Испитивањем је обухваћено 33 учитеља/наставника из инклузивне школе и 24 учитеља/наставника из неинклузивне школе.

Табела 1. Структура узорка наставника инклузивне и неинклузивне школе у односу на године радног стажа

Радни стаж	Наставници инклузивне школе		Наставници неинклузивне школе	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
0-10 година	9	27	7	29
10-20 година	17	52	9	38
20 година и преко	7	21	8	33
Укупно	33	100	24	100

На основу приложене табеле 1 се може закључити да су наставници једне и друге школе из узорка приближно уједначени по годинама радног стажа

Инструменти и процедура

У истраживању је коришћен инструмент *ПИТИ-скалер* – пракса и теорија инклузије (Сузић, 2008) намењен наставницима. Сам инструмент *ПИТИ-скалер* (пракса и теорија инклузије) садржи четири субтеста. Први субтест, *Сарађња са породицом* има 6 ставки и утврђује у којој мери наставници сарађују са родитељима деце са посебним потребама. Други субтест *Ставови о инклузији* има 12 ставки и мери опредељеност наставника за или против инклузије. Трећи субтест, *Ставови о деци са посебним потребама* има 8 ставки и мери ставове наставника о деци са посебним потребама и опредељеност да подрже укључивање те деце у

редовне школе. Четврти субтест, *Стручно усавршавање* има 8 ставки и утврђује тежњу наставника за стручним усавршавањем у инклузивном образовању. Анкетирање је било анонимног типа.

Проверу поузданости инструмента ПИТИ скалера извршили смо на основу Кронбах-алфа теста (Cronbach's Alpha test). Тест чија доња граница износи $\alpha=0,70$ може се сматрати поузданим (Cortina, 1993). Унутрашња конзистентност ПИТИ скалера износи 0,86, чиме је потврђена поузданост инструмента.

Табела 2: Поузданост инструмента коришћеног за испитивање наставника (ПИТИ)

Скале	Chronbach's alpha	Број ставки
Поузданост целе ПИТИ скале	0,86	33
Поузданост субскале <i>Сарадња са породицом</i>	0,93	6
Поузданост субскале <i>Ставови о инклузији</i>	0,79	11
Поузданост субскале <i>Ставови о деци са посебним потребама</i>	0,72	8
Поузданост субскале <i>Стручно усавршавање</i>	0,95	8

На основу табеле 2 може се уочити висока поузданост свих субскала инструмента. Кронбах-алфа коефицијент за субскалу *Сарадња са породицом* износи 0,93, а за субскалу *Стручно усавршавање* 0,95, што говори о веома високој поузданости ових субскала. Кронбах-алфа коефицијент за субскале *Ставови о инклузији* (0,79) и *Ставови о деци са посебним потребама* (0,72) је, иако изнад доње границе поузданости, знатно нижи у односу на претходне две субскале. На основу изнетих података може се закључити да је инструмент поуздан и валидан за наше истраживање.

Статистичка обрада података за потребе овог истраживања извршена је у *SPSS Statistics 21*. Примењена је дескриптивна статистика како бисмо приказали структуру узорка. Да бисмо утврдили да ли постоји статистички значајна разлика између група испитаника две категорије применили смо *t* – тест, док смо једнофакторском анализом варијансе (АНОВА) утврдили да ли постоје значајне разлике између више категорија. Да бисмо утврдили између којих група или категорија су присутне статистички значајне разлике урађен је *LSD Post Hoc* тест.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Како бисмо утврдили да ли постоје разлике између наставника инклузивне и неинклузивне школе у погледу сарадње са породицом, ставова о инклузији, ставова о деци са посебним потребама и тежњи ка стручном усавршавању, урађено је поређење аритметичких средина испитиваних варијабли оба узорка.

Табела 3: Разлике између инклузивне и неинклузивне школе у односу на испитиване конструкције

Зависна варијабла	Инклузивна школа	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Сарадња са породицом	Да	33	17,30	5,79	1,139	0,170
	Не	24	15,29	7,54		
Ставови о инклузији	Да	33	31,81	7,53	1,231	0,193
	Не	24	29,12	8,95		
Ставови о деци са посебним потребама	Да	33	23,79	4,43	-0,418	0,346
	Не	24	24,33	5,42		
Стручно усавршавање	Да	33	26,76	9,36	0,249	0,158
	Не	24	26,08	11,06		

Из табеле 3 можемо приметити да нису пронађене статистички значајне разлике између учитеља/наставника инклузивне и неинклузивне школе у погледу изражености испитиваних конструката.

Мишљења смо били да радни стаж учитеља/наставника може допринети различитим ставовима наставника према инклузивном образовању и деци са посебним потребама. На основу тога смо груписали наставнике у три групе, прву групу су чинили учитељи/наставници до 10 година радног стажа, другу групу од 10 до 20 година радног стажа и трећу групу преко 20 година радног стажа.

Да бисмо утврдили да ли постоје разлике у изражености испитиваних конструката између наставника са различитом дужином радног стажа извршено је поређење различитих група радног стажа помоћу једнофакторске анализе варијансе и *Post hoc* теста.

Табела 4: Разлике у изражености испитиваних конструката у односу на број година радног стажа наставника (ANOVA)

Зависна варијабла	Године радног стажа	N	M	SD	df	F	p
Сарадња са породицом	0-10 година	16	14,37	5,70	2	1,325	0,274
	10-20 година	26	16,77	6,65			
	20 година и више	15	18,13	7,23			
	Укупно	57	16,46	6,59			
Ставови о инклузији	0-10 година	16	31,50	6,32	2	0,109	0,897
	10-20 година	26	30,31	8,44			
	20 година и више	15	30,47	9,86			
	Укупно	57	30,68	8,19			
Ставови о деци са посебним потребама	0-10 година	16	23,69	3,61	2	0,357	0,701
	10-20 година	26	23,69	5,22			
	20 година и више	15	24,93	5,43			
	Укупно	57	31,50	4,83			
Стручно усавршавање	0-10 година	16	30,88	6,66	2	3,136	0,050*
	10-20 година	26	26,23	9,96			
	20 година и више	15	22,20	11,64			
	Укупно	57	26,47	10,02			

*Разлике су значајне на нивоу 0,05

На основу резултата истраживања наведених у табели 4 можемо закључити да разлике у изражености испитиваних конструката у односу на број година радног стажа учитеља/наставника постоје једино у погледу стручног усавршавања. Да бисмо утврдили између којих група учитеља/наставника постоје разлике у погледу стручног усавршавања, али и осталих субтестова, урађен је *Post hoc* тест којим су поређене све три групе наставника. Добијене резултате смо приказали у табели 5.

Табела 5: Разлике у изражености испитиваних конструкција у односу на број година радног стажа наставника (Post hoc test)

Зависна варијабла	(I) Радни стаж	(J) Радни стаж	Разлика М (I-J)	p
Сарадња са породицом	0-10 година	10-20	-2,39	0,256
		20 и више	-3,76	0,117
	10-20 година	0-10	2,39	0,256
		20 и више	-1,36	0,524
	20 година и више	0-10	3,76	0,117
		10-20	1,36	0,524
Ставови о инклузији	0-10 година	10-20	1,19	0,654
		20 и више	1,03	0,731
	10-20 година	0-10	-1,19	0,654
		20 и више	-0,16	0,953
	20 година и више	0-10	-1,03	0,731
		10-20	0,16	0,953
Ставови о деци са посебним потребама	0-10 година	10-20	-0,00	0,998
		20 и више	-1,25	0,481
	10-20 година	0-10	0,00	0,998
		20 и више	-1,24	0,437
	20 година и више	0-10	1,25	0,481
		10-20	1,24	0,437
Стручно усавршавање	0-10 година	10-20	4,64	0,136
		20 и више	8,68*	0,016
	10-20 година	0-10	-4,64	0,136
		20 и више	4,03	0,204
	20 година и више	0-10	-8,68*	0,016
		10-20	-4,03	0,204

*Разлике су значајне на нивоу 0,05

На основу података из табеле 5 можемо видети да постоје једино разлике између учитеља/наставника у погледу тежње за стручним усавршавањем у односу на дужину радног стажа. Пронађене су статистички значајне разлике између наставника са радним искуством до 10 година и наставника са радним искуством преко 20 година у погледу изражености тежње ка стручном усавршавању. Код наставника са радним искуством до 10 година пронађена је израженија тежња за

стручним усавршавањем у односу на колеге са радним стажом преко 20 година.

На подузорцима наставника инклузивне и неинклузивне школе нису пронађене статистички значајне разлике у погледу изражености наведених конструката.

Питање под редним бројем 18, из субтеста *Ставови о инклузији*, је питање отвореног типа на које су наставници описно одговарали у виду есеја или набрајањем одређених особина или карактеристика наставника. Питање гласи: *Крајко оишиише наставника доброї за инклузију – набројше нека њѳова својсїва.*

Анализом података добили смо следеће резултате. Из неинклузивне школе одговоре можемо поделити у четири групе: групу наставника који нису одговорили на питање, групу наставника која је против инклузије, групу наставника која је одговорила описавши инклузивног наставника и групу наставника који су наводили пожељне особине сваког наставника. Од укупно анкетираних 24 наставника и учитеља, њих 5 није одговорило на питање. Да су против инклузије отворено су одговорила 2 испитаника одговорима: *„да шо треба да буде искључиво дефектолої“* и *„да шо треба да буде неко ко је стручно обучен за рад са децом са сметњама у развоју, никако учишељ редовне школе.“* Њих 4 је одговорило да је то наставник/учитељ који је похађао семинаре о инклузији, ко се додатно едуковао из те области, ко је спреман за рад са том децом и спреман за нова сазнања. Њих 13 је давало универзалне особине наставникове личности.

Из инклузивне школе одговоре можемо поделити у три групе: оне који нису одговорили на питање, оне који су против инклузије и оне који су наводили универзалне особине наставникове личности. Од укупно анкетираних 33, њих 13 није одговорило на питање, један је против одговоривши *„да је шо дефектолої или суйермен“* и 19 је дало уопштене одговоре са универзалним особинама наставникове личности. Индикативно је то што из инклузивне школе ниједан од испитаника није дао опис инклузивног наставника, у смислу додатне едукације, пожељних семинара или особе спремне за нова сазнања о инклузији.

ДИСКУСИЈА СА ЗАКЉУЧКОМ

Основна идеја извршеног истраживања је била да се упореде ставови наставника двеју школа, чија је основна разлика била укљученост у пројекат о инклузивном образовању. На основу досадашњих истраживања претпоставили смо да ће учитељи и наставници који су укључени у пројекат: а) показивати већи степен сарадње са породицом деце са

посебним потребама, б) бити детаљније упознати са карактеристикама деце са посебним потребама и самим тим више их прихватати, в) имати позитивније ставове о инклузији у односу на наставнике и учитеље школе која није била укључена у пројекат о инклузији и г) показивати већу спремност да се додатно образују за инклузивно образовање и упознавање деце са посебним потребама. Истраживањем смо дошли до неких неочекиваних резултата, али и неких очекиваних.

Хипотезе да постоје статистички значајне разлике између учитеља/наставника инклузивне и неинклузивне школе у погледу изражености сарадње са породицом ученика са посебним потребама, ставова о инклузији, ставова о деци са посебним потребама и тежње за стручним усавршавањем нису потврђене. Могли бисмо закључити на основу ових резултата да се наставници ових двеју школа не разликују у погледу испитиваних конструката. Из Табеле 3, у којој је представљена израженост конструката на узорку учитеља/наставника инклузивне и неинклузивне школе, можемо видети да је израженост сарадње са породицом већа код учитеља/наставника инклузивне школе у односу на учитеље/наставнике неинклузивне школе, као и то да су израженији позитивни ставови о инклузији код учитеља/наставника инклузивне школе у односу на учитеље/наставнике неинклузивне школе. Конструкт ставови о деци са посебним потребама је израженији код учитеља/наставника неинклузивне школе, док је тежња за стручним усавршавањем незнатно израженија код учитеља/наставника инклузивне школе. Међутим, ове наведене и утврђене разлике нису довољне, односно статистички значајне да оповргну нулту хипотезу да разлике између учитеља/наставника две школе из узорка не постоје.

Обзиром да је инклузија у нашој земљи тек на почетку свога развоја и да се инклузивном школом сматра школа чији су наставници и учитељи похађали изванредан број семинара, поставља се питање да ли је то довољно да начини помак у ставовима и компетенцијама наставника који су те семинаре похађали. Наше истраживање је на ово питање дало негативан одговор. Иако је спровођење самог процеса инклузије у школама још увек у развоју, о инклузији се често говори у медијима. Доступне су нам информације о деци са посебним потребама и о њиховим тешкоћама са којима се сусрећемо у свакодневном животу. Изложеност наставника садржајима везаним за инклузију посредством медија може представљати фактор који доприноси изједначавању ставова наставника инклузивне и неинклузивне школе.

Резултати које смо добили овим истраживањем нису потврдили претпоставке о исходима спроведеног пројекта Министарства просвете

РС. Очекиване разлике између учитеља/наставника инклузивне и неинклузивне школе нису пронађене што упућује на потребу за додатним истраживањима начина спровођења инклузивног образовања у нашим условима, као и ефикасности спровођења пројеката и саветовања о инклузивном образовању. Значајно је напоменути и то да су поједини учитељи/наставници који су чинили узорак у једној и другој школи препознали потребу за подршком дефектолога у циљу спровођења инклузивног образовања, али и као стручњака који одговара профилу наставника доброг за инклузивно образовање.

Чини се да у овом тренутку има више питања која се односе на питање спровођења инклузивног образовања у пракси, него што има одговора, али то не значи да треба одустати од идеје спровођења инклузивног образовања, пре свега из разлога присуства великог броја деце са посебним потребама у редовним основним школама. Практична решења која подразумевају дидактичко-методичку организацију часа, средстава, динамику односа ученика у разреду, начине и облике подршке ученицима са посебним потребама у овом моменту недостају. Овим наглашавањем не желимо да кажемо да је идеја инклузивног образовања спорна, али желимо да истакнемо да се не може ни закључити да је то идеалан образовни модел, коме се ништа не може замерити, имајући у виду чињеницу да имплементација многих његових „принципа“ не тече ни једноставно, ни без тешкоћа и у осталим земљама Европске уније. То, у ствари, значи да још увек немамо јасне и свеобухватне представе о предностима, али и извесним недостацима инклузивног образовања у Европи и код нас. Недостају и свеобухватне и суптилније анализе досадашње инклузије у школама. За такве оцене потребно је време, односно емпиријска верификација тог, за многе „оптималног модела“ образовања, без његове непотребне „идеализације и глорификације“.

Пажљиво вођена истраживања о условима и начину спровођења инклузивног образовања, као и развој стратегије подршке ученицима са посебним потребама у оквиру редовног система васпитања и образовања представљају базу у оквиру које се мора тражити аргументација за спровођење идеје инклузивног образовања. Управо су то „она питања“ на која се морају дати одговори да би се видело да ли је идеја инклузивног образовања могућа и одржива у пракси.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ainscow, M. & Miles, S. (2009). *Developing inclusive education systems: how can we move policies forward?* [Electronic version]. Chapter prepared for a book in Spanish to be edited by Climent Gine et al, 2009. Manuscript submitted for publication.
2. Ainscow, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 231-238.
3. 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.
4. Bender, W. N., Vail, C. O., Scott K. (1995). Teachers` attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 87-94.
5. Booth, T. (1996). A Perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26., Helsinki.
6. Booth, T. (2000). *Progress in inclusive education. Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making inclusive Education a Reality*, Helsinki.
7. Booth T. & Ainscow M. (2002). *Индекс за инклузију*. Београд: ЦСИЕ.
8. Ђорђевић, С. (2008). Тешкоће у спровођењу инклузивног образовања са позиција учитеља и стручних сарадника. *Едиција: Радови и монографије „У сусрет инклузији- дилеме у теорији и пракси“*, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију”, Београд, 147-159.
9. Ђорђевић, С. (2010а). Инклузивно образовање у основној школи- потреба или помодарство. *Наша школа 1-2*, Бања Лука, 167-180.
10. Ђорђевић, С., Стојановић, С. (2010б). *Ставови учитеља и стручних сарадника Србије и Норвешке према инклузивном образовању*, Научни скупови, Књига 11, Бањалучки новембарски сусрети „Култура и образовање- детерминанте друштвеног прогреса” (достигнућа, донети, перспективе), Зборник радова са научног скупа (Бањалука, 03-04. децембар 2010.), Филозофски факултет у Бањалуци, 701-714.
11. Ђорђевић, С. (2011). Ставови учитеља и стручних сарадника према инклузивном образовању. *Годишњак Училишког факултета у Врању*, Врање, 49-59.
12. Ђорђевић, С. (2013). Социјална прихваћеност и подршка као принцип инклузивног образовања. *Годишњак Училишког факултета у Врању*, Врање, 157-168.
13. ЗБИРКА ПРИМЕРА ИНКЛУЗИВНЕ ПРАКСЕ Инклузивно образовање Развој и примена делотворног модела инклузивног образовања у Србији, Приредила Биљана Јањић, Београд: Министарство просвете Републике Србије.
14. Сузић, Н. (2008). *Увод у инклузију*. Бања Лука: XBS.
15. Cortina, J. M. (1993). What Is Coefficient Alpha? An Examination of Theory and Applications. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 78, No 1, 98-104.

EFFECT OF ADDITIONAL EDUCATION TEACHERS ATTITUDE CHANGES TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION

SRBOLJUB ĐORĐEVIĆ¹, LUCIJA ĐORĐEVIĆ²

¹Faculty of Education in Vranje

²ŠOSO „Vule Antić” Vranje

SUMMARY

Inclusive education has been developed as a progress for changing of exclusive policy and praxis. It grew up from a wide-spread movement and ideology according to which every person was observed separately and independently. Emphasizing the learning needs of all children, particular emphasis is placed on those children who are ostracized and marginalized and as an imperative emphasizes the need for regular school to become open to all students regardless to their strengths or weaknesses. This approach takes into account the concept of inclusive education for all children and stresses the need to respect diversity and create equal opportunities for all in a way that the obligations of such schools are to develop effective approaches that will make it possible especially for students with particular special needs, but to all the others too, to learn and develop optimally in line with their potential.

This approach to inclusive education necessarily focuses on, among other things, the issue of attitudes and competences of teachers as an important factor on which depends largely the implementation of inclusive education.

In the research we have conducted, we examined how much the projects on inclusion and further training of teachers influenced the change in attitudes towards inclusive education and children with special needs. Research was carried out in two elementary schools whose main difference consisted in the participation in the project of inclusion, which was organized by the Ministry of Education of the Republic of Serbia. The study sample consisted of 33 primary school teachers of the school which was involved in the project and 24 primary school teachers of the school which was not involved in the project. The results of performed research suggest little impact of additional training on inclusion and involvement in the project which induce the need for reorganization and enrichment of future projects.

KEY WORDS: *additional training, teacher, attitudes, inclusive education*