



Бојана Р. Мاستило¹, Ивана С. Зечевић

Универзитет у Источном Сарајеву, Медицински факултет Фоча,
Република Српска, Босна и Херцеговина

Оригинални
научни рад

Детерминанте ставова просветних радника према инклузивном образовању

Резиме: Упркос томе што се најчешће не даје суштинским питањима инклузије, мерења ставова су један од главних фокуса истраживања у овој области. Циљ овог истраживања је утврђивање ставова просветних радника према инклузивном образовању, као и могући утицај варијабли у вези са наставницима (пол, старост, радно искуство, обука за рад у инклузивном окружењу и брачни статус) на ове ставове. Узорак чини двеста петнаест просветних радника из четри основне и двеју средњих школа. За истраживање ставова просветних радника коришћена је мултидимензионална скала ставова према инклузивном образовању (енгл. *The Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale – MATIES*) (Mahat, 2008). За приказивање просечних вредности коришћена је АС, а од статистичких тестова *t*-тест за независне и зависне узорке, једнофакторска анализа варијансе и Пирсонова корелација.

Резултати истраживања показују да наставници највише ка позитивним ставовима у свим трима димензијама скале. Наставници са мање од десет година радног искуства имају позитивније ставове од оних са више година радног искуства. Остале варијабле (пол, старост, обука и брачни статус) нису се показале као статистички значајне детерминанте ставова према инклузији.

Квалитет ставова просветних радника према инклузији не може се посматрати као индикатор валидности концепта инклузије, него служи као потврда ефикасности инклузивних програма – за ово су неопходне систематски контролисане, лонгитудиналне, компаративне и експерименталне студије, које могућности више фокусиране на саме ученике и динамику наставног процеса.

Кључне речи: детерминанте, ставови, наставници, инклузивно образовање.

¹ bojanamastilo@yahoo.com

Copyright © 2019 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

Увод

Последњих година сведоци смо све већег укључивања деце са сметњама у развоју у редовне учионице. Конвенција УН о правима детета истиче да деца са сметњама у развоју имају исто право на образовање као и сва друга деца и уживаће ово право без икакве дискриминације, а на основу једнаких могућности.²

Инклузивни покрет у образовању подразумева реструктурирање редовног школства, тако да свака школа може да прихвати свако дете без обзира на врсту сметње (Avramidis & Norwich, 2002). Инклузија, дакле, подразумева промену околности у редовним школама, односно креирање атмосфере у којој свако дете, без обзира на тип сметње, може да се развија (Avramidis, Baylis & Burden, 2000). Ове промене укључују промену вредности, ставова, политике и праксе унутар и изван школе (Polat, 2011). Као један од најважнијих фактора функционалног спровођења инклузије у литератури се наводи улога просветних радника (Karić, Mihić, Korda, 2014).

Теоријска полазишта истраживања

Упркос томе што се најчешће не баве суштинским питањима инклузије, мерења ставова су један од главних фокуса истраживања у овој области (Subotić, 2010). При томе се посебна пажња поклања испитивању ставова просветних радника у редовним школама према ученицима са сметњама у развоју (Avramidis & Norwich, 2002). Креч и Крачфилд (Krech & Crutchfield, 1948) дефинишу ставове као трајну организацију мотивационих, емотивних, перцептивних и когнитивних процеса, с обзиром на објекат става (према: Borić, Tomić, 2012). Према Тријандису (Triandis, 1971), творцу троком-

понентног модела ставова, ставови се састоје од трију димензија: сазнајне или когнитивне компоненте, која се односи на знања о објекту става (другој особи); емоционалне или осећајне компоненте, коју чине емоционалне реакције према објекту става (другој особи); и бихевиоралне, конативне или вољне, тј. човекове акције у односу на објекат става. Ставови се дефинишу и као научене и стабилне предиспозиције да се према одређеном објекту / особи / друштвеној групи понашамо на стереотипан и доследан начин (Hunt & Hunt, 2000). Стога, ставови утичу на понашање људи у њиховом свакодневном животу (Parasuram, 2006). До данас не постоје никакве емпиријске потврде да наставнички ставови према инклузији доприносе исходу инклузивне наставе, премда ставови предавача према конкретним ученицима јесу у вези са квалитетом наставне интеракције (Subotić, 2010).

Широко је прихваћена чињеница да су позитивни ставови наставника редовних школа, као и њихово прихватање инклузивних програма, од суштинског значаја за имплементацију инклузије (Beacham & Rouse, 2012; Bhatnagar & Das, 2014; Das, Kuyini & Desai, 2013; Hettiarachchi & Das, 2014). У једној од већих метаанализа на тему наставничких ставова о инклузији Аврамидис и Норвич (Avramidis & Norwich, 2002) наводе да постоје одређене потврде позитивних ставова о инклузији међу едукаторима, али да не постоје практично никакве индиције подршке тоталној инклузији.

Неки научници тврде да су знање и вештине наставника, заједно с њиховим ставовима и уверењима, кључни у развоју инклузивне праксе (Das, Gichuru & Singh, 2013; Forlin, 2004; De Boer, Pijl & Minnaert, 2011). Истраживања су показала да наставници, када имају позитиван став према инклузији, постају отворенији у погледу прилагођавања и промене наставних техника како би се прилагодили разноврсним потребама ученика (Sharma & Chow, 2008; Elliot, 2008). Од њихо-

² Босна и Херцеговина је нотификацијом о сукцесији преузела Конвенцију УН о правима детета 23. 11. 1993. године (Службени лист РБиХ, бр. 25/93).

вих ставова према инклузивном образовању и према деци са сметњама у развоју зависи и њихова ангажованост, квалитет односа са децом и њиховим родитељима али и став „типичних“ вршњака према овој деци (Rajović, Jovanović, 2010). Међутим, у многим случајевима, наставници који имају негативне ставове према инклузији имају тенденцију да користе мање ефикасне стратегије образовања (De Boer et al., 2011).

Негативни ставови према укључивању ученика са сметњама у развоју у редовне учионице последица су различитих фактора. Многи наставници осећају да нису спремни да задовоље потребе таквих ученика. Наставници могу да виде дете као терет у учионици, могу бити фрустрирани и осећати кривицу због времена које је одузето већини ученика како би се задовољиле потребе једног ученика са сметњама у развоју. Додатно време – потребно за присуство састанцима, вођење администрације и сарадњу са стручњацима различитих профила – сматра се неправичним у поређењу са временом посвећеним осталим ученицима у разреду (Horne & Timmons, 2009; Cassidy, 2011).

Осим општих ставова према инклузији, истраживачи проучавају и факторе који имају утицај на ставове наставника: ниво образовања на коме предају, пол, старост, радно искуство, обуку за рад у инклузивном окружењу, као и врсту и ниво ометености ученика (Forlin, 1995; Scruggs & Mastropieri, 1996; Avramidis & Kalyva, 2007). Даље, наставнички ставови су, чини се, у много снажнијој релацији са варијаблама које су у вези са ученицима него са онима које су у вези са наставницима (Cook, 2000; Cook, Cameron & Tankersley, 2007). Нека истраживања сугеришу да ставови едукатора према инклузији постају негативнији са узрастом деце, тј. да су васпитачи који раде са децом предшколског узраста знатно спремнији да прихвате инклузију него наставници старије деце (Avramidis & Norwich, 2002; Sharma, Forlin & Loreman, 2008) због тога

што наставници старијих разреда више брину о предмету који предају, а мање о индивидуалним разликама код деце. Нека истраживања сугеришу супротно, проналазећи најпозитивније ставове код средњошколских професора и наставника предметне наставе (Alahbabi, 2009; Barnes & Gaines, 2015, Galović et al., 2014). Код проучавања везе између пола и ставова наставника према инклузивном образовању обично се проналазе две врсте резултата. Већина истраживања не показује разлику између испитаника различитог пола (Marshall, Ralph & Palmer, 2002; Gyimah, Sugden & Pearson, 2009; Kajsa, Danermark & Gill, 2010; Doukeridou et al., 2011; Gao & Mager, 2011; Kuyini & Mangope, 2011; Todorovic et al., 2011), док други резултати указују на позитивније ставове код жена (Avramidis et al., 2000; Algazo & Gaad, 2004; Ahsan, Sharma & Depeler, 2012), што објашњавају чињеницом да жене природно имају бољу толеранцију у односу на мушкарце, као и да су сталоженије и респонзивније од мушкараца.

Често се закључује да предавачко искуство нема утицаја на ставове према инклузивном образовању (Van-Reusen, Shoho & Barker, 2001; Marshall, Ralph & Palmer, 2002; Kalyva, Gojkovic & Tsakiris, 2007; Batsiou et al., 2008; Gyimah et al., 2009) или да млађи наставници и наставници са мање радног искуства имају позитивније ставове о инклузији (Heflin & Bullock, 1999; Emam & Mohamed, 2011; Todorovic et al., 2011). Мањи број истраживања указује да искуснији наставници више подржавају инклузивно образовање (Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998; Alghazo & Gaad, 2004).

Већина аутора указује на позитиван утицај формалне обуке у области инклузивног и специјалног образовања на ставове наставника (Van-Reusen et al., 2001; Campbell, Gilmore & Cuskelly, 2003; Romi & Leyser, 2006; Avramidis & Kalyva, 2007; Batsiou et al., 2008; Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos, 2008; Forlin et al.,

2009) која им даје већу експертизу и боље их припрема за рад са децом са сметњама у развоју. Осим што пружа одговарајуће знање, обука мора обезбедити и директно и структурисано искуство са овом децом у школској средини (Sprague & Pennell, 2000; Campbell et al., 2003). Међутим, резултати неких студија наглашавају да ће наставници, како буду напредовали у обуци, мењати своје ставове у правцу мањег подржавања инклузије (Romí & Leyser, 2006). Што се тиче варијабли у вези са наставницима, једно доступно истраживање је узимало у обзир и утицај брачног статуса на ставове према инклузији (Fakolade, Adeniyi & Tella, 2009) и пронашло да наставници у браку имају позитивније ставове него самци.

Циљ истраживања. Циљ овог истраживања је утврђивање ставова просветних радника (наставника разредне наставе, наставника предметне наставе и професора у средњој школи) према инклузивном образовању, као и могући утицај варијабли у вези са наставницима (пол, старост, радно искуство, обука за рад у инклузивном окружењу и брачни статус) на ове ставове.

Методологија истраживања

Узорак. Узорак чини двеста петнаест просветних радника запослених у четири основне школе у општинама Рогатица, Рудо, Вишеград и Фоча и два средњим школама у општинама Фоча и Вишеград, од којих је 34,4% наставника/це разредне наставе (РН), 35,8% наставника/це предметне наставе (ПН) и 29,8% професора/ице предметне наставе (ПН). Према полној структури, у нашем узорку има више жена 68,4% у односу на мушкарце 31,6%, што је уобичајено за полну структуру наших школа.

Старост испитаника се креће од двадесет четири до шездесет девет година (АС=41,60; СД=10,83), при чему у категорији до четрдесет

година има 53,5%, а старијих од четрдесет једну годину има 46,5%.

У односу на године радног искуства, подаци показују да испитаници имају од једне до четрдесет и једне године радног искуства (АС=15,68, СД=10,74), где 36,3% има до десет година радног искуства, 36,3% има између десет и двадесет година радног искуства и 27,4 % има више од двадесет једне године радног искуства.

У односу на брачни статус, узорак смо поделили на две групе: у браку (68,4%) и самци (31,6%).

Обуку за рад са децом са сметњама у развоју је навело 23,7%, од којих је највише наставник/ца разредне наставе, њих двадесет девет, затим седам наставника предметне наставе и петнаест професора средње школе. Обука коју наводе просветни радници у нашем истраживању је следећа: предмет – Методика рада са децом са сметњама (који су слушали током студирања), индивидуално стручно усавршавање, семинари на тему инклузивног образовања, предавања и едукативни програми у реализацији Републичког педагошког завода, предавања УНХЦР-а и Уницефа. Иако је упитник био тако дизајниран да се просветни радници изјасне и о временском трајању обуке, само њих седам је навело да су то биле обуке и семинари који су трајали од два до пет дана, док је већина под обуком подразумевала предмет који су слушали током студирања (Методика рада са децом са сметњама, која спада у обуку о специјалном образовању) или нису навели временски опсег обуке. Тако да, због малог броја испитаника, нисмо разматрали утицај обуке на ставове према инклузији.

Инструменти истраживања. За испитивање ставова просветних радника кориштена је мултидимензионална скала ставова према инклузивном образовању –

(енг. *The Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale – MATIES*) (Mahat, 2008). Инструмент обухвата осамнаест ајтема груписа-

них у три домена: когнитивни, афективни и бихевиорални, и односи се на физичку, социјалну и курикуларну инклузију. Ајтеми унутар когнитивне димензије ставова одражавају перцепције просветних радника и веровања о инклузивном образовању, на пример: *Верујем да је инклузивна школа она која омогућава академски најредак свих ученика, без обзира на њихову способност*. Ставке у оквиру афективне димензије представљају осећања наставника и емоције повезане са инклузивним образовањем и укључују забринутост, узнемиреност, фрустрацију, на пример: *Узнемири ме када ученик са развојним сметњама не може свакодневно праћити наставни план и програм у мојој учионици*. Ставке као што су: *Сиреман/а сам да модификујем физичко окружење како бих укључио/ла ученике са сметњама у развоју у редовну учионицу* јесу изјаве о понашању и подразумевају намеру наставника да се на одређени начин понаша у односу на природу инклузивног образовања. Скала је петостепена, Ликертовог типа, у оквиру које се одговори крећу у распону од „потпуно се не слажем“ до „потпуно се слажем“. Пошто половина ставки МАТИЕС-а изражава позитиван став према инклузији, а друга половина негативан, вредности за негативне ставке су рекодowane, чиме се добија укупан позитиван скор на свакој ставци. Аутори скале су на узорку од сто петнаест учитеља и наставника (N = 115) израчунали поузданост скале, где је Кронбахов коефицијент алфа за когнитивну супскалу 0,77, афективну 0,78 и бихевиоралну 0,91 (Mahat, 2008). Коефицијенти унутрашње конзистентности на нашем узорку (Cronbach alpha) јесу следећи: когнитивна – $\alpha=0,77$, афективна – $\alpha=0,816$, бихевиорална – $\alpha=0,924$, што указује на прихватљиву релијабилност скала.

Дозвола за дистрибуцију скала добијена је од директора школе. Истраживање је реализовано током првог полугодишта 2017/2018 године. Посебно дизајнираним упитником од ученика је затражено да пружи информације о полу,

старости, радном месту (нивоу образовања на коме предају), годинама радног искуства, брачном статусу и обуци о инклузивном образовању коју су стекли током студирања или радног искуства. Прослеђено је триста упитника, од који су наставници комплетно попунили двеста петнаест.

Статистичка обрада података је урађена помоћу СПСС софтверског статистичког пакета. За приказивање просечних вредности кориштене су аритметичка средина и стандардна девијација. Од статистичких тестова кориштени су: т-тест за независне и зависне узорке, једнофакторска анализа варијансе – АНОВА и Пирсонова корелација. Подаци су приказани табеларно.

Резултати истраживања

Имајући у виду да је инструмент први пут употребљен ради утврђивања просечних вредности на појединим димензијама скале, није било могуће упоређивати наше резултате са резултатима других студија како бисмо проценили да ли су они позитивни, неутрални или негативни. Међутим, с обзиром на опсег скале (1 до 5), за све три димензије и средње вредности за когнитивну, афективну и бихевиоралну димензију (редом: когнитивна – $AC=19,33$, $CD=3,93$; афективна – $AC=22,78$, $CD=4,08$; бихевиорална – $AC=22,73$; $CD=4,94$) као минималне (мин=0) и максималне (макс=30) вредности на свим супскалама, можемо закључити да наши испитаници генерално нагињу ка позитивнијим ставовима према инклузивном образовању.

Табела 1. Значајности разлике између појединих димензија ставова према инклузивном образовању.

Супскале	Димензија	АС	СД	t	p
Когнитивна/ Афективна	Когнитивна	19,33	3,93	10,67*	0,00
	Афективна	22,78	4,08		
Когнитивна/ Бихевиорална	Когнитивна	19,33	3,93	-9,79*	0,00
	Бихевиорална	22,73	4,94		
Афективна/ Бихевиорална	Афективна	22,78	4,08	0,14*	0,88
	Бихевиорална	22,73	4,94		

*df = 214

Узимајући у обзир начин бодовања скале (више вредности указују на позитивније ставове), ставови наших испитаника су значајно позитивнији у афективном (АС=22,78, СД=4,08) и бихевиоралном (АС=22,73, СД=4,94) него у когнитивном домену (редом: t=10,67, df=214, p<0,01; t=-9,79, df=214, p<0,01) (видети Табелу 1).

Различите димензије ставова су повезане позитивним ниским корелацијама, на нивоу p<0,01 (когнитивна и афективна - r=0,34; когнитивна и бихевиорална - r=0,37; афективна и бихевиорална - r=0,31).

Табела 2. Резултати процене ставова према инклузивном образовању у односу на ниво образовања на којем наставник предаје.

Супскале	Ниво образовања	АС	СД	F	p
Когнитивна	РН	18,94	3,67	0,570*	0,567
	ПН	19,58	4,27		
	СШП	19,50	3,82		
Афективна	РН	23,24	3,30	1,202*	0,302
	ПН	22,23	4,38		
	СШП	22,92	4,50		
Бихевиорална	РН	22,81	4,03	2,982*	0,053
	ПН	21,77	5,48		
	СШП	23,79	5,05		

* df=2

** Легенда: РН – разредни наставник; ПН – предметни наставник; СШП – професор у средњој школи

У односу на ниво образовања на којем наставник предаје, није утврђена статистички значајна разлика између трију група просветних радника (Табела 2). Такијевим тестом накнадно

поређења (Tukey HSD) ставова у оквиру бихевиоралне димензије је пронађена статистички значајна разлика између разредних наставника и професора у средњој школи ($p=0,04$).

Табела 3. Резултати ставова просветних радника у односу на пол.

Скале	Пол	АС	СД	t	p
Когнитивна	мушки	19,44	3,70	0,257*	0,797
	женски	19,29	4,05		
Афективна	мушки	22,85	3,67	0,163*	0,871
	женски	22,75	4,28		
Бихевиорална	мушки	23,51	4,56	1,580*	0,116
	женски	22,37	5,08		

* df = 213

Резултати приказани у Табели 3 показују да између мушкараца и жена нема статистички

значајне разлике ни у једном од испитиваних домена ставова према инклузивном образовању.

Табела 4. Резултати ставова просветних радника према инклузивном образовању у односу на старосну доб.

Скале	Старост	Н	АС	СД	t	p
Когнитивна	До 40	115	19,39	4,11	0,20*	0,83
	41+	100	19,28	3,73		
Афективна	До 40	115	23,21	4,05	1,66*	0,09
	41+	100	22,29	4,09		
Бихевиорална	До 40	115	22,86	5,21	0,42*	0,66
	40+	100	22,58	4,62		

*df = 213

Т-тестом независних узорака смо процењивали разлике у ставовима испитаника према инклузивном образовању на свим доменима скале у односу на старосну доб. Наше истраживање није показало статистички

значајну разлику у ставовима у односу на старосну доб, иако млађи наставници (старосне доби до четрдесет година) имају веће средње вредности на свим доменима скале (Табела 4).

Табела 5. Резултати процене ставова просветних радника према инклузивном образовању у односу на године радног искуства.

Супскеале	Радно искуство	АС	СД	F*	p
Когнитивна	<10	19,68	4,21	0,50	0,60
	11-20	19,09	4,18		
	21+	19,20	3,17		
Афективна	<10	23,75	4,44	3,20	0,04
	11-20	22,67	3,42		
	21+	21,84	4,25		
Бихевиорална	<10	23,10	5,52	0,33	0,71
	11-20	22,53	4,65		
	21+	22,50	4,51		

* df = 2

Испитујући утицај радног искуства на ставове наставника, наш узорак смо поделили на три групе (до десет година, од једанаест до двадесет година и више од двадесет једне године радног искуства). Резултати нашег истраживања, приказани у Табели 5, показују да просветни радници са мање од десет година радног искуства имају више средње вредности ставова у односу на старије наставнике, међутим, једино у афективном домену постоји статистички значајна разлика ($p=0,04$). Такијевим тестом тестом накнадног поређења (Tukey HSD) аритметичких средина на афективној димензији је утврђена статистички значајна разлика између испитаника са радним искуством до десет година и оних са више од двадесет година радног искуства ($p=0,034$).

Наше истраживање није показало статистички значајну разлику у односу на брачни статус на свим доменима скале: когнитивној ($t=0,598$, $df=213$, $p=0,550$), афективној ($t=0,916$, $df=213$, $p=0,361$), бихевиоралној ($t=0,653$, $df=213$, $p=0,514$).

Дискусија

Наше истраживање је утврдило да просветни радници нагињу ка позитивним ставовима према инклузивном образовању нарочито у афективном и бихевиоралном домену. С обзиром на хијерархију димензија и најниже средње вредности на когнитивној димензији, можемо да претпоставимо да наставници немају довољно знања о раду са децом са сметњама у инклузивним учионицама, што нам указује и чињеница да је њих 23,7% навело да је имало неку врсту обуке, под чиме је већина подразумевала предмет који су слушали, а тиче се Методике специјалног образовања, док је седам наставника разредне наставе навело обуку за рад у инклузивним учионицама и њено трајање од два до пет дана. На то упућује и најмање позитиван одговор на ајтему *Верујем да ученици са сметњама у развоју шредају да се образују у специјалним школама*, који припада когнитивном домену (АС=2,46; СД=1,10) и указује на недовољно познавање рада са децом са сметњама. Многи наставници и даље верују да се потребе ове деце адекватно задовољавају у специјалним школама и разредима

и предвиђају могуће негативне ефекте њиховог укључивања у редовне разреде, као на пример; осећај неуспеха, фрустрација, одбацавање од својих вршњака, проблем у понашању, проблеми у учионици и недостатак времена и ресурса (Freeman & Alkin, 2000; Zion & Jenvey 2006; Ben-Yehuda, Leyser & Last, 2010).

Као главни циљ нашег истраживања смо поставили утврђивање разлика у ставовима у односу на ниво образовања на којем просветни радници изводе наставу. У бихевиоралном домену између професора средњих школа и разредних наставника је утврђена статистички значајна разлика ($p=0,04$). Овакав резултат се може објаснити имплементацијом инклузивног образовања у протеклих неколико година, где едукатори у основним школама сада морају успешно укључити децу са тежим облицима ометености у редовне разреде, али без довољне подршке, како за наставнике, тако и за ученике. Такође, закон који промовише и захтева инклузивно образовање у Босни и Херцеговини је релативно нов, стога су деца са сметњама у развоју углавном још увек у основним школама. Највероватније се наставници средњих школа сусрећу са ученицима са блажим сметњама, са којима је лакше радити и чији су проблеми решени на претходним нивоима образовања. Сличне резултате проналазимо у студији ауторке Галовић и сарадника (Galović et al., 2014), у којој најпозитивније ставове према инклузивном образовању имају професори средњих школа. Такође, налаз да наставници нижих разреда основне школе имају негативније ставове према инклузији пронађен је и у студији ауторке Алахбаби (Alahbabi, 2009), у којој наставници у вртићу и нижм разредима нису сигурни у праксу инклузије и нису је подржавали онолико колико наставници у средњој школи (Barnes & Gaines, 2015). Одређен број истраживача проналази супротне резултате (DeSimone & Parmar, 2006; Lopes et al., 2004; Smith, 2000). На пример, Лопес и сарадници (Lopes et al., 2004) установили су да

редовни наставници од петог до деветог разреда показују најмању ефикасност у подучавању ученика са сметњама у развоју. Десимон и Пармар (DeSimone & Parmar, 2006) такође тврде да наставници средњих школа немају довољно могућности за развој личних односа и праћење напретка ученика са инвалидитетом као што имају учитељи основних школа, јер ученици млађих разреда основне школе обично проводе цео дан у једној учионици. Осим тога, Смит је претпоставио да мање позитивне ставове у средњој школи наставници имају због много градива које морају покрити (Smith, 2000).

Пол се такође није показао као фактор који има утицаја на ставове према инклузији. У нашем истраживању између мушкараца и жена није утврђена статистички значајна разлика, иако мушки испитаници имају више средње вредности на свим димензијама скале. Овакве резултате можемо тумачити већим уделом испитаница у узорку (68,4%) у односу на мушкараце (31,6%), тј. уобичајеном полном структуром школа у Републици Српској, где преовладавају особе женског пола. То се може објаснити и тиме што на факултетима на којима се школују „помажуће професије“ углавном доминирају особе женског пола. На сличне резултате о непостојању полних разлика у ставовима према инклузивном образовању налазимо и у другим студијама (Alghazo, Dodeen & Algaryouti, 2003; Van Reusen et al., 2000; Woodcock, 2013; Đević, 2009). Ракап и Казмарек (Rakar & Kaczmarek, 2010) у својој студији наводе да нису пронађене статистички значајне разлике у односу на пол, иако је средња вредност укупног скорa мушких наставника (72,22) била већа него женских (67,33). Насупрот нашим налазима, неке студије извештавају да наставници имају позитивније ставове од њихових женских колега (Job, Rust & Brissie, 1996; Batsiou et al., 2008), и то објашњавају чињеницом да су наставници самоуверенији од колегиница.

Наше истраживање није показало статистички значајну разлику у ставовима у односу на старосну доб, иако наставници до четрдесет година старости имају више средње вредности на свим димензијама скале. Овај резултат би се могао тумачити чињеницом да старији наставници нису имали прилику да добију било какву обуку за рад у инклузивним учионицама и да су више забринути за имплементацију инклузије од својих млађих колега. Дакле, ови наставници ће морати да се прилагоде не само новом ученику, који захтева додатну подршку и алтернативне наставне стратегије, већ и инклузивној школи (као новом концепту), која се разликује од школе у којој су досад радили. Резултати наше студије су усклађени са претходним истраживањима која указују на то да старији наставници имају негативније ставове према инклузији (Avramidis & Norwich, 2002; De Boer et al., 2011; Vaz et al., 2015). Међутим, резултати неких домаћих студија дају нам супротне налазе (Vujačić, 2003; Vukajlović, 2004), те тако старији наставници имају позитивније ставове према парцијалној инклузији, нарочито у разредима који нису део инклузивног образовања. Ово би се могло објаснити искуством које старији наставници генерално имају са децом са различитим врстама проблема, не само са децом у инклузији, искуством које може утицати на то да они децу са сметњама у развоју не виде као проблем са којим не би умели да се носе, већ пре као изазов којем су дорасли. По овим ауторима, то је нарочито значајно за оне наставнике разредне наставе који тренутно немају ученике са сметњама у развоју, па је тиме и њихова перцепција сопствених способности вероватно помало идеализована (Karić i sar., 2014).

Предавачко искуство такође се није показало као значајан фактор који утиче на ставове наставника. Резултати нашег истраживања показују да просветни радници са мање од десет година радног искуства имају позитивније ставове према инклузивном образовању, али

само у афективној сфери, у односу на наставнике са више од двадесет година радног искуства. Претпостављамо да је разлог, између осталог, и старост испитаника која корелира са дужином радног искуства. Млађи наставници су генерално оптимистичнији, па су тако и њихови ставови према успеху деце са сметњама у развоју позитивнији. Наставници који имају више година радног искуства показују већи отпор јер су радили у време када је образовни систем био другачији. Деца са сметњама у развоју су тада била у специјалним школама, тако да је теже променити ставове наставника који раде више од двадесет година. С једне стране, искуснији наставници, који имају више професионалних знања и вештина у настави, самоуверенији су, али су такође склони вишем нивоу професионалне засићености и мање спремни на прихватање промена. С друге стране, мање искусни наставници могу бити склонији променама, али и мање поуздани у своје професионалне вештине. У студији у којој је коришћена МАТИЕС скала за процену ставова (Barnes & Gaines, 2015) резултати указују да наставници са једном до пет година наставничког искуства имају позитивније ставове на свим доменима. Аутори Аврамидис и Норвич (Avramidis & Norwich, 2002) проналазе сличне резултате и закључују да наставници са вишегодишњим искуством у настави мање подржавају инклузију него мање искусни наставници. Већина аутора закључује да наставници са мање година радног искуства и млађи наставници показују позитивније ставове према укључивању ученика са посебним образовним потребама у редовне учионице (Leyser & Tappendorf, 2001; Gilmore et al., 2003; Taylor, Smiley & Ramasamy, 2003; Emam & Mohamed, 2011; Heflin & Bullock 1999; Todorovic et al., 2011). Темељно прегледајући литературу о ставовима наставника према инклузији, проналазимо и супротне резултате. У једној новијој студији наставници са једанаест или више година радног искуства имају позитивнију перцепцију у смислу укључивања

ученика са посебним образовним потребама у редовне учионице од наставника који су имали до пет година искуства у настави (Arrah & Swain, 2014). Наставници са више наставног искуства имају бољи начин рада са свим ученицима (Stoiber et al., 1998, Alghazo & Gaad, 2004). Неке студије нису потврдиле утицај искуства на ставове наставника (Galović et al., 2014; MacFarlane & Woolfson, 2013). Могло би се закључити да је сама природа искуства најважнија, тј. да су позитивна искуства повезана са позитивним ставовима наставника (Praisner, 2003).

Наше истраживање није показало разлику у ставовима према инклузији деце са сметњама у развоју у односу на брачни статус. Тако, једино доступно истраживање које је проучавало везу брачног статуса и ставова према инклузивном образовању потврђује да наставници који су у браку имају позитивнији став (Fakolade et al., 2009).

Закључак и импликације истраживања

Наше истраживање је показало да наставници нагињу ка претежно позитивним ставовима према инклузивном образовању. Пошто је инклузивно образовање тек у повоју у Босни и Херцеговини, а инклузија политички коректна идеја, увек постоји опасност од тога да испитаници дају социјално пожељне одговоре, који имају мало или нимало везе са њиховим стварним ставовима. Чињеница да наши испитаници показују најмање позитивне ставове у когнитивном домену упућује на закључак да немају довољно знања о раду са децом са сметњама у инклузивном окружењу. На то указује и недостатак обуке за рад у инклузивним разреди-

ма, па би се овај недостатак могао премостити кроз радионице на тему ИЕ, финансирање и логистичку подршку укључујући опрему, ресурсе и помоћно особље. Наставници са мање од десет година радног искуства су показали најпозитивније ставове у афективном домену. Можда су ови наставници током студирања или почетком рада имали прилике да више буду укључени у активности са децом са сметњама кроз обуке, волонтирања и слично, услед чега су развили позитивније емоције. Остале детерминанте као што су пол, старост и брачни статус нису потврдиле утицај на ставове према инклузивном образовању. Квалитет ставова просветних радника према инклузији не може се посматрати као индикатор валидности концепта инклузије нити служити као потврда ефикасности инклузивних програма – за ово су неопходне систематски контролисане, лонгитудиналне, компаративне и експерименталне студије, по могућности фокусиране на саме ученике и динамику наставног процеса.

Једно од ограничења овог истраживања је и то што обуку нисмо узимали у разматрање јер се наставници нису изјашњавали о временском опсегу обуке, тако да будућа истраживања треба организовати на већем узорку прикупљањем информација о квалитету, садржају и трајању обуке коју су наставници прошли и упознавањем са искуствима наставника у раду са различитим категоријама ученика који имају сметње у развоју. Друго ограничење би се тицало тога што је наш узорак углавном обухватио просветне раднике из мањих општинских и подручних школа, па би наредна истраживања требало организовати у смеру обухватања и наставника већих градских школа.

Литература

- Ahsan, M. T., Sharma, U. & Deppeler, J. M. (2012). Exploring Pre-Service Teachers' Perceived Teaching-Efficacy, Attitudes and Concerns about Inclusive Education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*. 8 (2), 1–20.

- Alahbabi, A. (2009). K-12 special and general education teachers' attitudes towards the inclusion of students with special needs in general education classes in the United Arab Emirates (UAE). *International Journal of Special Educations*. 24 (2), 42–54.
- Alghazo, E. M., Dodeen, H., Algaryouti, I. A. (2003). Attitudes of pre-service teachers towards persons with disabilities: predictions for the success of inclusion. *College Student Journal*. 37 (4), 515–22.
- Alghazo, E. M. & Gaad, E. (2004). General Education Teachers in the United Arab Emirates and Their Acceptance of the Inclusion of Students with Disabilities. *British Journal of Special Education*. 31 (2), 94–99.
- Arrah, R. & Swain, K. (2014). Teachers' Perceptions of Students with Special Education Needs in Cameroon Secondary Schools. *International Journal of Special Education*. 29 (3), 101–110.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*. 16 (3), 277–293.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teacher attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*. 17 (2), 129–147.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*. 22 (4), 367–389.
- Barnes, M. C. & Gaines, T. (2015). Teachers' Attitudes and Perceptions of Inclusion in Relation to Grade Level and Years of Experience. *Electronic Journal for Inclusive Education*. 3 (3), 1–20.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). Attitudes and Intention of Greek and Cypriot Primary Education Teachers Towards Teaching Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Schools. *International Journal of Inclusive Education*. 12 (2), 201–219.
- Beacham, N. & Rouse, M. (2012). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 12 (1), 3–11.
- Ben-Yehuda, S. & Leyser, Y. (2010). Teacher Educational Beliefs and Sociometric Status of Special Educational Needs (SEN) Students in Inclusive Classrooms. *International Journal of Inclusive Education*. 14 (1), 17–34.
- Bhatnagar, N. & Das, A. K. (2014). Regular school teachers' concerns and perceived barriers to implement inclusive education in New Delhi, India. *International Journal of Instruction*. 7 (2), 89–102.
- Borić, S., Tomić, R. (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*. 7 (16), 75–86.
- Campbell, J., Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003). Changing Student Teachers' Attitudes Towards Disability and Inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. 28 (4), 369–379.
- Cassady, J. (2011). Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*. 2 (7), 7–13.
- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *Journal of Special Education*. 34 (4), 203–213.
- Cook, B. G., Cameron, D. L. & Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *Journal of Special Education*. 40 (4), 230–238.
- Das, A., Kuyuni, A. & Desai, I. (2013). Inclusive education in India: Are the teachers prepared? *International Journal Of Special Education*. 28 (1), 27–36.

- Das, A. K., Gichuru, M. & Singh, A. (2013). Implementing inclusive education in Delhi, India: Regular school teachers' preferences for professional development delivery modes. *Professional Development in Education*. 39 (5), 698–711.
- De Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*. 15 (3), 331–53.
- DeSimone, J. R. & Parmar, R. S. (2006). Middle school mathematics teachers' beliefs about inclusion of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*. 21 (2), 98–110.
- Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., Mouratidou, K., Koidou, E., Panagiotou, A. & Kudlacek, M. (2011). Attitudes of Greek Physical Education Teachers Towards Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education Classes. *International Journal of Special Education*. 26 (1), 1–11.
- Đević, R. (2009). Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 41 (2), 367–382.
- Elliott, S. (2008). The effect of teachers' attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education*. 23 (3), 48–55.
- Emam, M. M. & Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and Primary School Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Egypt: The Role of Experience and Selfefficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 29 (20), 976–985.
- Fakolade, O. A., Adeniyi, S. O. & Tella, A. (2009). Attitude of Teachers Toward the Inclusion of Special Needs Children in General Education Classroom: The Case of Teachers in Some Selected schools in Nigeria. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 1 (3), 155–169.
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*. 22 (4), 179–85.
- Forlin, C. (2004). Promoting inclusivity in Western Australian schools. *International Journal of Inclusive Education*. 8 (2), 185–202.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U. & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. 13 (2), 195–209.
- Freeman, S. F. N. & Alkin, M. (2000). Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings. *Remedial and Special Education*. 2 (1), 3–18.
- Galović, D., Brojčin, B. & Glumbić, N. (2014). The Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*. 18 (12), 1262–1282.
- Gao, W. & Mager, G. (2011). Enhancing Preservice Teachers' Sense of Efficacy and Attitudes Toward School Diversity Through Preparation: A Case of One U.S. Inclusive Teacher Education Program. *International Journal of Special Education*. 26 (2), 92–107.
- Gilmore, L., Campbell, J. & Cuskelly, M. (2003). Developmental expectations, personality, stereotypes, and attitudes towards inclusive education: Community and teacher view of Down Syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*. 50 (1), 65–76.

- Gyimah, E. K., Sugden, D. & Pearson, S. (2009). Inclusion of Children with Special Educational Needs in Mainstream Schools in Ghana: Influence of Teachers' and Children's Characteristics. *International Journal of Inclusive Education*. 13 (8), 787–804.
- Heflin, L. J. & Bullock, L. M. (1999). Inclusion of Students with Emotional/Behavioural Disorders: A Survey of Teachers in General and Special Education. *Preventing School Failure*. 43 (3), 103–112.
- Hettiarachchi, S. & Das, A. K. (2014). Perceptions of 'inclusion' and perceived preparedness among school teachers in Sri Lanka. *Teaching and Teacher Education*. 43 (3), 143–153.
- Horne, P. E. & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. 13 (3), 273–286.
- Hunt, B. & Hunt, C. S. (2000). Attitudes towards people with disabilities: A comparison of undergraduate rehabilitation and business majors. *Rehabilitation Education*. 14 (3), 269–83.
- Jobe, D., Rust, J. O. & Brissie, J. (1996). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classroom. *Rehabilitation Education*. 117 (1), 148–53.
- Kalyva, E., Gojkovic, D. & Tsakiris, V. (2007). Serbian Teachers' Attitudes Towards Inclusion. *International Journal of Special Education*. 22 (3), 31–36.
- Karić, T., Mihić, V., Korda, M. (2014). Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju. *Primjenjena Psihologija*. 7 (4), 531–548.
- Kajsa, J., Danermark, B. & Gill, P. (2010). Swedish Primary-School Teachers' Attitudes to Inclusion – The Case of PE and Pupils with Physical Disabilities. *European Journal of Special Needs Education*. 25 (1), 45–7
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Theodoropoulos, H. (2008). SEN Students' Inclusion in Greece: Factors Influencing Greek Teachers' Stance. *European Journal of Special Needs Education*. 23 (4), 413–421.
- Krech, D. & Crutchfield, R. S. (1948). *Theory and problems of social psychology*. New York: MacGraw-Hill.
- Kudek Mirošević, J., Jurčević-Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 50 (2), 17–29.
- Kuyini, A. B. & Mangope, B. (2011). Student Teachers' Attitudes and Concerns about Inclusive Education in Ghana and Botswana. *International Journal of Whole Schooling*. 7 (1), 20–37.
- Leyser, Y. & Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*. 121 (4), 751–6.
- Lopes, J. A., Monteiro, I., Sil, V., Rutherford, R. B. & Quinn, M. M. (2004). Teachers' perceptions about teaching problem students in regular classrooms. *Education & Treatment of Children*. 27 (4), 394–419.
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multi-dimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*. 23 (1), 82–92.
- Marshall, J., Ralph, S. & Palmer, S. (2002). I Wasn't Trained to Work with Them: Mainstream Teachers' Attitudes to Children with Speech and Language Difficulties. *International Journal of Inclusive Education*. 6 (3), 199–215.
- McFarlane, K. & Wolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: an application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*. 29 (2), 46–52.

- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals towards the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*. 69 (2), 135–145.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability and Society*. 21 (3), 231–42.
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*. 31 (1), 50–58.
- Rajović, V., Jovanović, O. (2010). Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji. *Psihološka istraživanja*. 13 (1), 91–106.
- Rakap, S. & Kaczmarek, L. (2010). Teachers attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special needs Education*. 25 (1), 59–75.
- Romi, S. & Leyser, Y. (2006). Exploring Inclusion Preservice Training Needs: A Study of Variables Associated with Attitudes and Self-Efficacy Beliefs. *European Journal of Special Needs Education*. 21 (1), 85–105.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion: A research synthesis. *Exceptional Children*. 63 (1), 59–74.
- Sharma, U. & Chow, E. (2008). The attitudes of Hong Kong primary school principals toward integrated education. *Asia Pacific Education Review*. 9 (3), 380–391.
- Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*. 23 (7), 773–785.
- Smith, M. G. (2000). Secondary teachers' perceptions toward inclusion of students with severe disabilities. *National Association of Secondary School Principals (NASSP) Bulletin*. 84 (613), 54–60.
- Sprague, M. & Pennell, D. (2000). The Power of Partners: Preparing Preservice Teachers for Inclusion. *Clearing House*. 73 (3), 168–170.
- Stoiber, K. C., Gettinger, M. & Goetz, D. (1998). Exploring Factors Influencing Parents' and Early Childhood Practitioners Beliefs about Inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*. 13 (1), 107–131.
- Subotić, S. (2010). Struktura stavova o inkluziji i sindrom izgaranja na poslu kod prosvjetnih radnika u Republici Srpskoj: pilot studija. *Primjenjena psihologija*. 2 (3), 55–174.
- Taylor, R. L., Smiley, L. R. & Ramasamy, R. (2003). Effects of educational background and experience on teacher views of inclusion. *Educational Research Quarterly*. 26 (3), 3–16.
- Todorovic, J., Stojiljkovic, S., Ristanic, S. & Djigic, G. (2011). Attitudes Towards Inclusive Education and Dimensions of Teacher's Personality. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 29 (20). 426–432.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Tsakiridou, H., Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational research*. 2 (4), 208–218.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R, Barker, K. S. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*. 84 (2), 7–17
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R. & Falkmer, T. (2015). Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *PLoS ONE*. 10 (8), 1–12.

- Vujačić, M. (2003). *Uključivanje djece sa smetnjama u razvoju u redovne grupe vrtića: mogućnosti i efekti*. Beograd: Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Vukajlović, B. (2004). *Inkluzivno obrazovanje*. Banja Luka: IP Grafid.
- Woodcock S. (2013). Trainee teachers' attitudes towards students with specific learning disabilities. *Australian Journal of Teacher Education*. 38 (8), 15–29.
- Zion, E. & Jenvey, V. B. (2006). Temperament and Social Behaviour at Home and School among Typically Developing Children and Children with an Intellectually Disability. *Journal of Intellectual Disability Research*. 50 (6), 445–456.

Summary

Despite the fact that usually it does not address the essential issues of inclusion, measuring the attitudes towards inclusion is one of the main foci of the research in this field. The aim of this research is to determine teachers' attitudes towards inclusive education as well as the possible impact of teacher-related variables (gender, age, work experience, training for work in an inclusive environment and marital status) on these attitudes. The sample consists of 215 teachers from four primary and two secondary schools. The Multidimensional Attitudes Towards Inclusive Education Scale - MATIES (Mahat, 2008) was used to examine teachers' attitudes. . The average values are demonstrated using the AS, while statistical tests included the t-test for independent and dependent samples, a single-factor analysis of variance and Pearson's correlation.

The results of the research show that teachers mostly demonstrate positive attitudes in all three dimensions of the scale. Teachers with less than 10 years of work experience have more positive attitudes than those with more years of work experience. Other variables (gender, age, training, and marital status) did not appear to be statistically significant determinants of attitudes towards inclusion.

The quality of teachers' attitudes towards inclusion cannot be viewed as an indicator of the validity of the concept of inclusion, nor do they serve as a confirmation of the effectiveness of inclusive programs - this requires systematically controlled, longitudinal, comparative and experimental studies, possibly more focused on the students themselves and the dynamics of the teaching process.

Keywords: *determinants, attitudes, teachers, inclusive education.*