

Јелена С. Старчевић
Сунчица В. Мацура
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за друштвено-хуманистичке науке

УДК 316.644:376.1-056.26/36-053.5
376(497.11)

Оригинални научни рад
Примљен: 27. фебруар 2018.
Прихваћен: 8. јун 2018.

Милева М. Топаловић
Основна школа „Милош Црњански”
Београд

УТВРЂИВАЊЕ ФАКТОРА КОЈИ СУ ПОВЕЗАНИ СА СТАВОВИМА УЧИТЕЉА ПРЕМА РАДУ СА УЧЕНИЦИМА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ¹

Апстракт: У раду се идентификују фактори који су релативно доследно повезани са ставовима наставника према раду са ученицима којима је потребна додатна подршка и тумачи се одсуство повезаности са другим факторима. У истраживању које је спроведено на узорку учитеља проверавана је веза између ставова према раду са ученицима са сметњама у развоју и фактора који се тичу учитеља: нивоа образовања, година радног стажа, стручног усавршавања, искуства у раду са ученицима са сметњама у развоју, самопроцене ефикасности у подучавању и самопроцене могућности за успостављање задовољавајућег односа са овим ученицима. Закључено је да би, у склопу испитиваних фактора и у овој фази развоја инклузивног образовања у Србији, подстицање поверења у сопствене способности могло да буде најсигурнији пут ка формирању позитивних ставова наставника.

Кључне речи: инклузивно образовање, ученици са сметњама у развоју, ставови наставника, корелати ставова.

ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ У СРБИЈИ

Законом о основама система образовања и васпитања (ЗОСОВ) из 2009. године јасно је исказано право сваког детета/ученика² не само на укључивање у редовни систем образовања и васпитања, већ и на образовање које је у складу са потребама и које обезбеђује додатну подршку (*Службени гласник РС 72/2009*), односно постављене су законске основе за инклузивно

¹ Рад је резултат рада на пројекту број III 47015 који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

² У овом закону и другим документима који се тичу система образовања и васпитања у целини, паралелно се наводе и деца и ученици, при чему је термин „деца” резервисан за децу предшколског узраста. У овом тексту, ови термини ће се користити као синоними, уз напомену да је наш фокус на ученицима.

образовање. Инклузивно образовање (у наставку ИО) неретко се одређује путем кључних принципа или појмова, као што су одсуство дискриминације, људска права, доступност, подршка (Јањић, Милојевић, Лазаревић 2012). Иако се ИО, схваћено као квалитетно образовање за све, тиче сваког ученика³, под овом синтагмом се углавном подразумева образовање ученика из осетљивих друштвених група, односно ученика којима је потребна додатна подршка (Јањић, Милојевић, Лазаревић 2012; Радивојевић и др. 2007). Ученицима додатна подршка може бити потребна из различитих разлога, међу којима су сиромаштво, претрпљено злостављање или занемаривање, предрасуде и дискриминација коју трпе због припадности некој друштвеној групи, школовање на нематерњем језику, различите врсте сметњи у развоју, али и поседовање изузетних способности (Мацура 2015; Радивојевић и др. 2007). У складу са тим, потреба за подршком може бити привремена или трајна.

Развој ИО подстакнут је ограничењима и недостацима специјалног образовања (видети нпр. Мацура 2015), које је до тада представљало доминантан модел образовања за већину деце са сметњама и инвалидитетом. Међутим, исте године када су постављени законски темељи за ИО, у Националном извештају за Србију указано је на раширено уверење међу учитељима и наставницима да не поседују знања и вештине који су неопходни за рад са ученицима са сметњама у развоју. Према мишљењу ових наставника, таква знања и вештине поседују искључиво дефектолози који су се за рад са децом са сметњама припремали током студија (Мацура Миловановић, Гера, Ковачевић 2009). Перцепција хендикеп као својства ученика које нужно произлази из ограничења неке његове способности, уверење о томе да наставник у редовном систему образовања није одговоран за таквог ученика, већ су то специјалисти одговарајуће струке, заједнички су медицинском моделу у приступу ученицима са потребом за додатном подршком (Радивојевић и др. 2007) и патогномичној перспективи⁴ наставника (Jordan, Lindsay, Stanovich 1997), који најчешће резултирају трајном стигматизацијом и сегрегираним образовањем ученика.

Страхови великог броја запослених у образовању да не могу да одговоре на изазове које доноси ИО указују и на постојање предрасуда према деци из осетљивих и угрожених група и као такви представљају озбиљну препреку (Милојевић, Завишић 2011). У прилог томе да је реч о предрасудама може се истаћи то да се психолошке потребе деце са потребом за додатном подршком за учење и социјалну партиципацију не разликују од потреба друге деце. И она имају потребу за сигурношћу, за игром, емоционалном

³ Термини који се користе у граматичком мушком роду подразумевају и женски род деце/запослених.

⁴ Задржан термин у оригиналу – pathognomic perspective – перспектива усмерена на болест.

повезаношћу и аутономијом, потребу да доживе успех (Мацура Миловановић 2003). Истовремено, и принципи учења су заједнички свим ученицима – увременењеност, поступност, доследност, зона наредног развоја (Радивојевић и др. 2007). Штавише, многе стратегије за рад са ученицима са сметњама у развоју могу олакшати учење и другим ученицима, или се могу реализовати паралелно и несметано са радом наставника са осталим ученицима (видети нпр. Веналаинен, Јеротијевић 2010). Навешћемо само неке од њих: коришћење речи као што су „испод”, „напред”, „лево”, и сл. у циљу оријентисања ученика, односно избегавање употребе нејасних термина као што су „тамо”, „овде”, „ово” итд.; припремање штампаних информација у већем фонту (≥ 14 , по потреби); обезбеђивање „табле” са сликовним ознакама дневних активности, тако да ученик може да помери „слику” активности на део „завршено” на табли, пре него што пређе на следећу активност; обезбеђивање и понављање резимеа најзначајнијих тема. Представљање исте теме на различите начине, коришћење више метода у обради теме, различитих наставних средстава и материјала, омогућавање да се ученици баве различитим аспектима теме и бројне друге стратегије, подржавају учење и напредовање свих ученика и омогућавају им да уче једни од других.

Наведене и сличне мере често подразумевају да је наставник⁵ током припреме часова обезбедио одговарајуће материјале, наставне листиће, или испланирао начин рада тако да сваки ученик буде укључен у заједнички рад, односно да ниједан не буде изолован од других. На тај начин, појачан интензитет ангажовања наставника који се истиче као негативна страна ИО (нпр. Avramidis, Norwich 2002; Ђевић 2009) појављује се у фази припреме, а не у фази реализације часа (нарочито ако је припрема успешна). Притом, обогативање наставне праксе је ресурс који се може користити у будућности, тако да наставник временом улаже мање напора – постаје компетентнији.

Надаље, израда плана индивидуализације или индивидуалног образовног плана (ИОП-а) подразумева вештине које се иначе очекују од наставника: процена актуелног нивоа функционисања ученика (педагошки профил), одређивање зоне наредног развоја (приоритети у педагошком профилу, односно циљеви у плану активности), планирање корака и активности који ће омогућити остваривање постављених циљева, реализатора ових активности и начина на који ће се исходи проценити. Уколико је могуће, све ове кораке наставник би требало да оствари у сарадњи барем са родитељима/старатељима, али и са стручним сарадником, педагошким асистентом, ако је ангажован, као и другим наставницима и другим могућим сарадницима. План индивидуализације и ИОП подразумевају, у ствари, детаљно и систематизовано планирање учења и оцењивања ученика, али и вредновање рада наставника, односно тима за пружање додатне подршке. У том смислу пред-

⁵ Термин „наставник” односи се и на учитеље и на наставнике предметне наставе.

стављају веће захтеве за наставнике, али уједно подразумевају унапређивање њихових професионалних компетенција.

Оцењивање се понекад представља као посебан проблем у ИО (видети нпр. Ђевић 2009), али би требало преиспитати у којој мери је то заиста тако, нарочито након прецизнијег регулисања оцењивања Правилником о ИОП-у (*Службени гласник РС* 76/10). Индивидуализација и примена ИОП-а по прилагођеном програму подразумевају задржавање критеријума који важе за остале ученике, док се начини оцењивања могу мењати: важно је развијати све видове изражавања, а оцењивати кроз онај вид путем којег ученик најбоље исказује знање и разумевање (Мрше, Јеротијевић 2012). Идеја оцењивања, наиме, није у „маскирању” знања и вештина ученика тешкоћама које ученик има на неком другом плану. У супротном, оцењивање није ни објективно, ни правично, нити уважава индивидуалне разлике, што су принципи који важе за све ученике (Правилник о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању) (тек нешто другачије исказани у средњем образовању, али својом суштином истоветни).

Када је реч о ИОП-у по измењеном програму, критеријуми оцењивања више нису исти, јер је и програм образовања за ученика измењен. Оцењивање које се врши у складу са овом врстом ИОП-а, региструје се у прописаним средствима евиденције и ученик се посебним током активности уписује у средњу школу (видети Правилник о ИОП-у и ЗОСОВ), тако да „не угрожава” позицију других ученика.

ИСТРАЖИВАЊА О ФАКТОРИМА КОЈИ ОБЛИКУЈУ СТАВОВЕ НАСТАВНИКА ПРЕМА ИНКЛУЗИЈИ

Релативно давно је примећено да су у земљама у којима је заступљена сегрегациона политика ставови наставника према *интеграцији* ученика са потребом за додатном подршком, а потом и према ИО као радикалној трансформацији образовања, негативнији него ставови наставника у земљама у којима је законом прописана интеграција, односно ИО (Avramidis, Norwich 2002; Cornoldi i dr. 1998). Илустративан је пример Италије у којој је 20 година након увођења ИО мање од 5% наставника изразило неслагање са овим концептом образовања, упркос томе што сматрају да им је потребно значајно више подршке од оне коју добијају (Cornoldi i dr. 1998). То наравно не значи да мере подршке које се могу тицати материјалних и људских ресурса, организације рада у школи, едукације наставника и других аспеката, нису важне. Напротив, са позитивним ставовима наставника доследно је повезана доступност подршке на нивоу одељења и на нивоу школе (Avramidis, Norwich 2002).

Досадашња истраживања бавила су се низом фактора који могу бити повезани са ставовима учитеља према ИО, а мањи број студија и у Србији. Аврамидис и Норвич (Avramidis, Norwich 2002) понудили су типологију могућих фактора. Они разликују факторе које се тичу детета (степен и врста тешкоће коју дете има), факторе који се тичу наставника (пол, дужина радног стажа, разреди којима предају, припремљеност за рад путем одговарајућих едукација, искуство контакта са ученицима којима је потребна додатна подршка, социо-политичка уверења⁶ и факторе који се тичу окружења, а односе се на поменуте мере подршке. Испоставља се да су налази истраживања о факторима често контрадикторни (Галовић, Бројчин, Глумбић 2014). Издвајају се два фактора у вези са којима ипак постоји сагласност већег броја студија и на које су указали и наши аутори (Галовић, Бројчин, Глумбић 2014; Ђевић 2009; Карић, Михаић, Корда 2014; Рајовић, Јовановић 2010): (1) самоперцепција ефикасности, односно уверење учитеља да поседују способности и вештине за рад са ученицима са развојним сметњама; (2) квалитет едукације учитеља и подршка коју добијају за рад са ученицима са тешкоћама.

У већој мери сагласни су и налази студија који се тичу ставова наставника према ученицима са различитим степеном и типом сметње. Најпозитивнији ставови су према оним ученицима који не захтевају развој додатних знања и вештина наставника (Галовић, Бројчин, Глумбић 2014; Ђевић 2009; Карић, Михаић, Корда 2014). Негативни ставови доминирају према ученицима са интелектуалним тешкоћама и проблемима на плану понашања (Ђевић 2009; Карић, Михаић, Корда 2014; Soodak, Podell, Lehman 1998).

Мада се често истиче значај искуства у раду са ученицима са тешкоћама (видети нпр. Галовић, Бројчин, Глумбић 2014; Ђевић 2009; Карић, Михаић, Корда 2014), испоставља се да је важнији квалитет тог искуства: позитивна искуства су повезана са позитивним ставовима и обратно (Галовић, Бројчин, Глумбић 2014; Рајовић, Јовановић 2010). У позадини овог налаза, међутим, важно је указати на негативну спрегу неколико фактора: негативни ставови одликују оне наставнике који знатно ређе примењују ефикасне стратегије у раду са децом са сметњама у учењу (у односу на наставнике са позитивним ставовима), што проистиче неуспехом у раду са овим ученицима и негативним искуством наставника (Bender, Vail, Scott 1995). Сличну негативну спрегу можемо претпоставити код наставника са патогномичном перспективом, који не само да су ређе у интеракцији са ученицима којима је потребна додатна подршка, већ је и квалитет те интеракције са становишта подршке учењу ових ученика значајно мањи (Jordan, Lindsay, Stanovich 1997).

⁶ Фактор уверења о сопственој одговорности за рад са ученицима са потребом за додатном подршком, који Аврамидис и Норвич овде сврставају, делимично се преклапа са ставовима наставника према ИО. Тако су истраживања која су указала на значај овог уверења усмерена на везу са понашањем наставника у учионици, а не са ставовима наставника. Из тог разлога, ми га у овом прегледу изостављамо.

У вези са полом наставника, годинама старости и дужином радног стажа, налази су несагласни. Већи број студија говори у прилог томе да наставници са мање година радног искуства испољавају позитивније ставове, међутим тај налаз се не репродукује доследно – могуће је и одсуство њихове повезаности (Avramidis, Norwich 2002; Галовић, Бројчин, Глумбић 2014).

ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање које ће бити у наставку описано усмерено је на ставове учитеља према раду са ученицима са интелектуалним, чулним, моторичким или комбинованим сметњама. О овим ученицима се најчешће говори као о ученицима са сметњама у развоју или инвалидитетом и на тај начин су препознати у законској регулативи нашег образовног система. Мада се ИО, као што је познато, не односи само на ученике са сметњама у развоју, учитељи уобичајено скорашње реформе нашег образовног система повезују са овим ученицима. Притом, испитивање ставова према још разноликијим групама ученика којима је потребна додатна подршка удаљило би нас од ваљане процене и разумевања мишљења учитеља о раду са појединачним групама ученика.

Спроведено истраживање се бави утврђивањем *фактора* који су повезани са *ставовима* учитеља, односно за које можемо претпоставити да утичу на формирање ставова учитеља према раду са децом са сметњама у развоју или, пак, остварују другу врсту релације⁷. Ставови се најједноставније дефинишу као вредновања људи, објеката, ситуација или идеја и састављени су из три компоненте (Рот 1994): (а) когнитивне, која укључује знања и уверења; (б) емоционалне, коју чине емоционалне реакције или осећања; (в) когнитивне, коју чине тенденције да се нешто учини, на одређени начин поступи у вези са објектом става.

Заинтересованост за ову тему проистиче из чињенице да ставови имају снажну мотивациону улогу, тј. да усмеравају понашање и да онда када знамо ставове, можемо са извесном вероватноћом предвиђати понашање. Идеја је и у томе да се деловањем на ставове може утицати на понашање наставника. Уколико желимо да изградимо образовни систем који препознаје и одговора на потребе све деце, „неопходна је велика промена и то пре свега у ставовима и уверењима, а затим у знањима и вештинама” (Милојевић, Завишић 2011: 12).

Фактори које региструјемо у овом истраживању припадају категорији фактора који се тичу наставника (Avramidis, Norwich 2002): а) ниво образовања, б) године радног стажа, в) стручно усавршавање које је релевантно за

⁷ Корелациона истраживања не омогућавају доношење закључака о узрочно-последичним односима.

рад са ученицима са сметњама у развоју, д) искуство у раду са ученицима са сметњама у развоју, ђ) самопроцена ефикасности у подучавању ученика са сметњама у развоју и е) самопроцена могућности за успостављање задовољавајућег односа са ученицима са сметњама у развоју⁸.

УЗОРАК ИСПИТАНИКА

Истраживање је обављено на узорку од 110 испитаника, од чега је 105 (95,5%) женског, а пет мушког пола (4,5%). Испитаници су запослени у пет београдских основних школа које припадају истој општини.

ИНСТРУМЕНТИ И ПРОЦЕДУРА ИСТРАЖИВАЊА

Коришћена су два мерна инструмента која су направљена за потребе овог истраживања:

1. *Уџитник* којим се региструју фактори за које је претпостављено да су повезани са ставовима учитеља према раду са ученицима са сметњама у развоју.

2. *Скала ставова* према раду са ученицима са сметњама у развоју. Овај инструмент садржи 16 тврдњи уз које је дата 5-степенa скала Ликертовог типа на којој су учитељи изражавали своје слагање са тврдњом заокруживањем одговарајућег броја: 1 = уопште се не слажем; 2 = углавном се не слажем; 3 = неодлучан/а сам; 4 = углавном се слажем; 5 = у потпуности се слажем.

Утврђена је висока унутрашња конзистентност скале – Кронбахова алфа има вредност .87.

Учитељи су испитани индивидуално и групно, на свом радном месту, у школи у којој раде, у међусмени и између часова. Наглашено им је да ће њихово учешће бити анонимно и замољени су да дају искрене одговоре. Затим им је прочитано упутство о попуњавању упитника и скале. По читању упутства дато је усмено објашњење о томе да су ученици са сметњама у развоју ученици који имају интелектуалне, чулне, моторичке или комбиноване сметње.

⁸ Регистрован је и пол, али како у узорку доминирају особе женског пола, ова варијабла је искључена из анализе података.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У Табели 1 приказани су подаци о скоровима које су испитаници остварили на појединачним ставкама и на скали ставова у целини. Мањи скор указује на негативније ставове и обратно, већи скор је показатељ позитивнијих ставова према раду са ученицима са сметњама у развоју – ставке инверзног значења су рекодиране пре обраде резултата (у Табели 1 обележене су словом „р”). Минимални могући скор на скали ставова је 16 (скала садржи 16 ставки), а максимални могући скор, који би указивао на изразито позитиван став је 80. Утврђена је релативно ниска просечна вредност укупног скорa, $M = 41.04$.

Табела 1. Скала ставова: Описни статистички показатељи

| Тврдње | Min | Max | M | SD |
|--|-----|-----|------|------|
| 1. Ученици са сметњама у развоју брже напредују у редовним него у специјалним школама. | 1 | 5 | 2.11 | 1.00 |
| 2. Потребе ученика са сметњама у развоју су исте као и потребе ученика без сметњи, само је за њихово остваривање потребна подршка. | 1 | 5 | 2.99 | 1.45 |
| 3. Рад са ученицима са сметњама у развоју омета рад са осталим ученицима (р). | 1 | 5 | 2.25 | 1.06 |
| 4. Рад са ученицима са сметњама у развоју за мене представља изазов. | 1 | 5 | 2.79 | 1.26 |
| 5. Инклузивно образовање доприноси наглашавању разлика међу ученицима (р). | 1 | 5 | 2.85 | 1.14 |
| 6. Са ученицима са сметњама у развоју могуће је радити само уз присуство педагошког или персоналног асистента (р). | 1 | 5 | 1.80 | 1.00 |
| 7. Укључивањем ученика са сметњама у развоју у редовне школе они се боље припремају за живот. | 1 | 5 | 2.96 | 1.15 |
| 8. Помагање и рад са ученицима са сметњама у развоју ме чини срећним/ом. | 1 | 5 | 2.79 | 1.14 |
| 9. Радећи са ученицима са сметњама у развоју сматрам да постајем боља особа. | 1 | 5 | 2.88 | 1.22 |
| 10. Без потребних наставних средстава и помагала рад са ученицима са сметњама у развоју није могућ (р). | 1 | 5 | 1.93 | 1.05 |
| 11. Настојим да се стручно усавршавам како бих што боље радио/ла са ученицима са сметњама у развоју. | 1 | 5 | 3.55 | 1.11 |
| 12. Није могуће образовати ученике са сметњама у развоју без подршке стручних лица (дефектолога, психолога, лекара и сл.) (р). | 1 | 5 | 1.49 | 0.82 |
| 13. Мислим да није у реду да се начин рада у учионици мења због једног ученика (р). | 1 | 5 | 2.54 | 1.26 |
| 14. Прилагођавање оцењивања за ученике са сметњама у развоју има подједнако штете као и користи (р). | 1 | 4 | 2.85 | 1.08 |

| | | | | |
|---|---|----|------|-------------|
| 15. ИОП у већој мери представља административно оптерећење него што доприноси образовању ученика са сметњама у развоју (р). | 1 | 5 | 2.10 | 1.03 |
| 16. Унапређивање вештина за рад са ученицима са сметњама у развоју води ка успешнијем раду и са осталим ученицима. | 1 | 5 | 3.15 | 1.31 |
| Укупан скор | | 18 | 66 | 41.04 10.53 |

Табела 2 приказује број испитаника по категоријама фактора које смо регистровали, као и јачину везе коју ови фактори остварују са укупним скором на скали ставова.

Табела 2. Структура узорка по факторима и повезаност са ставовима

| Фактор | | Број испитаника | r_s |
|--------------------------------|---------------------|-----------------|-------|
| образовање | учитељска школа | 1 | -.04 |
| | виша школа | 18 | |
| | основне студије | 67 | |
| | мастер | 24 | |
| радни стаж | мање од 5 год. | 16 | -.09 |
| | од 5 до 10 год. | 10 | |
| | од 10 до 15 год. | 11 | |
| | од 15 до 20 год. | 17 | |
| | од 20 до 30 год. | 48 | |
| | више од 30 год. | 8 | |
| искуство у раду | без искуства | 28 | .04 |
| | мање од годину дана | 14 | |
| | од 1 до 4 год. | 35 | |
| | од 5 до 8 год. | 13 | |
| | 9 година и више | 20 | |
| стручно усавршавање | без усавршавања | 62 | .08 |
| | директно повезано | 39 | |
| | индиректно повезано | 8 | |
| компетентност за подучавање | да | 1 | .37** |
| | делимично | 53 | |
| | не | 56 | |
| компетентност за развој односа | да | 10 | .19* |
| | делимично | 81 | |
| | не | 19 | |

Напомене: r_s = Спирманов коефицијент корелације; ** корелација је значајна на нивоу .01; * корелација је значајна на нивоу .05.

ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА

Просечне вредности скорова на појединачним ставкама (на 14 ставки $M < 3.00$), као и просечна вредност скорa на скали у целини, указују на то да се наши испитаници *углавном не слажу* са тврдњама када оне упућују на позитиван став према ИО или су *неодлучни*. Једино су у погледу настојања за развој професионалних компетенција утврђени благо позитивни ставови. Мада то није био основни циљ овог истраживања, можемо констатовати да су на овој скали учитељи изразили релативно негативан став према раду са ученицима са сметњама у развоју.

Главни циљ истраживања био је да се утврди да ли се ставови мењају уколико је реч о учитељима који имају више образовања, мање радног стажа, више искуства у раду са ученицима са сметњама у развоју, више стручног усавршавања које се тиче рада са овим ученицима. Поред тога, испитали смо везу између ставова и самопроцене компетентности за подучавање и за остваривање доброг односа са ученицима са сметњама у развоју.

У овој студији није утврђена значајна веза између низа варијабли које се тичу професионалног статуса учитеља и њихових ставова. Нема повезаности са нивоом образовања, што је налаз који се поклапа са студијом Галовићеве и сарадника (Галовић, Бројчин, Глумбић 2014), упркос томе што у нашем истраживању варијабла образовања има већи број категорија. Образовање, дакле, не доприноси позитивним ставовима. Овај налаз одражава чињеницу да је ИО укључено у иницијално образовање учитеља тек са увођењем промена у законској регулативи образовног система, па је тиме захваћен само мањи број тренутно запослених учитеља, уједно испитаника у овом истраживању. Питање је и да ли је тренутна заступљеност студијских предмета који оспособљавају учитеље за рад са хетерогеном групом ученика довољног обима да обезбеди развој компетенција учитеља, укључујући и развој позитивних ставова. Могуће је и да је неопходна трансформација осталих студијских предмета (као што су методике различитих предмета), уколико не подржавају компетенције за ИО.

Одсуство значајне везе регистровано је и у случају дужине радног стажа, мада смер корелације упућује на поменути тенденцију, најчешће утврђену у истраживањима, да наставници са мање радног стажа имају позитивније ставове (Avgramidis, Norwich 2002; Галовић, Бројчин, Глумбић 2014). Ипак, ни одсуство повезаности не представља редак налаз, укључујући наведену студију Галовићеве и сарадника.

Одсуство повезаности са искуством рада са ученицима у сметњама у развоју иде у прилог истицању значаја квалитета тог искуства: позитивна искуства су повезана са позитивним ставовима и обратно (Галовић, Бројчин, Глумбић 2014; Рајовић, Јовановић 2010). Слично томе, стручна усавршавања могу имати утицај само у мери у којој представљају квалитетну, у складу са потребама наставника креирану едукацију (Рајовић, Јовановић 2010).

Трећина учитеља у узорку имала је стручно усавршавање у вези са радом са ученицима са сметњама у развоју, док се више од половине испитаника изјаснило да се није ни који начин стручно усавршавало у погледу било које теме која се тичала ученика са сметњама у развоју и/или начина рада са њима. И када су учитељи имали неку врсту стручног усавршавања, уобичајено је реч о краткорочним едукацијама (обуке и предавања у трајању од неколико сати или дана), које не омогућавају супервизијски рад и дугорочну комуникацију са едукаторима, или на други начин обезбеђен систем подршке како би се остварило ефикасније стицање компетенција. Едукације су измештене из учитељевог радног окружења и могућност трансфера у реални контекст рада учитеља није извесна. Тако се одсуство значајне повезаности, установљено у овом истраживању (мада је корелација позитивна), може протумачити још увек ретким квалитетним програмима развоја наставничких компетенција у овој области (видети Мацура Миловановић, Гера, Ковачевић 2009).

Непостојање или веома слабе везе наведених фактора са ставовима учитеља могу се објаснити и чињеницом да је наш образовни систем релативно скоро започео трансформацију ка ИО – укључујући иницијално образовање учитеља (видети Мацура Миловановић, Гера, Ковачевић 2009) – те да су концепти специјалног образовања, медицинског модела, као и патогномична уверења (Avramidis, Norwich 2002; Jordan, Lindsay, Stanovich 1997; Радивојевић и др. 2007) још увек укоренењени у размишљањима о најбољем начину образовања деце са потребом за додатном подршком. Дуги низ година, ученици са развојним сметњама похађали су специјалне школе или нису уопште похађали школу (Радивојевић и др. 2007). Искуство у раду са ученицима са сметњама у развоју још увек је ограничено и није на одговарајући начин подржано да би се створила могућност да оствари позитивне ефекте на ставове према раду са овим ученицима. А неразвијеност ИО доприноси одржавању предрасуда према раду са ученицима са сметњама у развоју (Милојевић, Завишић 2011).

Једине две варијабле које остварују значајну корелацију са ставовима учитеља јесу *самопроцењена њосеговања знања и вештина* за рад са ученицима са сметњама у развоју – налаз који се доследно понавља у страним истраживањима – али и *самопроцењена формирања задовољавајуће односа* са овим ученицима, варијабла која је издвојена у оквиру ове студије. Учитељи се ипак сигурније осећају у погледу формирања односа (видети расподелу одговора у Табели 2), а, унутар испитиваних фактора, за позитивне ставове је пресудно то колико себе виде способним за подучавање ученика са сметњама у развоју. Поверење у сопствену компетентност допринеће отворености за прихватање ученика са сметњама у развоју у своје одељење и спремности наставника за преузимање одговорности за рад са овим ученицима (Soodak, Podell, Lehman 1998).

Мада су у оквиру прегледа страних студија наши аутори указали на велики значај вере у сопствене способности, они ипак нису укључивали ову

варијаблу у своја истраживања (Галовић, Бројчин, Глумбић 2014; Карић, Михаић, Корда 2014). Притом, уверења наставника о недовољној компетентности за рад са ученицима којима је потребна додатна подршка идентификована су као једна од препрека за увођење ИО у Србији (Мацура Миловановић, Гера, Ковачевић 2009). Важно је, дакле, усмерити напоре ка промени ових уверења наставника како би могли себе да доживе као актере који могу значајно да допринесу учењу и напредовању ових ученика.

Позитивна самопроцена може проистацати из припремљености за ИО (Avramidis, Norwich 2002), како током иницијалног образовања, тако и касније. Квалитет програма стручног усавршавања запослених и подршка коју добијају за рад са ученицима са тешкоћама препознати су као кључни фактори за позитивне ставове и успешну праксу у низу студија (Галовић, Бројчин, Глумбић 2014; Ђевић 2009; Карић, Михаић, Корда 2014; Мацура Миловановић, Гера, Ковачевић 2009; Рајовић, Јовановић 2010). Подршка би требало да буде интензивна у првим фазама рада са учеником. У склопу испитиваних фактора, у овој фази развоја ИО у Србији, подстицање поверења у сопствене способности могло би бити најважније за формирање позитивних ставова наставника према раду са ученицима којима је потребна додатна подршка. На које се све начине самопоуздање наставника може развијати, представља тему за будуће студије.

ЛИТЕРАТУРА

Аврамидис, Норвич (2002): Elias Avramidis, Brahm Norwich, Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.

Бендер, Вејл, Скот (1995): William N. Bender, Cynthia O. Vail, Kristen Scott, Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 87–94, 120.

Веналаинен, Јеротијевић (2010): Раиса Веналаинен, Милена Јеротијевић, *Стратегије за ђодучавање ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом*, Београд: Министарство просвете Републике Србије.

Галовић, Бројчин, Глумбић (2014): Драгана Галовић, Бранислав Бројчин, Ненад Глумбић, The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina, *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1262–1282.

Ђевић (2009): Рајка Ђевић, Спремност наставника основне школе да прихвате ученике са тешкоћама у развоју, *Зборник Института за ђедагошка истраживања*, 41(2), 367–382.

Закон о основама система образовања и васпитања, *Службени гласник РС*, 72/2009.

Јањић, Милојевић, Лазаревић (2012): Биљана Јањић, Наташа Милојевић, Снежана Лазаревић, *Примена и унапређење инклузивног образовања у Србији*, Београд: Удружење студената са хендикепом.

Карић, Михаић, Корда (2014): Тијана Карић, Владимир Михаић, Маја Корда, Ставови професора разредне наставе о инклузивном образовању деце са сметњама у развоју, *Примењена психологија*, 7(4), 531–548.

Корнолди, Терени, Скрагс, Мастопијери (1998): Cesare Cornoldi, Alessandra Terreni, Thomas E. Scruggs, Margo A. Mastropieri, Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion, *Remedial and Special Education*, 19(6), 350–356.

Мацура (2015): Сунчица Мацура, *Инклузивно образовање: Квалификационо образовање за све*, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.

Мацура Миловановић (2003): Сунчица Мацура Миловановић, Како неговати личност детета у школи, у: М. Ковачевић, *Деца воле: Приручник за учитеље уз чињанку за први разред основне школе*, Београд: ЗУОВ, 13–26.

Мацура Миловановић, Гера, Ковачевић (2009): Сунчица Мацура Миловановић, Ибоја Гера, Мирјана Ковачевић, Мапирање политика и пракси за припрему наставника за инклузивно образовање у контексту друштвених и културних различитости – Национални извештај за Србију, Торино: European Training Foundation.

Милојевић, Завишић (2011): Наташа Милојевић, Валентина Завишић, *Инклузивно образовање = успешан образовни систем: Професионалне компетенције за инклузивно образовање*, Панчево: Иницијатива за инклузију ВеликиМали.

Мрше, Јеротијевић (2012): Снежана Мрше, Милена Јеротијевић, *Приручник за планирање и писање индивидуалног образовног плана*, Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање, *Службени гласник РС*, 76/10.

Правилник о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању, *Службени гласник РС*, 67/13.

Радивојевић и др. (2007): Даринка Радивојевић, Милена Јеротијевић, Татјана Стојић, Душанка Ћировић, Љиљана Радовановић Тошић, Даница Коцевска, Соња Париповић, Гордана Јосимов, Ивана Васиљевић, Љиљана Стојановић, Весна Станаћев, Драган Кувелић, Владан Сеизовић, *Приручник за запослене у вртићима и школама: Водич за унапређивање инклузивне образовне праксе*, Београд: Фонд за отворено друштво.

Рајовић, Јовановић (2010): Вера Рајовић, Оља Јовановић, Професионално и приватно искуство са особама с посебним потребама и ставови наставника редовних школа према инклузији, *Психолошка исцртавања*, XIII(1), 91–106.

Рот (1994): Никола Рот, *Основе социјалне психологије*, Београд: ЗУОВ.

Судак, Подел, Леман (1998): Leslie C. Soodak, David M. Podell, Laurie R. Lehman, Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion, *The Journal of Special Education*, 31(4), 480–497.

Џордан, Линдзи, Станович (1997): Anne Jordan, Linda Lindsay, Paula J. Stanovich, Classroom Teachers' Instructional Interactions with Students Who Are Exceptional, At Risk, and Typically Achieving, *Remedial and Special Education*, 18(2), 82–93.

Jelena S. Starčević
Sunčica V. Macura
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department for Humanistic Sciences
Mileva M. Topalović
Elementary school „Miloš Crnjanski”
Belgrade

DETERMINING FACTORS RELATED TO TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS WORKING WITH PUPILS WITH DISABILITIES

Summary: The paper identifies the factors that are relatively consistently correlated with teachers' attitudes towards working with pupils with additional support needs. It also provides interpretations of lack of connection between attitudes and several other factors. In a study conducted on a sample of teachers, the connection between attitudes towards working with pupils with disabilities and teacher-related variables (level of education, years of teaching experience, professional development, teaching experience with pupils with disabilities, self-assessment of teaching efficiency and self-assessment of competence to establish a satisfactory relationship with these pupils) was examined. It was concluded that encouraging teachers to trust their abilities could be the safest way to form positive attitudes in this phase of development of inclusive education in Serbia.

Key words: inclusive education, pupils with disabilities, teachers' attitudes, correlates of attitudes.