

**Оливера Ч. Кнежевић Флорић<sup>1</sup>**

Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

**Стефан Р. Нинковић**

Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

**Наташа Д. Танчић**

Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

UDK-371.134

376.1-057.874-056.26/.36

DOI: 10.5937/nasvas1801007K

Оригинални научни рад

НВ год. LXVII 1/2018

## ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ НАСТАВНИКА: УЛОГЕ, КОМПЕТЕНЦИЈЕ И БАРИЈЕРЕ<sup>2</sup>

**Апстракт** Разумевање перспективе наставника представља важну и реално оствариву функционалну ствароста инклузије у школама. Циљ овог истраживања био је да се испитају перцепције наставника о социјалним улогама у образовању ученика са сметњама у развоју, у односу на улоге школских психолога и педагога, њихове перцепције личних компетенција за инклузивно образовање, као и процене могућих баријера у остваривању васпитно-образовне инклузије. Узорак сачинила 102 наставника који раде у редовним основним школама, од којих је 60,8% изјавило да има професионално искуство у раду са децом са сметњама у развоју. Примењен је упитник који је развијен за потребе овог истраживања и чије су карактеристике евалуиране експерименталном факторском анализом. Према добијеним резултатима, наставници верују да школски психолози и педагози имају примарну улогу у остваривању одређених аспеката инклузивног образовања. Наставници такође указују на општи недостатак осећаја компетентности за рад са децом са сметњама у развоју. Као највеће препреке инклузивном образовању, наставници су идентификовали социјално иницијално образовање и неадекватну школску културу. Коначно, резултати су показали да не постоји значајна повезаност искуства наставника с ученицима са сметњама у развоју и дужине радног искуства са перцепцијом различитих аспеката инклузивног образовања. У закључним разматрањима се истиче да је потребно да наставници прихвати своје улоге и да се осећају компетентно у раду с ученицима са сметњама у развоју. Импликације истраживања се односе на правце унапређивања иницијалног образовања и стручног усавршавања наставника у домену инклузије.

**Кључне речи:** инклузивно образовање, перцепције наставника, улоге, компетенције, баријере

<sup>1</sup> Е-маил: florico@ff.uns.ac.rs

<sup>2</sup> Рад је настао у оквиру пројекта *Значај партиципације у друштвеним мрежама за прилагођавање евроинтеграцијским процесима* (бр. 179037), финансираном од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

## Увод

Разумевање перспективе наставника представља важну претпоставку квалитетне инклузивне наставе. Знања и вештине, као и уверења и ставови наставника знатно утичу на успешност инклузивне праксе у школама (Beacham & Rouse, 2012; Forlin & Chambers, 2011; Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012). Наставници углавном позитивно оцењују филозофију инклузивног образовања, али су мање оптимистични у погледу практичног укључивања деце са сметњама у развоју у редовне школе. Поред тога, многи наставници инклузивно образовање подржавају на површан начин и полазе од претпоставки медицинског модела (Lalvani, 2013). Негативна уверења и ставови наставника у редовним школама могу представљати баријеру успешној инклузивној пракси (de Boer, Pijl & Minnaert, 2011).

Наставници као професионалци који имају кључну улогу у имплементирању инклузије, могу пружати велики отпор, пре свега због захтева да овладају специфичним компетенцијама. Квалитетно инклузивно образовање подразумева да наставници интегришу своје улоге и да се осећају спремно за рад с децом са сметњама у развоју. Перцепције наставника о сопственим професионалним улогама, одговорностима и компетенцијама представљају значајан фактор њихове спремности да имплементирају филозофију инклузивног образовања (Jordan, Schwart & McGhie Richmond, 2009). Међутим, резултати истраживања сугеришу да наставници сматрају да стручни сарадници у школи имају најважнију улогу у пракси инклузивног образовања (Kovač Cerović, Jovanović & Pavlović Babić, 2016). У том смислу, важно је сазнати за које аспекте инклузивног образовања наставници у Србији преузимају одговорност. Конкретније речено, постоји потреба за додатним разумевањем како наставници опажају своје улоге у инклузивном образовању у односу на улоге психолога и педагога у школи. Такође, да би се унапредила инклузија у школама, важно је разумети како наставници виде баријере са којима се суочавају у процесу њеног остваривања.

## Полазне теоријске основе истраживања

### *Инклузивно образовање у Србији*

Образовне политике у Србији фокусиране су на питање на који начин инклузија може бити успешно остварена, а од наставника у редовним школама се очекује да поштују специфичности различитих група деце (Jablan, Jolić Marjanović i Grbović, 2011). Инклузивна димензија интегрисана је у Закон о основама система образовања и васпитања у Србији (2017), што је резултирало већим укључивањем деце и младих са сметњама у развоју у редовне школе. Индивидуални образовни план (ИОП) је уведен као примарно средство пружања додатне подршке деци која имају тешкоће у учењу, сметње у развоју или инвалидитет, и која потичу из социјално нестимулативних средина (*Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualnim obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje*, 2010). Међутим, постоје подаци о значајним

разликама између школа у заступљености ИОП-а (Kovač Cerović et al., 2016). Учени су проблеми који се односе на недостатак јасних и мерљивих исхода, тешкоће у разликовању ИОП1 (са прилагођеним програмом) и ИОП2 (с измењеним програмом) и неуспешно прилагођавање наставних задатака и активности. Поред тога, претходна истраживања показују да је улога школских педагога и психолога у реализовању ИОП пренаглашена (Baucal, Jokić i Kovács Cerović, 2014).

Унапређивање квалитета инклузивне наставе подразумева промене у програмима образовања наставника (Forlin, 2010). Резултати истраживања Мацуре Миловановић и сарадника (Macura Milovanović, Gera i Kovačević, 2011) показују да у програмима иницијалног образовања учитеља у Србији доминира дефектолошки приступ и да нису довољно заступљени предмети који би омогућили развој компетенција за инклузивно образовање у ширем смислу. С друге стране, иако наставници имају обавезу да сваке године учествују у програмима професионалног развоја, нису у обавези да бирају семинаре повезане са инклузивним образовањем. Нека истраживања у Србији указују да готово две трећине наставника у нижим разредима основне школе верују да само децу с умереним сметњама треба укључити у редовне разреде, а само 3,2 одсто наставника је спремно да прихвати тоталну инклузију, без обзира на тип и ниво сметње (Kovačević & Maćešić Petrović, 2012).

### *Прејлед лијџератууре*

Бројне студије су биле фокусиране како на организационе тако и на индивидуалне факторе успешности инклузивног образовања у редовним школама. Будући да су у свакодневном контакту са ученицима, наставници имају истакнуту улогу у идентификовању ученика којима је потребна додатна подршка. Поред тога, наставници имају обавезу да индивидуализују наставни процес и да подстакну укључивање деце са сметњама у развоју у вршњачку групу (Bouillet, 2010). У школама у Србији, према Закону о основама система образовања и васпитања (2017), наставници који раде с ученицима са сметњама у развоју су неизоставни чланови Тима за инклузивно образовање, који је свака школа у обавези да формира. Тим у школи чини наставник разредне наставе, односно одељенски старешина, и предметни наставници, стручни сарадник школе, родитељ, односно старатељ, а по потреби педагошки асистент и стручњак ван установе, на предлог родитеља. Као чланови тима, наставници имају важну улогу у креирању ИОП-а, као и у његовом спровођењу и вредновању постигнутог у раду с учеником за којег је креиран ИОП.

Осим улога које су дефинисане законском регулативом, од наставника се очекује да допринесу развоју социјалних и емоционалних вештина ученика. Социоемоционално учење у школи доприноси просоцијалном понашању и академском постигнућу, смањује учесталост емоционалних тешкоћа и проблема у понашању ученика. Наставници имају важну улогу у развијању ученичких компетенција које се односе на самосвест, социјалну свест, препознавање и управљање емоцијама, изградњу здравих односа са другима и одговорно доношење одлука (Greenberg et al., 2003).

Професионалне компетенције наставника за инклузивно образовање обухватају како знања и вештина за рад с децом са сметњама у развоју тако и позитивне ставове

који подржавају развој свих ученика (Forlin & Chambers, 2011; Macura Milovanović i sar., 2011). Наставници су као компетенције релевантне за инклузију издвојили уверење да свако дете може да напредује, разумевање развојних карактеристика ученика, знање о изради ИОП-а, познавање концепта индивидуализоване наставе и капацитет за тимски рад (Macura Milovanović i Gera i Kovačević, 2009). Важно питање је како наставници процењују властите способности неопходне за рад с децом са сметњама у развоју. Од опажене самоефикасности наставника зависи њихова спремност да преузму одговорност за образовање свих ученика (Savolainen et al., 2012).

Постоје бројни изазови квалитетног имплементирања васпитно-образовне инклузије. Истраживачи су као значајне препреке квалитетном инклузивном образовању идентификовали неадекватно иницијално образовање наставника, недостатак времена које је наставницима потребно за припремање часова и креирање ИОП-а и изостанак подршке у процесу креирања инклузивног окружења за учење (Chiner & Cardona, 2013; Shevlin, Winter & Flynn, 2013). Негативна школска култура коју карактеришу предрасуде и дискриминација такође може да онемогући постизање циљева инклузије (Dessel, 2010). Наставници као примарни агенси инклузивног образовања често нису припремљени за ту улогу. Експлоративна истраживања показују да обично постоји сложена комбинација позитивних уверења наставника о инклузивном образовању и страхова у вези с индивидуалним компетенцијама и капацитетима школе потребним за развој инклузивног окружења (Shevlin et al., 2013). Оно о чему наставници највише брину када је у питању инклузивно образовање јесте њихова преоптерећеност и тешкоће да се пружи довољно пажње сваком детету из одељења (Ahsan, Sharma & Deppeler, 2012). Наставници у Србији верују да би занемарили остатак одељења уколико би у њему било дете (или деца) са сметњама у развоју, и такође сумњају у академски успех инклузивног одељења (Đević, 2009). Ћевић (2009) је у свом истраживању дошла до резултата да највећи број наставника у Србији као највећу препреку успешној реализацији инклузивног образовања наводи могућност да ученика са сметњама у развоју неће прихватити вршњаци и њихови родитељи.

Из претходно реченог може се закључити да је препознат значај разумевања уверења наставника о инклузији. Међутим, ретко су рађена истраживања која фокусирају перцепције наставника о сопственим улогама и баријерама у раду са децом са сметњама у развоју. Стога, циљ овог истраживања је сагледавање перцепција наставника о властитим улогама и компетенцијама за инклузивно образовање, као и перцепција наставника о кључним препрекама за реализацију инклузивног образовања. Перцепције наставника доведене су у везу са дужином радног стажа и претходним искуством наставника у раду са децом са сметњама у развоју.

## Методологија истраживања

### Узорак и процедура

Узорак су чинила 102 предметна наставника који раде у седам редовних градских основних школа на територији Новог Сада. Испитивани наставници су идентификовани применом процедуре намерног узорковања. Овом стратегијом узорковања

бирају се испитаници који ће пружити релевантне информације и који искуствено познају тему истраживања (Denscombe, 2007). Већину узорка су чиниле особе женског пола (81,4%), а дужина радног искуства наставника који су учествовали у истраживању била је у распону од 1 године до 40 година (АС = 17,32, Медијана = 18,5). Од укупног броја испитаника, њих 60,8% је у својој каријери имало професионално искуство са децом са сметњама у развоју.

Све школе обухваћене узорком истраживања годинама уназад примењују концепт инклузивног образовања. Поред тога, изабране су школе које су добиле високе оцене у оквиру екстерне евалуације коју спроводи Министарство просвете, науке и технолошког развоја по следећим критеријумима: оцењивање документације о раду Стручног тима за инклузивно образовање, анализа документације о усвојеном ИОП-у, оцена припреме наставника за час и анализа педагошке документације наставника. На основу представљених података, закључено је да се ради о школама у којима се успешно реализује инклузивно образовање.

Након што су директори школа дали дозволу за спровођење истраживања, један од аутора рада је администрирао инструмент наставницима. Три упитника су, услед великог броја непотпуних одговора, искључена из анализе података. Сви испитаници су били обавештени да је учествовање у истраживању добровољно и анонимно. Наставници су самостално испуњавали инструмент у пригодним ситуацијама, а прикупљање података је у просеку трајало око 30 минута.

### *Инструменти*

За потребе овог истраживања конструисан је упитник који се састоји из два дела. Први део инструмента обухвата релевантне демографске карактеристике наставника: пол, старост, ниво образовања, дужина радног искуства, и постојање професионалног искуства са ученицима са сметњама у развоју. Такође, у овом делу инструмента наставницима су постављена питања о томе на који начин су до сада развијали компетенције потребне за рад с ученицима са сметњама у развоју, као и у којим областима инклузивног образовања им је потребна додатна обука.

Други део инструмента чини петостепена скала Ликертовог типа, у распону од „уопште се не слажем“ до „у потпуности се слажем“. Ставке за овај део упитника формулисане су на основу анализе различитих инструмената коришћених за процену мишљења, уверења и ставова наставника према инклузивном образовању (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Sharma & Desai, 2002; Sharma, Loreman & Forlin, 2012). Садржајна ваљаност упитника осигурана је захваљујући сугестијама експерата у домену инклузивног образовања. У том смислу, од стручњака који се баве образовањем деце са сметњама у развоју тражена је повратна информација о релевантности сваког сегмента упитника. Као што је приказано у табели 1, експлоративном факторском анализом (ЕФА), методом главних оса, идентификована су четири фактора који имају карактеристичне корене веће од 1. Издвојени фактори (осећај компетентности наставника, улоге наставника, улоге школских педагога и психолога, и баријере инклузивном образовању) објашњавају укупно 58,35% варијансе.

Табела 1. Матрица структуре издвојених фактора

Ставка	1	2	3	4	АС	СД
1. Сматрам да сам компетентан/а за рад с ученицима са сметњама у развоју.	,84				2,75	1,00
2. Верујем у своје способности укључивања родитеља детета са сметњама у развоју у школске активности.	,73				3,21	1,05
3. Могу да креирам задатке који су прилагођени индивидуалним потребама сваког ученика у одељењу.	,65				3,55	1,09
4. Имам искуства у креирању ИОП-а и сматрам да то добро радим.	,60				2,48	1,25
5. Уверен/а сам да могу успешно да информишем друге који нису упознати са законским основама инклузије.	,73				2,98	1,12
6. Улога наставника у идентификовању ученика са сметњама у развоју је веома важна.		,58			4,02	1,04
7. Наставници имају истакнуту улогу у социјалном и емоционалном развоју ученика са сметњама у развоју.		,63			4,15	0,82
8. Наставници треба да учествују у креирању ИОП-а.		,87			3,98	0,99
9. Улога наставника у имплементацији ИОП-а је веома важна.		,98			4,02	0,84
10. Школски педагог и психолог имају важну улогу у идентификовању ученика са сметњама у развоју.			,53		4,51	0,71
11. Школски педагог и психолог имају важну улогу у социјалном и емоционалном развоју ученика са сметњама у развоју.			,78		4,32	0,83
12. Школски педагог и психолог треба да учествују у креирању ИОП-а.			,89		4,33	0,85
13. Школски педагог и психолог имају важну улогу у имплементацији ИОП-а.			,87		4,22	0,89
14. Неадекватно иницијално образовање наставника представља препреку ефикаснијем инклузивном образовању.				,41	4,33	0,81
15. Негативна школска култура представља препреку ефикаснијем инклузивном образовању.				,68	4,08	1,00
16. Недостатак квалитетне сарадње на нивоу школе и планирања активности умањује квалитет инклузивног образовања.				,97	3,81	1,11
17. Изостанак адекватне подршке директора школе представља препреку квалитетнијем инклузивном образовању.				,76	3,53	1,36
18. Недовољна координација школе и других институција представља препреку ефикаснијем инклузивном образовању.				,42	3,94	1,13
Карактеристичан корен	5,95	3,08	1,68	1,28		
% објашњене варијансе	31,01	14,87	7,61	4,86		
Кронбахов коефицијент интерне конзистентности	,81	,85	,87	,80		

За спровођење ЕФА обезбеђени су сви предуслови (Beavers et al., 2013). Вредност Кајзер-Мајер-Олкинове (КМО) мере била је ,77 што показује да је узорак довољно велики за идентификовање фактора. Бартлетов тест је такође био значајан ( $\chi^2 = 1047,04$ ,  $df = 153$ ,  $p < ,001$ ). Реализована ЕФА је указала на четворфакторско решење, с тим што су у овом кораку избачене две ставке које су готово подједнако сатурирале на више фактора. Коефицијенти унутрашње конзистентности свих супскала су задовољавајући: 1. осећај компетентности наставника ( $\alpha = ,81$ ); 2. улоге наставника ( $\alpha = ,85$ ); 3. улоге школских педагога и психолога ( $\alpha = ,87$ ) и 4. баријере инклузивном образовању ( $\alpha = ,80$ ). Корелације између супскала су биле позитивне и налазиле су се у распону од ,01 до ,57.

### Обрада података

Као што речено у претходном одељку, карактеристике коришћеног упитника евалуиране су применом ЕФА. Примењене су различите мере дескриптивне статистичке анализе, са циљем испитивања наставничких перцепција различитих аспеката инклузије у школском окружењу. Са циљем да се испитају разлике у перцепцијама наставника о сопственим улогама у односу на улоге школских педагога и психолога примењен је т-тест упарених узорака. Коначно, мултиваријантна анализа варијансе коришћена је за компарацију група наставника у односу на њихово искуство с ученицима са сметњама у развоју и године рада у настави. Подаци су анализирани у статистичком програму SPSS.

### Резултати истраживања

Наставници су известили о свом професионалном искуству с ученицима са сметњама у развоју (табела 2). На основу одговора на ово питање дошло се до увида са којим специфичним сметњама у развоју су се испитани наставници сусретали. Важно је истаћи да су наставници могли да наведу више од једне категорије сметње у развоју.

Табела 2. Професионално искуство наставника с ученицима са сметњама у развоју

Врста сметње	% наставника
Поремећаји аутистичног спектра	19,6
Низак ниво интелектуалног развоја	8,8
Хиперактивност	7,8
Дислексија	6,9
Дисграфија	5,9
Слабовидост	4,9
Говорне сметње	3,9
Слушне тешкоће	2,9

Као што се може видети у табели 2, највише наставника радило је са децом која имају симптоме аутизма, а затим следе нижи ниво когнитивног развоја и хиперактивност ученика. Као што је већ речено у одељку о учесницима истраживања, укупно 60,8% наставника је имало професионално искуство с децом са сметњама у развоју.

### Улоге наставника и стручних сарадника у инклузивном образовању

Применом низа т-тестова упарених узорака испитано је да ли наставници различито опажају сопствене улоге у инклузивном образовању у односу на улоге педагога и психолога у школи. Како би се контролисала грешка Типа I, извршена је Бонферонијева корекција (Pallant, 2007), што је резултирало прилагођеним нивоом статистичке значајности од ,012 (,05/4). Два од укупно четири теста су имала значајан резултат и израчуната је величина ефекта. На основу добијених резултата, може се закључити да наставници у значајно већој мери одговорност за идентификацију ученика са сметњама у развоју и креирање индивидуалних образовних планова приписују педагозима и психолозима који раде у школи. Према Коеновим смерницама за интерпретирање величине ефекта (Cohen, 1988), ради се о малим разликама које се налазе у интервалу од 0,20 до 0,49.

Табела 3. Перцепције наставника о сопственим улогама и улогама школских педагога и психолога у инклузивном образовању

Улога	Наставници	Школски педагози и психолози	t	p	d
Идентификација ученика са сметњама у развоју	4,02 (1,04)	4,51 (0,71)	- 4,64	,00	0,46
Социјално-емоционални развој ученика са сметњама у развоју	4,15 (0,82)	4,32 (0,83)	- 1,70	,09	0,17
Креирање индивидуалних образовних планова	3,98 (0,99)	4,33 (0,85)	- 3,43	,00	0,34
Имплементација индивидуалних образовних планова	4,02 (0,84)	4,22 (0,89)	- 1,95	,05	0,20

Напомена: У заградама су дате вредности стандардне девијације.

### Оијажена комјешенјноси наставника за инклузивно образовање

Наставници су процењивали сопствена знања и вештине за рад с децом која имају сметње у развоју. Одговарајући на питање „Сматрам да сам компетентан/а за рад са ученицима са сметњама у развоју“, само 3,9% наставника је рекло да се потпуно слаже, 16,7% се слаже, 43,1% је било неутралних одговора, 23,5% се није сложило, а 12,7 се уопште не слаже. Наставници су такође одговарали на питање „Верујем у своје способности укључивања родитеља детета са сметњама у развоју у школске активности“. Том приликом је 6,9% наставника рекло да се потпуно слажу, 37,3% се углавном слаже, 35,3% њих је било неутрално, 10,8% се не слаже, а 9,8% се не слаже уопште. Када је реч о опажању сопствених вештина прилагођавања наставних задатака индивидуалним потребама ученика, 7,8% наставника уопште не верује у то, 8,8% не верује, 18,6% није сигурно, док се 74,7% слаже или потпуно слаже. Штавише, готово трећина наставника не сматра да могу успешно информисати друге о законским



основама инклузивног образовања, док приближно исти број није сигуран у то. Од наставника је тражено да наведу начине стицања компетенција потребних за рад са децом са сметњама у развоју. У табели 4. су приказани добијени резултати. Приликом одговарања наставници су имали могућност да дају више одговора.

Табела 4. Начини стицања компетенција за рад с децом са сметњама у развоју

Начин стицања компетенција	% наставника
Програми стручног усавршавања	66,7
Разговори са колегама	62,7
Самостално учење	48,0
Иницијално образовање	21,6
Студијске посете	3,9

Забрињавајуће је да само петина испитаних наставника верује да су током иницијалног образовања стекли знања и вештине релевантне за спровођење инклузије. С друге стране, велики број испитаних наставника је навео да су учествовали у програмима стручног усавршавања у области инклузивног образовања. Готово половина наставника је известила да су самостално долазили до знања потребних за рад с ученицима са сметњама у развоју.

Од наставника је тражено да наведу у којим областима васпитно-образовне инклузије им је потребна додатна обука (табела 5). Готово половина наставника (49%) сматра да им недостају компетенције за препознавање и разумевање специфичних облика сметњи у развоју. Приближно исти број наставника (46,1%) навео је да им је потребно додатно усавршавање за рад с ученицима са сметњама у развоју који испољавају агресивно понашање. Око трећине испитаних наставника је навело да им је потребно да развијају компетенције за сарадњу с родитељима детета са сметњама у развоју, као и за управљање одељењем.

Табела 5. Области у којима је наставницима потребна додатна обука

Област	% наставника
Идентификовање специфичних врста сметњи у развоју	49
Рад с ученицима који испољавају агресивно понашање	46,1
Руковођење одељењем	30,4
Сарадња с родитељима детета са сметњама у развоју	28,4

### *Баријере инклузивном образовању*

Наставници су процењивали и присуство препрека успешној реализацији инклузивног образовања у редовним школама (табела 6). Анализа одговора на нивоу појединачних ставки показала је да је највећи број наставника сматра да је најизраженија препрека неадекватно иницијално образовање наставника који раде у

редовним школама, а затим негативна школска култура и недовољна координација школе са другим релевантним институцијама.

Табела 6. Перцепције наставника о баријерама инклузивном образовању

Баријера	АС	СД	1/2	3	4/5
Неадекватно иницијално образовање наставника	4,33	0,81	4,9%	6,9%	88,2%
Негативна школска култура	4,07	1,0	6,8%	13,7%	79,4%
Недовољна координација школе и других институција	3,94	1,13	12,8%	7,8%	79,4%
Изостанак подршке директора школе	3,52	1,36	22,6%	11,8%	65,7%
Недостатак сарадње на нивоу школе	3,81	1,11	14,7%	13,7%	42,2%

Напомена: 1/2 (уопште се не слажем и не слажем се), 3 (нисам сигуран/на), 4/5 (слажем се и у потпуности се слажем).

### Разлике у перцепцијама наставника у односу на професионално искуство

Испитано је да ли постоје значајне разлике у перцепцијама наставника у односу на професионално искуство с децом са сметњама у развоју и дужину радног стажа. Године радног искуства наставника су трансформисане у категоријалну варијаблу са три приближно уједначене групе: до 11 година, од 12 до 24 године и више од 24 године искуства. Мултиваријантна анализа варијансе (табела 7) није показала значајне главне ефекте искуства с ученицима са сметњама у развоју ( $F(4, 93) = 0,36; p > ,05$ ) и дужине радног стажа наставника ( $F(8, 186) = 0,49; p > ,05$ ), нити је ефекат интеракције био значајан ( $F(8, 186) = 1,16; p > ,05$ ).

Табела 7. Перцепције наставника о инклузивном образовању у односу на искуство с ученицима са сметњама у развоју и дужину радног стажа

Зависна варијабла	Фактор	df <sub>1</sub>	F	p
Улоге наставника	радни стаж	2	0,60	,55
	искуство с ученицима са сметњама у развоју	1	0,11	,74
	интеракција фактора	2	1,74	,18
Улоге школских педагога и психолога	радни стаж	2	0,52	,60
	искуство с ученицима са сметњама у развоју	1	0,14	,71
	интеракција фактора	2	0,27	,80
Осећај компетентности наставника	радни стаж	2	0,04	,96
	искуство с ученицима са сметњама у развоју	1	0,02	,89
	интеракција фактора	2	0,18	,83
Баријере инклузији	радни стаж	2	0,23	,80
	искуство с ученицима са сметњама у развоју	1	0,78	,37
	интеракција фактора	2	1,39	,25

Напомена  $df_2 = 96$

Дакле, на основу добијених резултата може се констатовати да не постоје разлике у перцепцијама наставника у зависности од присуства њиховог искуства с ученицима са сметњама у развоју и дужине рада у настави. Значајне разлике нису пронађене ни на једној супскали упитника.

## Дискусија

Основни циљ овог рада био је испитивање перцепција наставника редовних школа о инклузивном образовању. У даљем тексту, у складу са теоријским основама истраживања, биће интерпретирани и дискутовани добијени резултати. У завршном делу рада представљени су закључци и педагошке импликације.

Добијени резултат да је највећи број испитаних наставника радио са децом с аутизмом релевантан је за унапређивање програма иницијалног и професионалног образовања наставника. Наставници сматрају да школски педагози и психолози имају примарну улогу у идентификовању ученика са сметњама у развоју и креирању индивидуалних образовних планова. Овај налаз указује на то да су наставници спремнији да имплементирају него да креирају индивидуалне образовне планове. Када је реч о социјално-емоционалном развоју ученика, наставници нису већу одговорност приписали стручним сарадницима. Резултати овог истраживања сугеришу да су наставници свесни да њихова улога подразумева не само подучавање него и развијање социјалних и емоционалних компетенција ученика. Овај налаз је охрабрујући, будући да бројни истраживачи указују на то да су академски, социјални и емоционални развој ученика међусобно повезани (Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson & Salovey, 2012; Greenberg et al., 2003).

Ово истраживање сугерише да је неопходно радити на томе да наставници у Србији потпуно прихвате своју улогу у практичној реализацији инклузивних активности у редовним школама. Џордан и сарадници (2009) наводе да су уверења наставника врло често под утицајем школске културе и прилагођена су доминантним нормама школског етоса. У школама које карактерише инклузивна култура наставници су спремнији да прихвате све релевантне улоге у подучавању ученика са сметњама у развоју. Прилике за критичку рефлексију и дискусију у подстицајном окружењу могу да допринесу позитивним променама уверења и ставова наставника (Jordan et al., 2009).

Нове улоге наставника у инклузији претпостављају промене у програмима њиховог образовања и стручног усавршавања (Masura Milovanović i sar., 2011). Курсеви иницијалног образовања и професионалног развоја наставника треба да буду у већој мери усмерени на развијање компетенција релевантних за инклузивно образовање. Међутим, обучавање наставника да препознају индивидуалне карактеристике ученика није довољно. Потпуно прихватање сопствене улоге у инклузији може помоћи наставницима да развију релевантне педагошке вештине и посвећеност социјалној правди у образовању (Rytivaara & Kershner 2012).

Важан налаз је да свега 20% наставника сматра да су компетентни за рад с децом са сметњама у развоју. Овај резултат сугерише да постоји потреба за подстицањем опажене самоефикасности наставника у овом домену. Раније студије су показале да

су наставници који позитивно процењују сопствена знања и вештине спремнији да прихвате одговорност за образовање деце са тешкоћама у развоју (Brady & Woolfson, 2008). Перцепција самоефикасности наставника доприноси позитивним ставовима према инклузивном образовању и мањој бризи у вези с исходима инклузивног образовања (Savolainen et al., 2012). Насупрот томе, наставници који негативно процењују сопствена знања и вештине за рад с ученицима са сметњама у развоју верују да инклузивно образовање може угрозити академско постигнуће ученика без сметњи.

Резултат да наставници у највећем делу своје иницијално образовање оцењују као ирелевантно за имплементацију инклузије у складу је са ранијим истраживањима у Србији (Rajović i Radulović, 2007). Испитани наставници верују да њихово неадекватно иницијално образовање представља најзначајнију баријеру квалитетнијој инклузивној пракси у школама. Ова сазнања упућују на потребу за садржајним и структуралним преобликовањем програма иницијалног образовања наставника у Србији. Највећи број наставника који су обухваћени овим истраживањем навео је да им је потребна додатна обука у погледу препознавања и разумевања специфичних потешкоћа у развоју деце. Исто тако, готово половина наставника је навела да су им потребна додатна знања и вештине за рад с агресивним ученицима са сметњама у развоју.

Показало се да не постоје разлике у перцепцијама наставника с обзиром на дужину професионалног искуства. Иако овај налаз потврђује резултате ранијих истраживања (Chiner & Cardona, 2013; Ross Hill, 2009), треба истаћи да постоје увиди (Gal, Schreur, & Engel Yeger, 2010) да млађи наставници имају позитивнија уверења о инклузивном образовању. Пошто није установљен значајан ефекат дужине радног искуства, могуће је, с једне стране, да су искуснији наставници, који имају развијене професионалне компетенције и веће самопоуздање, критичнији према концепту инклузивног образовања. С друге стране, мање искусни наставници спремније прихватају промене, али мање верују у своје способности (Galović et al., 2014).

Резултат да професионално искуство с ученицима са сметњама у развоју није повезано са перцепцијама наставника у складу је с низом ранијих истраживања (Galović et al., 2014; Forlin & Chambers, 2011; Rajović i Jovanović, 2010). Чини се да професионално искуство само по себи није довољно, већ његови ефекти зависе од начина ангажовања и успешности наставника у процесу инклузивног образовања. Могуће је да су наставници који су имали контакт с децом у инклузији реалистичнији у вези с врстом подршке која је потребна таквим ученицима у редовној настави. Такође, могуће је да су наставници с искуством инклузије, услед недовољне припремљености, већ доживели неуспех те сумњају у позитивне исходе инклузивних програма.

Ово истраживање има неколико значајних ограничења, која је неопходно поменути. Пошто се ради о релативно малом узорку, добијене резултате је потребно проверити обухватањем већем броја наставника који раде на различитим нивоима система образовања. Резултате није могуће генерализовати на све наставнике у Србији, јер су у истраживању учествовали наставници из једног града, који раде у школама које годинама учествују у промоцији инклузивног образовања. Додатно ограничење тиче се прикупљања података искључиво на основу самопроцена наставника. У том смислу, било добро у будућим истраживањима обухватити и друге изворе података, попут ученичких и родитељских процена.

## Закључак и педагошке импликације

Стварање инклузивних образовних система, вођено међународним документима и конвенцијама, донело је нове улоге наставницима у редовним школама. С обзиром на то да су наставници препознати као кључни актери инклузивне образовне праксе, боље разумевање њихове перспективе може да омогући информације које су важне за квалитет инклузивне наставе. Дакле, земље које настоје да унапреде квалитет васпитно-образовне инклузије у редовним школама, уз уважавање сопственог социјално-културног контекста, треба да истражују како наставници виде различите аспекте инклузивног образовања.

Увид у то с којим врстама сметњи у развоју ученика се суочавају наставници у школама у Србији пружа одређене смернице за редефинисање програма њиховог иницијалног и професионалног образовања. Промене у образовању наставника свакако треба повезати са специфичним областима за које наставници верују да нису довољно обучени. У случају овог истраживања, реч је о препознавању и разумевању специфичних сметњи у развоју, као и раду с ученицима са сметњама у развоју који испољавају агресивно понашање. С обзиром на то да наставници поједине улоге у инклузивном образовању више приписују школским педагозима и психолозима, неопходно је радити на мењању уверења наставника о њиховој одговорности у раду с ученицима са сметњама у развоју који су укључени у њихова одељења. Коначно, било би корисно да креатори образовних политика уваже мишљење наставника о најприсутнијим баријерама успешној васпитно-образовној инклузији.

## 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.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191–211.
- Baucal, I., Jokić, T. i Kovač Cerović, T. (2014). Pregled istraživanja inkluzivnog obrazovanja u Srbiji u periodu od 2008 do 2013. godine. U I. Latinović (ur.), *Okvir za praćenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji* (pp. 109–148). Beograd: SIPRU & Unicef Serbia.
- 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.
- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J. & Esquivel, S. L. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 18(6), 1–13.
- Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A. & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219–236.

- Brady, K. & Woolfson, L. (2008). What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning? *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 527–544.
- Chiner, E. & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526–541.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- de Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
- Denscombe, M. (2007). *The good research guide: For small-scale social research projects*. Buckingham: Open University Press.
- Dessel, A. (2010). Prejudice in schools: Promotion of an inclusive culture and climate. *Education and Urban Society*, 42(4), 407–429.
- Dević, R. (2009). Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 367–382.
- Forlin, C. (2010). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 649–653.
- Forlin, C. & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32.
- Gal, E., Schreur, N. & Engel Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89–99.
- 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.
- Greenberg, M. T., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6–7), 466–474.
- Jablan, B., Jolić Marjanović, Z. i Grbović, A. (2011). Uticaj iskustva i obučenosti nastavnika na njihove stavove prema obrazovanju dece sa oštećenjima vida u srednjim školama. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(1), 122–138.
- Jordan, A., Schwartz, E. & McGhie Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4) 535–542.
- Kovač Cerović, T., Jovanović, O. & Pavlović Babić, D. (2016). Individual education plan as an agent of inclusiveness of the educational system in Serbia: Different perspectives, achievements and new dilemmas. *Psihologija*, 49(4), 431–445.
- Kovačević, J. & Maćešić Petrović, D. (2012). Inclusive education – Empirical experience from Serbia. *International Journal of Educational Development*, 32(3), 463–470.
- Lalvani, P. (2013). Privilege, compromise, or social justice: Teachers' conceptualizations of inclusive education. *Disability & Society*, 28(1), 14–27.
- Macura Milovanović, S., Gera, I. i Kovačević, M. (2009). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstu društvenih i kulturnih različitosti* – Nacionalni izveštaj za Srbiju. Torino: European Training Foundation.

- Macura Milovanović, S., Gera, I. i Kovačević, M. (2011). Priprema budućih učitelja za inkluzivno obrazovanje u Srbiji: trenutno stanje i potrebe. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2), 208–222.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual*. New York, NY: Open University Press.
- Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualnim obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje* (2010). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 76/2010.
- Rajović, V. i 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.
- Rajović, V. i Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 56(4), 413–435.
- Ross Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188–198.
- Rytivaara, A. & Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 999–1008.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68.
- Sharma, U. & Desai, I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *Asia and Pacific Journal on Disability*, 5(1), 2–14.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21.
- Shevlin, M., Winter, E. & Flynn, P. (2013). Developing inclusive practice: Teacher perceptions of opportunities and constraints in the republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1119–1133.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2017). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 88/2017.

Примљено: 25. 02. 2018.

Коригована верзија текста примљена: 19. 04. 2018.

Прихваћено за штампу: 25. 04. 2018.

## INCLUSIVE EDUCATION FROM THE TEACHER'S PERSPECTIVE: ROLES, COMPETENCES AND BARRIERS

**Abstract** *The understanding of the teacher's perspective is an important prerequisite for the functional implementation of inclusive education in schools. The research presented in this paper aimed to explore teachers' perceptions of their roles in educating students with developmental disabilities, alongside the roles of school psychologists and education experts, as well as their perceptions of their own competencies for inclusive education, and of possible barriers to implementing inclusive education. The sample consisted of 102 teachers in regular primary schools, 60.8% of whom reported having professional experience with working with children with developmental disabilities. The questionnaire used in the research was developed for this purpose, and its properties were evaluated and*

*subjected to exploratory factor analysis. The findings indicate that teachers believe school psychologists and education experts play a primary role in implementing certain aspects of inclusive education. Teachers' responses also indicate a general sense of lacking the necessary competencies for working with children with developmental disabilities. The greatest barriers to inclusive education identified by teachers are their own initial education and negative school culture. Finally, the research found no significant correlation between teachers' experience of working with students with developmental disabilities and their years of service, on the one hand, and their perception of various aspects of inclusive education, on the other. The concluding discussion emphasizes the need for teachers to accept their roles and to feel competent to work with students with developmental disabilities. The implications of the research relate to the directions in which teachers' initial education and professional training for inclusive education can be improved.*

**Keywords:** *inclusive education, teachers' perceptions, roles, competences, barriers*

## ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ УЧИТЕЛЯ: РОЛИ, КОМПЕТЕНЦИИ, БАРЬЕРЫ

**Резюме** Понимание точки зрения преподавателей является важной предпосылкой для функциональной реализации инклюзии в школах. Целью данного исследования было изучение восприятия учителями их собственной роли в воспитании учеников с задержкой в развитии, роли школьного психолога и педагога, оценки собственных компетенций для инклюзивного образования, а также определение возможных препятствий на пути достижения воспитательно-образовательной интеграции. Исследование проведено на примере 102 преподавателей, работающих в массовых основных школах, из которых 60,8% заявили, что имеют профессиональный опыт в работе с детьми с задержкой в развитии. Использован специально разработанный для данного исследования опросник, характеристики которого оцениваются с помощью эксплоративного факторного анализа. Согласно полученным результатам, учителя считают, что школьные психологи и педагоги имеют первостепенную роль в реализации определенных аспектов инклюзивного образования. Учителя также указывают на полное отсутствие чувства компетентности в работе с детьми с задержкой в развитии. Как самые большие барьеры на пути инклюзивного образования учителя определили свое недообразование и негативную школьную культуру. Результаты также указывают на отсутствие связи между рабочим стажем преподавателя и опытом в работе с учениками с ограниченными возможностями и восприятием различных аспектов инклюзивного образования. В заключительных замечаниях учителям рекомендуется принять свою роль и чувствовать себя компетентным в работе с учениками с задержкой в развитии. Результаты исследования указывают на необходимые изменения в образовании учителей в вузах и в профессиональном усовершенствовании в области инклюзии.

**Ключевые слова:** *инклюзивное образование, восприятия учителей, роли, компетенции, барьеры*