

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈУ

Студијски програм Дефектологија

Модул сметње и поремећаји вида

МАСТЕР РАД

**Професионална компетентност наставника разредне и предметне
наставе као фактор који одређује став према инклузивном
образовању слепих ученика**

Ментор:

Проф. др Александра Грбовић

Студент:

Јелена Радовановић 2016/3001

Београд,

Септембар, 2020.

Ментор:

Проф. др Александра Грбовић,

Ванредни професор

Универзитет у Београду - Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Чланови комисије:

Проф. др Бранка Ешкировић

Редовни професор

Универзитет у Београду - Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Проф. др Сања Димоски

Ванредни професор

Универзитет у Београду - Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

САДРЖАЈ

Резиме.....	5
Summary	6
Увод.....	7
ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА	8
1. Социјални модел ометености	8
2. Инклузивно образовање.....	9
3. Тешкоће у спровођењу инклузивног образовања ученика са сметњама у развоју.....	11
3.1. Обученост наставника као фактор који утиче на спровођење инклузивног образовања.....	13
3.2. Ставови наставника као фактор који утиче на спровођење инклузивног образовања.....	15
4. Ставови према инклузивном образовању слепих ученика	18
5. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА	21
5.1. Циљ истраживања.....	21
5.2. Задаци истраживања	21
5.3. Хипотезе.....	22
5.4. Опис узорка.....	22
5.5. Ток истраживања.....	23
5.6. Инструменти истраживања	24
5.7. Варијабле.....	24
5.8. Статистичка обрада података	25

6. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА	26
7. ДИСКУСИЈА.....	34
7.1. Ставови наставника према инклузивном образовању слепих ученика.....	34
7.2. Професионалне компетенција наставника разредне и предметне наставе за спровођење инклузивног образовања слепих ученика.....	36
7.3. Спремност наставника за будуће лично ангажовање у раду са слепим ученицима	38
8. ЗАКЉУЧАК	40
Литература.....	42
ПРИЛОЗИ.....	46

Професионална компетентност наставника разредне и предметне наставе као фактор који одређује став према инклузивном образовању слепих ученика

Резиме

Позитивни ставови наставника према инклузивном образовању слепих ученика представљају један од значајних предуслова за њихово активно укључивање у активности вршњака типичног развоја. Велики број истраживања указује на то да се негативни ставови могу довести у везу са недостатком професионалних компетенција наставника за рад са слепим ученицима.

Основни циљ овог истраживања био је да се утврде ставови наставника разредне и предметне наставе према инклузивном образовању у односу на њихове професионалне компетенције. Додатно, провераване су и разлике у погледу личне спремности наставника разредне и предметне наставе за рад са слепим ученицима. У истраживању је учествовало 49 наставника разредне и 59 наставника предметне наставе. Од инструмената примењивани су социо-демографски упитник и Упитник за процену ставова наставника према инклузивном образовању слепих ученика.

Резултати показују да су ставови наставника према инклузивном образовању слепих ученика генерално позитивни, али и да се значајне разлике у ставовима уочавају између наставника разредне и наставника предметне наставе. Добијени подаци указују на то да, у односу на наставнике предметне наставе, наставници разредне наставе испољавају значајно позитивније ставове, имају виши ниво професионалних компетенција за рад са слепим ученицима и испољавају значајно виши ниво спремности за будуће ангажовање у раду са овим ученицима. Практичне импликације ових резултата указују на потенцијалне тешкоће прилагођавања слепих ученика на други циклус образовања, које директно проистичу из мање позитивних ставова и нижих нивоа професионалних компетенција предметних наставника. У оквиру анализе резултате дате су препоруке за унапређивање инклузивне праксе у нашој средини.

Кључне речи: ставови према инклузији, професионалне компетенције, наставници разредне наставе, наставници предметне наставе, лична спремност за рад са слепим ученицима

Professional competence of primary and secondary school teachers as a factor that determines attitude toward inclusive education of blind students

Summary

Teachers' positive attitudes toward inclusive education of blind students are one of the most important preconditions for their active involvement in the activities of typically developing peers. A large number of researches indicate that negative attitudes can be related to the lack of professional competencies for working with blind students among teachers.

The main goal of this research was to determine the attitudes of primary and secondary school teachers towards inclusive education in relation to their professional competencies. In addition, the differences in terms of personal readiness of primary and secondary school teachers to work with blind students were checked.

In the research participated 49 primary school teachers and 55 secondary school teachers. Instruments used in this study were the socio-demographic questionnaire and the Questionnaire for the assessment of teachers' attitudes towards inclusive education of blind students were applied.

The results show that teachers attitudes towards inclusive education of blind students are generally positive, but also results reveal that significant differences in attitudes are observed between primary and secondary teachers. The obtained data indicate that, in relation to secondary teachers, primary school teachers show significantly more positive attitudes, have a higher level of professional competencies for working with blind students and show a significantly higher level of readiness for future engagement in working with these students. The practical implications of these results point out the potential difficulties for adaption of blind students on the second cycle of education, which directly results from less positive attitudes and lower levels of professional competencies of secondary school teachers. As part of the analysis, the results provide recommendations for improving inclusive practices in our environment.

Key words: attitudes towards inclusion, professional competencies, primary school teachers, secondary school teachers, personal readiness for working with blind students

Увод

Став друштва према слепим и слабовидим особама се разликовао у зависности од различитих друштвено-историјских околности, али и од класне припадности саме особе. У првобитној заједници особе са сметњама у развоју, а самим тим и особе са оштећењем вида су често напуштане. У периоду робовласничког система, јављају се класни односи, што са собом носи дискриминацију према слепима и другим особама са сметњама у развоју, уколико нису припадници робовласничке класе. Слепи и слабовиди робови нису имали никаква права, укључујући и право на живот. Средњи век, који карактерише појава религије, није унео битне промене у живот и социјални положај слепих. Они су служили за јавне забаве и мало њих је имало право на индивидуално образовање. Целокупна ситуација се поправила када је црква забранила дискриминацију особа са сметњама у развоју, али како није било организованог образовања, није било ни прилике за драстичне промене у животима слепих и слабовидих особа. Крајем средњег века, у доба развоја градова и трговине, слепи и слабовиди су почели да се удружују и то је био почетак у развоју организоване самопомоћи слепих. Ово је био и период почетка организованог образовања слепих и слабовидих особа. Нови век доноси велике промене које се односе на ставове према слепима, као и однос према њима. Отворена је прва школа за слепе, прво у Паризу, а затим и у Енглеској, као и бројни заводи за слепе у Европи.

До скоро су се ова деца школовала у специјалним школама за слепе, а од 2009. године, кад је донет Закон о основама система образовања и васпитања, инклузија постаје водећи образовни модел када су у питању ови ученици. Инклузија подразумева да се деца са сметњама у развоју налазе у истом окружењу, као и деца типичног развоја где заједнички уче, раде и живе. У инклузивној школи је свако дете добродошло, поштује се индивидуалност појединца, његова личност, као и различитост. Овај процес подразумева мењање васпитно-образовних институција, али и целе заједнице.

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

1. Социјални модел ометености

Промене које се односе на рехабилитацију особа са сметњама у развоју, између осталог се односе на прелазак са медицинског модела у социјални модел ометености, што се у развијеним државама света јавља средином двадесетог века. У оквиру медицинског модела, фокус је био на сметњама које дете има, и то како оштећење може да се промени медицинским и другим третманима. Овај модел наглашава да је проблем у појединцу због оштећења које захтева медицинску интервенцију (Mihanović, 2011). Социјални модел ометености који је данас опште прихваћен има далеко шири концепт. Овај концепт наглашава однос друштва према особи са сметњама у развоју. Појединац је у центру пажње при доношењу одлука које се односе на њега. Проблем је у друштву, а не у особи (Mihanović, 2011).

Основна идеја социјалног модела ометености је да не треба да се негира оштећење, али не сме ни да се умањује вредност особе као људског бића. Овај модел наглашава права појединца (Dmitrović, 2011). Иако су у социјалном моделу ометености једнака права и могућности свих, друштво ипак не пружа исте могућности особама са сметњама у развоју и особама типичног развоја. То почиње у школи, наставља се током живота, посебно током периода када треба да се ствара каријера. Особе са сметњама у развоју су чешће без квалификација него особе опште популације, а мали број особа са инвалидитетом у радној доби је запослен (Shaw Trust, 2005, према Mihanović, 2010).

Инклузивно образовање је један од аспеката социјалне инклузије. Оно је настало као покрет у оквиру социјалног модела образовања деце са сметњама у развоју (Вујачић и Ђевић, 2013). Кључне идеје о инклузији јављају се још половином прошлог века у оквиру различитих цивилних покрета који указују на то да би сва људска бића требало посматрати као индивидуе са својим властитим правима. Тако се инклузија у најширем смислу односи на процес помоћу којег се осигурава да свако може остварити своје потенцијале у животу. У инклузивном процесу, школа треба да се прилагоди деци

без обзира да ли се ради о деци са сметњама у развоју или о даровитој деци, упркос социјалним, емоционалним, културним, језичким и другим разликама. Фокус је померен са детета и његовог проблема на друштво у целини и на институције које би требало променити како би се обезбедили услови за развој деце са сметњама у развоју. У социјалном моделу ометености акценат је на стварању одговарајућих услова у друштву, а не на прилагођавању особе која је „другачија“, јер страх, предрасуде, незнање узрокују искључивање оних који су „другачији“ (Jablan i Kovačević, 2008; Nenadović, Stanimirović, & Dimoski, 2017; Stanimirović i Mijatović, 2013).

Захтев који инклузија поставља јесте да се школа прилагоди ученицима. То подразумева стварање партнерских односа између родитеља, наставника и стручних радника. Инклузија не значи да су сви једнаки, да се сви слажу, већ подстиче међусобно подржавање и ствара могућности за нове идеје. Инклузија омогућава сваком ученику да учи, укључујући и ученике са одређеним сметњама у развоју (Dmitrović, 2011).

2. Инклузивно образовање

Право на образовање је једно од неутуђивих права сваког детета. И у нашој земљи су, у последње две деценије, прихваћени међународни документи (Конвенција о правима детета UN, 1989; Саламанка документ, UNESCO, Шпанија, 1994, према Рајовић i Јовановић, 2010). Основно образовање и васпитање остварује се у складу са Уставом, законом којим се утврђују основе система образовања и васпитања, потврђени међународним конвенцијама, повељама, споразумима и законом. Новим законом у образовању се прописује да уколико ученик са сметњама у развоју наилази на бројне препреке у задовољавању основних потреба, потребна му је најкомплекснија подршка (Мијатовић, 2013).

Да би дете са сметњама у развоју остварило своја права и задовољило потребе, у што ранијем узрасту га треба укључити у заједницу и пружити му могућности активног учествовања у друштвеном животу. Заједница треба да буде припремљена за дете и да омогући његово учење, као и да му пружи подршку у развоју његових потенцијала.

Наставници треба да буду кључна подршка и помоћ детету са сметњама у развоју да би се суочили са изазовима у редовној школи, почев од физичких и академских, до социјалних и емоционалних изазова. Инклузивним образовањем се стварају услови за остваривање свих права деце, као што су право на живот, развој без дискриминације, право на образовање и васпитање, право на слободно учешће и изражавање мишљења, право да живе у својим породицама.

Инклузија се односи истовремено и на друштвене и на образовне и на индивидуалне вредности појединца. Она наглашава да се активности не одвијају само у учионици, него се одвијају и ван школе, у заједници (Guralnick, 2001; Odom, 2002, према Вујачић и Ђевић, 2013). Инклузивно образовање води инклузивном друштву, које се организује кроз промене на нивоу школе која представља први организовани облик друштва са којима се деца срећу (Сретенев, 2008). Инклузивно образовање се тиче свих ученика у заједницама са различитим начинима учења, а не само неколицине њих који се сагледавају као различити из неког разлога (Pantić et al, 2010, према Hollenweger, Pantić & Florian, 2014). У процесу креирања инклузивног образовања нема готових решења и није могуће развити јединствени модел који би се у различитим земљама реализовао са истим успехом (Јаблан, Станимировић, Максимовић & Србовић, 2014).

Са једне стране породица, а са друге школе и различите установе које припадају систему имају заједничку улогу и одговорност у остваривању права детета (Јањић, Бекер и Милојевић, 2010, према Мијатовић, 2013). Деца постижу најбоље резултате када је породица заинтересована за њихово образовање (McConkey et al, 2001, према Мијатовић, 2013). Родитељи су ти који доносе одлуку о врсти образовања (школи коју ће дете уписати), имају право на информације о свим могућностима које се у образовном систему пружају њиховом детету и учествују у свим одлукама које се тичу права на образовање детета (Јањић, Бекер и Милојевић, 2010, према Мијатовић, 2013). Заштитнички став родитеља, презаштићеност детета, низак образовни ниво родитеља, страх да ли ће дете бити прихваћено, неприхватање постојања тешкоћа у развоју које дете има, једне су од препрека на које се може наићи у покушају стварања партнерских односа у школи са родитељима (McConkey et al., 2001, према Мијатовић, 2013).

У инклузивној школи је свако дете добродошло, сваки родитељ је укључен и сваки наставник вреднован (Pantić et al, 2010, према Hollenweger, Pantić & Florian, 2014). Разлике које се тичу социјалног порекла, језика, способности, културе, како наставника, тако и ученика и њихових породица, треба да буду сагледане као добробити за учење, а не као препреке у настави (Јаблан, Станимировић, Максимовић & Србовић, 2014). Међутим, за успешно спровођење инклузивног образовања потребно је обезбедити услове. То подразумева: техничку опремљеност школе, набавке специјализоване опреме, припреме вршњака типичног развоја, припремљеност, тј. обученост наставног особља. Важно је прилагођавање дидактичког материјала у односу на могућности усвајања информација. Када је реч о деци са оштећењем вида, под обезбеђивењем услова се подразумева набавка материјала на Брајевом писму, припрема разноврсних метода и облика рада, бирање одговарајуће позиције детета у разреду, како би учење и стицање знања било што квалитетније. Упуства која наставник даје треба да су конкретна, јасна и кратка. Техничка опрема укључује различите и прилагођене рачунарске опреме (рачунарски програми, видео материјали, разне лупе уз помоћ којих би било омогућено увећано посматрање наставних материјала).

3. Тешкоће у спровођењу инклузивног образовања ученика са сметњама у развоју

Један од проблема у спровођењу инклузивног образовања односи се на недовољну прилагођеност физичког окружења. Физичке баријере огледају се у недостатку рампи или постојање стрмих, неупотребљивих рампи, неприлагођености ивичњака који отежавају пролазе, тежини врата, високим праговима, неприступачним лифтовима, непостојању лифта, недостатку информација на Брајевом писму и другим прилагођеним и посебно дизајнираним материјалима неопходним за реализацију наставног процеса (Pivik, McComas & Laflamme, 2002).

У школском окружењу се запажа да наставници сматрају да стручни сарадници имају најважнију улогу у пракси инклузивног образовања (Ковач Церовић, Јовановић и Павловић Бабић, 2016, према Кнежевић-Флорић, Нинковић и Танчић, 2018). На

Конференцији посвећеној инклузивном образовању, одржаној у Београду 2007. године, у организацији Удружења студената са хендикепом и Министарства за рад, запошљавање и социјалне политике, дошло се до закључка да се у нашој земљи недовољно ради на имплементацији постојећег Закона о инклузивном образовању, а као препреке су издвојене непостојање или недовољан број институција као што су службе подршке и развојна саветовалишта, затим друштвене препреке (низак ниво свести друштва по питању ометености, недовољно знања, страх од промена, предрасуде), на пољу образовања то је недовољна едукација и неинформисаност наставног кадра, неадекватна опремљеност школа, архитектонска недоступност (Павловић, 2007, према Jablan, Stanimirov i Grbović, 2009). Као најизраженије препреке инклузивном образовању у школском окружењу, у свету су наглашене недовољна едукација наставника за спровођење инклузивне праксе, непостојање јасне стратегије инклузивног образовања и недостатак сарадње између кључних институција система образовања, недоступна стручна подршка и недовољна материјална опремљеност школе, негативни ставови и отпори наставника, родитеља и деце типичног развоја према деци са тешкоћама у развоју (Law, 1993, према Pivik, McComas & Laflamme, 2002).

Непознавање законске регулативе је још једна у низу препрека. Наставници углавном нису упознати са општим принципима и циљем образовања и васпитања, са уписном политиком прописаном Законом о основама система образовања и васпитања, са правом ученика да се образује по Индивидуалном образовном плану (ИОП), тако да тешко могу на квалитетан начин да пруже образовање сваком детету и да допринесу успешној образовној и социјалној инклузији (Мијатовић, 2013). Непознавање суштине инклузивног образовања или поистовећивање инклузије као модела образовања са постојањем ИОП-а, представљају још један проблем у неразумевању инклузивног процеса, па се врло често сматра да уколико у школи нема донетих ИОП-а, нема ни процеса инклузије (Мушкиња, Лazić i Rista, 2011).

Пивик и сарадници (Pivik, McComas & Laflame, 2002) као препреку спровођења инклузије наводе недовољну системску повезаност образовног, социјалног и здравственог система, као и недостатак сарадње са различитим удружењима и добротворним организацијама, што родитеље деце са сметњама у развоју ставља у

неповољан положај, јер не добијају довољно информација о услугама које постоје у заједници и начинима на које их могу реализовати. Са једне стране, ова недовољна сарадња између постојећих система доводи родитеље у стање беспомоћности и изазива додатне фрустрације, док се истовремено боре са негативним ставовима окружења, сусрећу са непримереним коментарима, недостатком знања и непристојног понашања како одраслих, тако и деце. До сличних закључака су дошли и Хансон и сарадници (Hanson et al., 2001) кроз своја испитивања родитеља.

Проблеми који се јављају у редовним школама, могу се сврстати у субјективне и објективне проблеме. Објективни проблеми се односе на наставне планове и програме, услове рада, број ученика у одељењу, опремљеност школе, компетенције наставника. Субјективни проблеми се јављају због страха пред нечим новим и непознатим (Jablan, Stanimirov i Grbović, 2009). Поред тога, недостатак ресурса и одговарајући наставни планови и програми стварају додатне препреке за повећање квалитета инклузивних пракси широм земље (Melekoglu, Sakiroglu, & Malmgren, 2009). Додатно негативни ставови (неприхватање) вршњака и њихових родитеља се истиче као једна од највећих препрека образовању ученика са тешкоћама у развоју (Ђевић, 2009). Такође и недовољно развијена сарадња наставника са родитељима и стручним сарадницима отежава рад са децом са сметњама у развоју и онемогућава њихово боље напредовање (Leyser & Kirk, 2011, према Вујачић, Лазаревић и Ђевић, 2015).

3.1. Обученост наставника као фактор који утиче на спровођење инклузивног образовања

Препреке на које се наилази у спровођењу инклузивног образовања су и недостатак припремљености и мотивисаности наставника за рад са децом са тешкоћама у развоју (Macura-Milovanović i Vujisić-Živković, 2011; Pantić i sar., 2010 према Hollenweger, Pantić & Florian, 2014), страх и брига у вези са индивидуалним компетенцијама и капацитетима школе (Ahsan, Sharma & Deppeler, 2012, према Кнежевић-Флорић, Нинковић и Танчић, 2018) и негативни ставови наставника и вршњака (Ђевић, 2009; Rajović i Jovanović, 2010). Проблем у реализацији инклузивног

образовања представља недовољна обученост и нестручност наставника због недовољне и неблаговремене едукације (Muškinja, Lazić i Rista, 2011). Досадашња истраживања о ставовима наставника према инклузији говоре да наставници редовних школа нису спремни да прихвате ученика са тешкоћама у развоју, наводећи да нису компетентни да са њима раде (Rajović i Jovanović, 2010).

Свакако је један од кључних актера у процесу инклузивног образовања школа, односно њен кадар. У ранијим истраживањима дошло се до сличних резултата, у којима се истиче да је недовољна обученост и нестручност наставника због недовољне и неблаговремене едукације значајан проблем у реализацији инклузивног образовања (Macuga-Milovanović i Vujisić-Živković, 2011). Наставници не мисле за себе да су довољно компетентни да би били део инклузивног образовања, а самим тим, не верују да тако нешто треба да заживи (само 5,7% наставника се изјаснило да би подржало инклузивно образовање) (Jablan, Stanimirov i Grbović, 2009).

Истраживачи су као значајне препреке квалитетном инклузивном образовању идентификовали неадекватно иницијално образовање наставника, недостатак времена које је наставницима потребно за припремање часова и креирање Индивидуалног образовног плана и изостанак подршке у процесу креирања инклузивног окружења за учење (Chiner & Cardona, 2013; Shevlin, Winter, & Flynn, 2013, према Кнежевић-Флорић, Нинковић и Танчић, 2018), негативну школску културу коју карактеришу предрасуде и дискриминација (Dessel, 2010, према Кнежевић-Флорић, Нинковић и Танчић, 2018). Наставници као примарни актери инклузивног образовања често нису припремљени за ту улогу. Улога наставника у школовању ученика са тешкоћама у развоју је од изузетне важности, јер наставник својим етичким и моралним вредностима утиче на обликовање личности ученика (Dulčić i Bakota, 2008, према Роров, 2014). Попов (2014) је у свом истраживању у коме је испитивала ставове наставника разредне и предметне наставе према образовању ученика са тешкоћама у развоју у типична одељења, показала да би 48,97% наставника разредне наставе радило са ученицима са тешкоћама у развоју, док је код предметних наставника тај број само 20%.; 44,89% наставника разредне наставе сматра да ученици са тешкоћама у развоју не представљају сметњу за квалитетан рад, док 12,38% наставника предметне наставе дели то исто мишљење. Већина наставника разредне и предметне наставе

сматра да њихово образовање није довољно за рад у инклузивним групама, нису похађали додатна стручна усавршавања за рад са ученицима са тешкоћама у развоју и сматрају да нису довољно компетентни за рад у инклузивним одељењима. Наставници разредне наставе су спремнији да иду на додатна стручна усавршавања, за разлику од наставника предметне наставе. Са друге стране, спремност наставника за рад са децом са тешкоћама у развоју повећава се када наставници прођу едукацију и када имају подршку стручног тима школе (Rajović i Jovanović, 2010).

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, према Кнежевић-Флорић, Нинковић и Танчић, 2018). 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, према Кнежевић-Флорић, Нинковић и Танчић, 2018), а такође сумњају у академски успех инклузивног одељења (Ђевић, 2009).

3.2. Ставови наставника као фактор који утиче на спровођење инклузивног образовања

Ставови се стичу кроз процес социјализације, усвајањем схватања која деле чланови породице, припадници класних, националних и других социјалних група, као и кроз лично искуство са објектима става (Rot, 2006, према Jablan i Hanak, 2007). Предрасуде, као посебан облик става су карактеристичне по претераној генерализацији и пратећим снажним емоцијама и отпорности према промени. Инклузивни процес се базира на веровањима, ставовима и вредностима, али и на педагошким знањима и способностима.

Лоу (Law, 1993, према Pivik, McComas & Laflamme, 2002) наводи да су најчешћи разлози за ограничење учешћа у активностима и укључивање деце са тешкоћама у развоју повезани са ставовима које околина заузима. Улоге у друштву могу бити

позитивне или негативне и од њих зависи какав ће статус у друштву имати особа. Особе са тешкоћама у развоју су углавном у земљама западне културе обезвређене (Wolfensberger, 1998, према Rajović, 2011). Обезвређене особе су много чешће лошије третиране у друштву и чешће су систематски изложене негативним и дугорочним искуствима, као што су одбацивање од стране заједнице, ширег друштва па и породице, етикетирања у смислу друштвеног терета, држања на физичкој или социјалној дистанци и слично (Rajović, 2011). Мада су домаћа истраживања о културолошким ставовима према особама са тешкоћама у развоју ретка, има индиција да се у српској култури то сагледава као несрећа и непожељни терет. Сматра се да су та деца „посебна“ и да захтевају специјализовану негу и образовање. Ове ставове подржавају у великој мери стручњаци у систему социјалне заштите и у здравственом систему (Žegarac, 2011).

Истраживања од пре три деценије (Станчић и Мејовшек, 1982, према Rajović i Jovanović, 2010) истичу податак да чак 50% просветних радника има негативан став према особама са тешкоћама у развоју. Двадесет година након овог истраживања, добијени су слични резултати, НВО Велики Мали (2002) износи податке да 40% просветних радника не жели да има децу са тешкоћама у развоју у предшколским групама и одељењима. Истраживање *Save the Children* (2003) показује да само 24% наставника сматра да је школовање неотуђиво право сваког детета (Rajović i Jovanović, 2010).

Истраживање Шевлина и сарадника (Shevlin et al., 2013, према Кнежевић-Флорић, Нинковић и Танчић, 2018) показује да обично постоји комбинација позитивних уверења наставника о инклузивном образовању (рад у хетерогеној групи разбија негативне предрасуде) и страхова у вези са индивидуалним компетенцијама и капацитетима школе потребним за подршку инклузивног окружења. Осим тога, наставници показују бригу да због преоптерећености неће моћи да пруже довољно пажње сваком детету из одељења, па да ће због тога бити и слабији академски успех тог одељења (Ahsan, Sharma & Deppeler, 2012, према Кнежевић-Флорић, Нинковић и Танчић, 2018).

Истраживање спроведено у Аустралији о професионалним ставовима према

инклузији у образовању пружило је низ информација у овој области. Студије су показале да се професионалне групе (наставници разредне наставе, наставници предметне наставе, психолози и наставници предшколских установа) значајно разликују у својим перцепцијама о томе које групе деце ће се највероватније успешно интегрисати. Наставници предшколских установа су са највише ентузијазма приступали интеграцији у образовању, најопрезнији су били разредни наставници, док су предметни наставници и психолози били између њих. Ове студије су сугерисале да су ставови према интеграцији зависили од врсте оштећења и/или образовних проблема који су представљени и, у мањој мери, професионалном позадином испитаника. Око четвртине наставника сматра да се деца са сензорним оштећењима могу подучавати у редовним учионицама, док је мање од 10% имало ово мишљење за децу са интелектуалном ометеношћу и вишеструким оштећењима (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000). Ковачевић и Радовановић (2006, према Jablan i Kovačević, 2008) су радили истраживање на узорку од 126 наставника разредне и предметне наставе основних школа, где 65,1% наставника разредне и предметне наставе сматра да у редовне разреде могу бити укључена деца са лакшим облицима ометености, деца са блажим емоционалним проблемима и деца са лакшим облицима сензорних оштећења; 31,7% њих сматра да, без обзира на степен ометености, деца треба да се образују у специјалним школама; док само 3,2% наставника сматра да се деца, без обзира на врсту и степен ометености, несметано могу укључити у редовну наставу. Истраживање које је спровела НВО Велики Мали из Панчева, показало је да васпитачи сматрају да је инклузија најмање адекватна за децу са сензорним оштећењима и за децу са понашањем из аутистичног спектра (Тодоровић и сар., 2003, према Jablan, Stanimirović, Maksimović i Srbović, 2014), а наставници испољавају негативне ставове према укључивању ученика са сензорним поремећајима, лако интелектуално ометене деце, а отпор је нарочито изражен према ученицима са знацима агресивног и хиперактивног понашања (Alghazo & Gaad, 2004; Avramidis et al, 2000; Ćuk, 2006; Gamaz, 2004; Hrnjica i Sretenov, 2003; Lifshitz, 2005, према Ђевић, 2009).

Ако желимо да се ставови промене, потребно је да се створе услови у којима ће доћи до интеракције између особа са тешкоћама у развоју, укључујући и слепе особе и оне које то нису.

Истраживања говоре да искуство у раду са децом са тешкоћама у развоју утиче на позитивне ставове наставника према инклузији (Avramidis et al., 2000, према Rajović & Jovanović, 2010),

4. Ставови према инклузивном образовању слепих ученика

Када је реч о слепим ученицима, због природе самог оштећења, неопходно је обезбедити низ предуслова као вид подршке, од прилагођених разноврсних наставних облика, креирања посебног плана и програма рада, до отклањања архитектонских и других баријера, употребу различитих помагала и посебног начина евалуације успешности (Jablan, Stanimirov i Grbović, 2009; Mitchell, 2008, према Степановић, 2018). У супротном, ако нису адекватно укључени у наставу, могу да знатно заостану за постигнућима, а њихова социјализација, мотивисаност може знатно да опадне. У образовању ученика са сензорним оштећењима треба да се ради на оптималном развоју њихове личности и потенцијала (Hrnjica, 1997, према Степановић, 2018). Позитивни ставови, мишљења, уверења и добра информисаност свих учесника образовног процеса о инклузивном образовању су основни предуслови да право сваког детета на образовање под истим условима, постане и стварно. Веровања и ставови наставника су од кључног значаја за обезбеђивање инклузивне праксе (Norwich, 1994, према Jablan i sar., 2014). Код наставника углавном постоји уверење да у постојећем систему образовања не постоје услови за рад са децом која имају сензорно оштећење (Avramidis & Norwich, 2002; Ćuk, 2006; Đević, 2009; Hrnjica i sar., 2003, према Jablan i sar., 2014).

Многи наставници разредне и предметне наставе у свом односу према слепој деци реагују као и многи појединци типичне популације: испољавају симпатију, сажаљење, нелагодност, страх и незнање. Ако слепо дете може самостално да ради, онда га сматрају изузетком. Подршка васпитачима и наставницима је кључни фактор инклузивног школовања ученика са тешкоћама у развоју и она није усмерена само према ученику него и према потребама које се углавном тичу наставника и повећања степена његових наставничких компетенција (Žolgar-Jerković, 2006, према Jablan i

Hanak, 2007). Када је у питању образовање, истраживачки налази наводе да су наставници који су прошли више курсева специјалног образовања развили позитивнију перцепцију инклузије од оних који кроз то нису прошли. (Eichinger, Rizzo, & Sirotnik, 1991; Jobe, Rust, & Brissie, 1996; Parish, Nunn, & Hattrup, 1982; Stoler, 1992, према Wall, 2002). Према добијеним подацима које је спровела НВО „Велики Мали“ (2003), 46.7% од укупно испитаних 87 васпитача и 95 наставника разредне наставе из Панчева, сматрају да су специјалне школе најбоље решење за слепу децу, а само 2,2% би прихватили слепо дете у своје одељење. Наставници разредне и предметне наставе и даље наводе велики број ученика у одељењима као разлог против инклузије. Сматрају да је понекад немогуће радити и са просечном децом у таквим одељењима.

Приликом изјашњавања наставника о томе које ученике са сметњама у развоју би волели да подучавају, истиче се да наставници најмање желе у својим учионицама ученике са оштећењем вида (Horne, 1983, према Wall, 2002). Два фактора су кључна за овакве одговоре; искуства наставника који укључују децу са оштећењем вида и самопоздање наставника да су способни да подучавају ову децу (Haies & Gunn, 1988; Jobe, Rust, & Brissie, 1996; Pearman, Huang, Barnhart, & Mellblom, 1992, према Wall, 2002). Један од начина да се утиче на развој таквих система веровања је кроз досадашње искуство и адекватно образовање, односно кроз стицање професионалне компетентности. Наставници са негативним искуствима са слепом децом имаће негативније ставове при укључивању ове деце (Haies & Gunn, 1988, према Wall 2002), док контакт са овим ученицима може и да повећа прихватање ове деце од стране наставника (Leiser, Abrams, & Lipscomb, 1982; Stainback & Stainback, 1982; Villa, Thousand, Meiers, & Nevin, 1996, према Wall 2002). У литератури се наводи и да су наставници који су раније били у контакту са слепим ученицима позитивнији према инклузији (Keilbaugh, 1977, према Wall, 2002), док Кун (Kuhn, 1971, према Wall, 2002) није нашао значајну разлику у ставовима наставника који су раније били у контакту са слепим ученицима у поређењу са онима који нису имали то искуство. У обе студије се контакт односио на учионицу. Вал (Wall, 2002) је у својој студији дошао до резултата да наставници са директним или индиректним искуством са слепим ученицима, имају позитивнији став према инклузији него насумично одабрани наставници. Наставници са најмање искуства у раду са слепим ученицима су те ученике мање укључивали у

активности на часовима, имали су мање поверења у своје способности да се ефективно носе са њима и били су мање позитивни према укључивању слепих ученика у типична одељења.

Грбовић, Јаблан и Тошовић (2008) су реализовали истраживање у медицинској школи у Београду у којој се школују и деца са оштећењем вида и дошли су до закључка да наставници ове школе имају високу мотивацију за рад што се позитивно рефлектује на саме ученике. Ови наставници су имали само један семинар у трајању од 10 сати као додатну едукацију за рад са децом оштећеног вида, а упркос томе остварују завидне резултате. Ови наставници сматрају да недостатак посебних наставних средстава не представља неки посебан проблем.

Према Јаблан и сар. (2014) наставници који су имали прилику да подучавају ученике са оштећењем вида сматрају да се ови ученици лакше прилагођавају и уклапају у школску средину. Обука за рад повећава осећање компетентности наставника, док искуство са слепом децом води ка позитивнијем сагледавању својих, као и капацитета слепих ученика за остваривање образовних циљева. Наставници су сагласни у ставу да им је често потребна стручна помоћ од специјалног наставника који најбоље познаје дете са тешкоћама у развоју, како да се обезбеди приступ деци по највишим могућим стандардима (Ђевић, 2009). Деца са оштећењем вида припадају групи деце са тешкоћама у развоју којима је неопходна друштвена подршка ради ефикаснијег функционисања у целокупном животу. Да би инклузивно образовање унапредило њихово школовање, наставницима разредне и предметне наставе су потребна знања и вештине за прилагођавање метода, коришћење наставних средстава, прилагођавање простор (Јаблан и сар. 2012).

У истраживању ставова наставника разредне наставе, ученика и родитеља према инклузији деце са оштећењем вида које је спровела Такачова (Takacz, 2019), показала је да наставници у Осијеку имају генерално позитивне ставове према инклузији слепе деце. Узевши у обзир да је 8 од 13 наставника разредне наставе на своју иницијативу пронашло додатне едукације у сврху стицања нових знања о едукацији деце са оштећењем вида, показује да су наставници отворени према самој инклузији. Наставници сматрају да би деца са оштећењем вида требало да похађају редовну

наставу јер би се на тај начин најбоље припремили за будућност и да би се боље осећали ту него у специјалним школама (Grizelj, & Brust Nemet, 2018, према Takacz, 2019). Ставови су важан и саставни део сваке особе, на тај начин изражавамо своје мишљење, а у складу са њим се и понашамо. Како бисмо наставили тренд позитивних ставова према инклузији деце са оштећењем вида, потребно је и даље мењати своје ставове, па и ставове околине. Прихватање да се сви разликујемо и да свако има своје врлине и мане је основа позитивних ставова.

5. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

5.1. Циљ истраживања

Основни циљ овог истраживања био је да се утврде ставови наставника разредне и предметне наставе према инклузивном образовању слепих ученика у односу на њихове професионалне компетенције. Додатно, провераване су и разлике у погледу личне спремности наставника разредне и предметне наставе за рад са слепом децом.

5.2. Задаци истраживања

На основу дефинисаног циља истраживања, постављени су следећи задаци:

1. Утврдити ставове наставника, а затим испитати да ли постоји статистички значајне разлика између наставника разредне наставе и наставника предметне наставе у погледу ставова према инклузивном образовању слепих ученика.
2. Утврдити професионалне компетенције наставника за спровођење инклузивног образовања, а затим испитати да ли постоје статистички значајне разлике у професионалним компетенцијама наставника разредне и предметне наставе

3. Испитати да ли постоје статистички значајне разлике у ставовима наставника (разредне и предметне наставе) према инклузивном образовању слепих ученика у односу на ниво професионалних компетенција.
4. Испитати да ли постоје статистички значајне разлике у спремности наставника разредне и предметне наставе да се убудуће лично ангажују у раду са слепим ученицима.

5.3. Хипотезе

X1. Наставници разредне наставе имају позитивнији став у погледу образовања слепих ученика у поређењу са наставницима предметне наставе

X2. Не постоје статистичке значајне разлике у погледу професионалне компетенције наставника разредне и наставника предметне наставе за спровођење инклузивног образовања

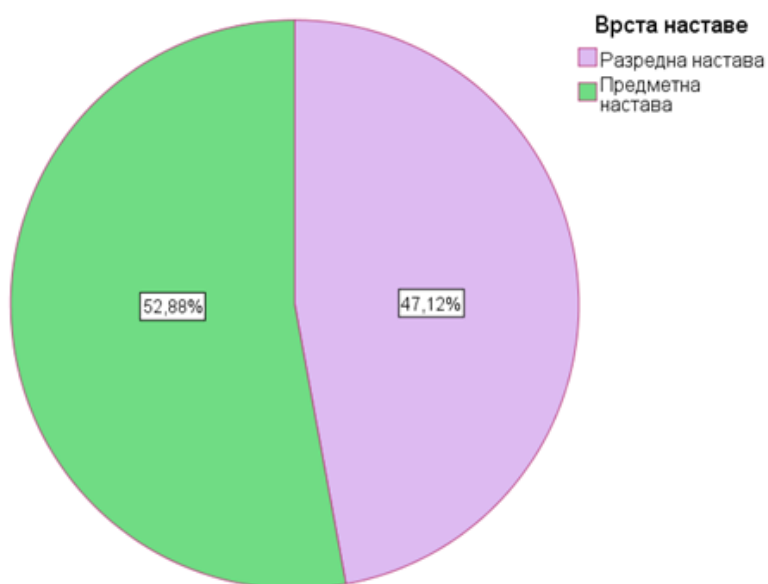
X3. Наставници (и разредне и предметне наставе) који имају виши ниво професионалних компетенција испољиће и позитивније ставове према инклузији слепих ученика

X4. Не постоји разлика у спремности наставника разредне наставе и предметне наставе да се убудуће лично ангажују у раду са слепим ученицима

5.4. Опис узорка

Узорак је чинио 104 наставника разредне и предметне наставе запослених у основним школама, од којих је 80 женског пола (76.90%) и 24 мушког пола (23.10%). Од тога 49 наставника (47.10%) предаје у првом образовном циклусу (од првог до четвртог разреда) и 55 наставника (52.90%) предаје у другом образовном циклусу (од

петог до осмог разреда). Подаци о образовном циклусу у коме наставници предају приказани су на Графикону 1.



Графикон 1. Структура узорка у односу на образовни циклус у коме наставници предају

5.5. Ток истраживања

Истраживање је спроведено у периоду јун – јул 2019. у основним школама из Колубарског округа, и то: Основна школа „Браћа Недић“ Осечина; Основна школа „Војвода Мишић“ Пецка; Прва основна школа Ваљево; Основна школа „Нада Пурић“ Ваљево; Основна школа „Сестре Илић“ Ваљево; Основна школа „Милован Глишић“ Ваљево. Наставницима који су пристали да учествују у истраживању прослеђени су упитници у електронској форми преко *Google* платформе.

5.6. Инструменти истраживања

За потребе истраживања коришћени су следећи инструменти:

1. *Упитник за прикупљање социодемографских података* конструисан за потребе овог истраживања (Прилог 1). Овај упитник се састоји од седам питања. У оквиру њега испитаници су давали информације о полу, образовном циклусу у коме предају (разредна или предметна настава), дужини радног стажа, слушању садржаја о деци са посебним образовним потребама на студијама, додатном похађању семинара о инклузији, искуству у раду са децом са оштећењем вида и спремности да се убудуће лично ангажују у раду са децом са оштећењем вида. Композитна варијабла професионалне компетенције настала је сабирањем скорова испитаника на питањима која се односе на дужину радног стажа, похађање предмета који обухвата садржаје о деци са посебним образовним потребама, похађање семинара о инклузији и искуство у раду са децом са оштећењем вида. Ова композитна варијабла има теоријски распон скор од 2 до 9. За потребе даљих анализа ова варијабла је категорисана у зависности од добијеног распона скорова, тако да су се скорови категорисали на ниске и високе професионалне компетенције. Скор до 4 се посматра да су то ниске компетенције, а скор од 4 до 8 су високе компетенције. (Мерне карактеристике инструмента дате су у поглављу Професионалне компетенције наставника у Табели 5).

2. *Упитник за процену ставова наставника према инклузивном образовању слепих ученика* (Прилог 2). Упитник је Ликертовог типа и састоји се од 28 питања где се учесници истраживања слажу или не слажу са тврдњама на петостепеној скали где је 1- потпуно се не слажем, 2- углавном се не слажем, 3- не знам, 4- углавном се слажем и 5- потпуно се слажем.

5.7. Варијабле

Зависне:

Ставови наставника према инклузивном образовању слепих ученика и лична спремност наставника да се ангажују у раду са слепим ученицима.

Независне:

Образовни циклус (разредна или предметна настава), пол, професионалне компетенције.

5.8. Статистичка обрада података

Резултати истраживања обрађени су у статистичком програму IBM SPSS верзија 22. Коришћене су следеће статистичке мере и поступци:

1. Дескриптивни статистички показатељи (проценти, максимум, минимум, стандардна девијација, варијанса, накривљеност и спљоштеност дистрибуције);
2. Т тест за независне узорке и
3. Униваријантна анализа варијансе (ANOVA)

Прво су представљени одговори испитаника на питања категоријалног типа, на номиналном нивоу мерења, а затим дескриптивни статистички показатељи за континуиране варијабле на интервалном нивоу мерења (скала процене).

6. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

На основу циља истраживања који се односио на утврђивање ставова наставника предметне и разредне наставе према инклузивном образовању слепих ученика, најпре су анализирани одговори испитаника на тврдње из Упитника. Дескриптивни показатељи резултата дати су у Табели 1.

Табела 1. Процентуална заступљеност одговора наставника на тврдње према инклузивном образовању слепих ученика

Тврдња наставника	одговори	f	%
1. Инклузија показује Потпуно се не слажем позитивне промене у Углавном се не слажем основношколском систему Не знам образовања. Углавном се слажем Потпуно се слажем	Потпуно се не слажем	6	5,8%
	Углавном се не слажем	4	3,8%
	Не знам	12	11,5%
	Углавном се слажем	25	24,0%
	Потпуно се слажем	57	54,8%
3. Познавање потреба свих Потпуно се не слажем ученика у одељењу је Углавном се не слажем немогуће кад је ту ученик са Не знам оштећењем вида. Углавном се слажем Потпуно се слажем	Потпуно се не слажем	1	1,0%
	Углавном се не слажем	2	1,9%
	Не знам	5	4,8%
	Углавном се слажем	24	23,1%
	Потпуно се слажем	72	69,2%
6. Инклузија је у теоретском Потпуно се не слажем смислу боља него у пракси. Углавном се не слажем Не знам Углавном се слажем Потпуно се слажем	Потпуно се не слажем	16	15,4%
	Углавном се не слажем	5	4,8%
	Не знам	9	8,7%
	Углавном се слажем	5	4,8%
	Потпуно се слажем	69	66,3%
12. Способан/на сам и Потпуно се не слажем вољан/на да радим као Углавном се не слажем специјални наставник. Не знам Углавном се слажем Потпуно се слажем	Потпуно се не слажем	12	11,5%
	Углавном се не слажем	2	1,9%
	Не знам	9	8,7%
	Углавном се слажем	13	12,5%
	Потпуно се слажем	68	65,4%
13. Моја припрема за Потпуно се не слажем инклузију је утицала да Углавном се не слажем променим свој став према Не знам особама са оштећењем вида. Углавном се слажем Потпуно се слажем	Потпуно се не слажем	8	7,7%
	Углавном се не слажем	4	3,8%
	Не знам	7	6,7%
	Углавном се слажем	21	20,2%
	Потпуно се слажем	64	61,5%
14. Инклузивна пракса би Потпуно се не слажем	Потпуно се не слажем	1	1,0%

била лакша ако би се изводила у мањим групама.	Углавном се не слажем	4	3,8%
	Не знам	4	3,8%
	Углавном се слажем	26	25,0%
	Потпуно се слажем	69	66,3%
16. Спреман/на сам да радим са ученицима са оштећењем вида.	Потпуно се не слажем	5	4,8%
	Углавном се не слажем	1	1,0%
	Не знам	8	7,7%
	Углавном се слажем	35	33,7%
20. У инклузивној групи ученици са оштећењем вида неће добијати индивидуална упутства која су им потребна.	Потпуно се не слажем	1	1,0%
	Углавном се не слажем	1	1,0%
	Не знам	4	3,8%
	Углавном се слажем	24	23,1%
21. Инклузија ће вероватно имати позитиван ефекат на општи развој ученика са оштећењем вида.	Потпуно се не слажем	2	1,9%
	Углавном се не слажем	2	1,9%
	Не знам	4	3,8%
	Углавном се слажем	27	26,0%
22. Инклузија даје ученицима са оштећењем вида прилику да буду у околини ученика типичног развоја и тако могу да уче од њих.	Потпуно се не слажем	3	2,9%
	Углавном се не слажем	5	4,8%
	Не знам	0	0,0%
	Углавном се слажем	30	28,8%
23. У инклузивној групи ученик типичног развоја ће научити да буде више од помоћи и подршке особама са оштећењем вида.	Потпуно се не слажем	1	1,0%
	Углавном се не слажем	4	3,8%
	Не знам	0	0,0%
	Углавном се слажем	33	31,7%
24. Ученици типичног развоја ће добити мање моје пажње јер је у одељењу присутан ученик са оштећењем вида.	Потпуно се не слажем	0	0,0%
	Углавном се не слажем	5	4,8%
	Не знам	10	9,6%
	Углавном се слажем	33	31,7%
26. Морао/ла бих да се прилагодим способностима учења ученика са оштећењем вида и тако бих успорио/ла	Потпуно се не слажем	1	1,0%
	Углавном се не слажем	2	1,9%
	Не знам	10	9,6%
	Углавном се слажем	23	22,1%

учење других ученика.	Потпуно се слажем	68	65,4%
-----------------------	-------------------	----	-------

На основу података приказаних у Табели 1. уочава се да највећи проценат наставника (95,2%) сматра да ће у инклузивној групи ученици типичног развоја научити да буду више од помоћи и подршке слепим вршњацима. Висок проценат наставника (94,3%) наводи да слепи ученици у инклузивној групи неће добијати индивидуална упутства која су им потребна. Такође, велики проценат (92,3%) се изјашњава да спровођене инклузије вероватно имати позитиван ефекат на општи развој слепих ученика и да пружа слепим ученицима прилику да буду у околини ученика типичног развоја од којих могу да уче, али и да је познавање потреба свих ученика у одељењу немогуће кад је ту и ученик са оштећењем вида. 91,3% наставника се изјашњава да би инклузивна пракса била лакша ако би се изводила у мањим групама, док 87,5% сматра да би морали да се прилагоде способностима учења слепих ученика, а што би успорило учење ученика типичног развоја. 77,9% наставника је способно и вољно да ради као специјални наставник, док још већи проценат њих (86,6%) изражава спремност да ради са слепим ученицима. Око 80% наставника сматра да спровођење инклузије показује позитивне промене у основношколском систему образовања, док истовремено 71,1% њих се изјашњава да је спровођење инклузије боље у теоретском смислу него у пракси.

На основу одговора испитаника добијена је аритметичка средина свих одговора као скор који указује на став наставника према образовној инклузији слепих особа, а резултати су приказани у Табели 2.

Табела 2. Ставови наставника према образовној инклузији слепих ученика

	N	Min.	Max.	M	SD	Sk. (S.E.)	Ku. (S.E.)
Став наставника према образовној инклузији слепих особа	104	2,21	5,00	4,25	0,64	-0,81 (0,24)	-0,05 (0,47)

Минималан скор који испитаници остварују на скали ставова према образовној инклузији слепих особа је 2,21, а максималан 5,00, са просечном вредношћу од $M=4,25$. У складу са средњом вредношћу одговора испитаника можемо да тврдимо да су ставови испитаника већином позитивни. Вредности накривљености и спљоштености дистрибуције одговора крећу се у дозвољним границама, $sk=-0,81$ и $ku=-0,05$ за скалу ставова према образовној инклузији. Како су вредности накривљености и спљоштености дистрибуције податка у рангу од ± 2 може се тврдити да су одговори испитаника нормално дистрибуирани у узорку, те су се користити параметријске технике за даљу анализу података.

Даља анализа обухватала је поређење ставова наставника о образовној инклузији слепих ученика с обзиром на пол. Резултати су приказани у Табели 3.

Табела 3. Поређење ставова наставника према образовној инклузији слепих особа с обзиром на пол

		Женско			Мушко			T	Df	p
		M	SD	N	M	SD	N			
Ставови	наставника									
према	образовној									
инклузији	слепих	4,27	0,62	80	4,15	0,69	24	0,83	102	0,41
ученика										

Испитаници женског пола имају нешто позитивније ставове према образовној инклузији слепих ученика ($M=4,27$), него мушки испитаници ($M=4,15$), судећи према аритметичкој средини одговора на тврдње из упитника. Међутим, не постоји статистички значајна разлика у ставовима наставника према образовној инклузији слепих ученика с обзиром на њихов пол, судећи према вредностима т теста ($t=-0,83$; $df=102$; $p>0,05$).

У даљем току истраживања испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика у ставу наставника према образовној инклузији слепих ученика с обзиром на

то да ли они раде у разредној или у предметној настави, а резултати поређења су приказани у Табели 4.

Табела 4. Поређење става наставника према образовној инклузији слепих ученика с обзиром образовни циклус у коме предају

	Разредна настава			Предметна настава			T	df	p
	M	SD	N	M	SD	N			
Став наставника према образовној инклузији слепих ученика	4,51	0,34	49	4,01	0,75	55	4,32	102	0,00

Вредност добијеног т теста је статистички значајна на нивоу $p < 0,01$ ($t=4,32$; $df=102$; $p < 0,01$), што указује да постоји само 1% вероватноћа да је разлика у одговорима међу групама случајна. Наиме, наставници који раде у разредној настави имају позитивније ставове према образовној инклузији слепих особа ($M=4,51$), него наставници који раде у предметној настави ($M=4,01$). Израчуната величина ефекта, познатија као Коеново д, износи $d=0,85$ и указује да ефекат разлике између одговора наставника разредне и предметне наставе велик.

Следећи циљ истраживања односио се на утврђивање професионалних компетенција наставника за спровођење инклузивног образовања. На основу одговора испитаника на питања која су се односила на дужину радног стажа, слушању садржаја о деци са посебним образовним потребама на студијама, додатном похађању семинара о инклузији и искуству у раду са децом са оштећењем вида (питања 3, 4, 5 и 6 из социо-демографског упитника) израчунат је скор професионалних компетенција наставника, а резултати су приказани у Табели 5.

Табела 5. Основни дескриптивни показатељи варијабле професионалне компетенције

	N	Min.	Max.	M	SD	Sk. (S.E.)	Ku.(S.E.)
Професионалне компетенције	104	2,00	8,00	4,45	1,42	0,27 (0,24)	-0,25 (0,47)

Композитна варијабла професионалне компетенције настала сабирањем одговора испитаника има теоријски распон скорa од 2 до 9. Минимална вредност коју испитаници остварују на овој варијабли је 2, а максимална 8, са средњом вредношћу од $M=4,45$ ($SD=1,42$).

За потребе даљих анализа, ова варијабла је категорисана. Са скором до 4 посматрано је као ниска професионална компетентност (51% испитаника), док је скор од 4-8 посматран као висока компетентност (49% испитаника). Овако добијени скорови су надаље коришћени у анализама. У даљем току истраживања испитивано је да ли постоји статистички значајна разлика у професионалним компетенцијама наставника предметне и наставника разредне наставе, а резултати поређења су приказани у Табели 6.

Табела 6. Разлике у професионалним компетенцијама наставника разредне и наставника предметне наставе

	Разредна настава			Предметна настава			t	Df	p
	M	SD	N	M	SD	N			
Професионалне компетенције	4,87	1,41	49	4,07	1,33	55	2,99	102	0,00

Средња вредност скорa наставника разредне наставе износи $M=4,87$ и већа је од средње вредности скорa који остварују наставници предметне наставе од $M=4,07$. Вредност т теста за независне узорке је статистички значајна на нивоу $p<0,01$, односно постоји статистички значајна разлика у професионалним компетенцијама између

наставника разредне и предметне nastave и то у смеру да наставници разредне nastave имају веће професионалне компетенције, него наставници предметне nastave. С обзиром на степен статистичке значајности, може се тврдити са поузданошћу од 99% да ова разлика потиче од варијабле која је испитнике раздвајала на групе (разредна или предметна настава).

У складу са нашим наредним задатком, који се односио на проверавање разлика у ставовима наставника према инклузивном образовању слепих ученика у односу на ниво професионалних компетенција, испитали смо да ли постоје разлике између наставника са вишим и оних са нижим професионалним компетенцијама. Резултати поређења приказани су у Табели 7.

Табела 7. Разлике у ставовима наставника према инклузивном образовању у односу на ниво професионалних компетенција

	Ниже компетенције			Више компетенције			t	df	P
	M	SD	N	M	SD	N			
Ставови наставника према образовној инклузији слепих ученика	4,07	0,71	53	4,48	0,57	51	-3,24	102	0,00

Наставници који имају нижи ниво професионалних компетенција имају средњу вредност скова од $M=4,07$, у односу на наставнике који имају виши ниво компетенција $M=4,48$. Вредност добијеног t теста је статистички значајна на нивоу $p<0,01$ ($t=-3,24$; $df=102$; $p<0,01$), односно постоји статистички значајна разлика у ставу према образовној инклузији слепих ученика с обзиром на професионалне компетенције које имају наставници, и то у смеру да наставници који имају виши ниво професионалних компетенција имају позитивније ставове према инклузији слепих ученика, него наставници који имају ниже компетенције.

У складу са наредним задатком нашег истраживања проверавано је да ли постоје статистички значајне разлике у спремности наставника разредне и предметне nastave да се убудуће лично ангажују у раду са слепим ученицима, а резултати поређења приказани су у Табели 8.

Табела 8. Разлике у спремности наставника предметне и разредне наставе за будуће лично ангажовање у раду са слепим ученицима

		Спремност		Укупно	Хи квадрат
		Не	Да		
Образовни циклус	Разредна настава	14	35	49	$\chi^2=4,57$, p=0,02
	Предметна настава	27	28	55	
Укупно		41	63	104	

Приближно једнак број наставника предметне наставе се изјашњава да је спремно (N=28), односно да није спремно (N=27) да се убудуће лично ангажује у раду са слепим ученицима. Када су у питању наставници разредне наставе, 14 њих није изразило спремност за будуће лично ангажовање у раду са слепим ученицима, док се 35 њих изјаснило позитивно када је у питању ова тврдња. Вредност добијеног хи квадрат теста је статистички значајна на нивоу $p < 0,05$ ($\chi^2=4,57$, $p=0,02$), односно може да се тврди да постоји статистички значајна разлика у спремности за будуће ангажовање у раду са слепим ученицима између наставника разредне и наставника предметне наставе и то у смеру да су наставници разредне наставе спремнији за рад са слепим ученицима, него наставници предметне наставе.

7. ДИСКУСИЈА

7.1. Ставови наставника према инклузивном образовању слепих ученика

У овом истраживању је утврђено да су ставови наставника према инклузивном образовању слепих ученика већином позитивни, што потврђује и наводе многих других истраживања (Gal, Schreug & Engel-Yeger, 2010; Takacz, 2019). Харнет и Најш (Harnett & Naish, 1993, према Dawn, 2015) истичу да наставници имају најзначајнију улогу у процесу инклузије ученика, јер се њихова очекивања, сензитивност на потребе других, постављање приоритета у наставном процесу и личне вредности одражавају како на процес учења, тако и на успешну свеукупну интеграцију ученика. У складу са добијеним резултатима може се истаћи да су наставници и разредне и предметне наставе у нашој средини позитивно оријентисани ка инклузији слепих ученика. При томе нису утврђене значајне полне разлике чиме се потврђују налази Ђевићеве (2009), да у нашој средини и наставници и наставнице деле једнаке ставове према образовној инклузији.

Анализирајући појединачне одговоре наставника уочава се да већина њих (око 80%) сматра да спровођење инклузије показује позитивне промене у систему основношколског образовања. Још већи проценат наставника (око 95% њих) истиче бенефите инклузивног образовања конкретно за слепе ученике и изјашњава се да оно има позитивне ефекте на општи развој не само слепих ученика већ и ученика типичног развоја. Ове налазе потврђују резултати истраживања Ђевићеве (2009) која истиче да наставници уочавају обострану корист заједничког школовања ученика типичног развоја и ученика са сметњама у развоју, као и да увиђају да би са једне стране ученици са сметњама у развоју кроз инклузивно образовање имали прилику да стичу искуства и навикавају се на живот у окружењу особа типичног развоја, док би вршњаци типичног развоја могли да се ослободе предрасуда према њима, као и да развију виши ниво толеранције и стрпљења у комуникацији.

Даљом анализом појединачних одговора наших испитаника уочава се сличан тренд и када је у питању изјашњавање наставника о самопроцени способности и воље да раде као наставници ученика са сметњама у развоју, где се 77,9% њих изјаснило позитивно када је у питању ова тврдња, док још већи проценат (86,6%) изражава спремност да ради конкретно са слепим ученицима. Међутим, у нашем истраживању није проверавано да ли постоје разлике у спремности наставниока за рад са ученицама са различитом врстом ометености. У том погледу Ђевићева (2009) уочава да наставници у нашој средини немају подједнаке ставове према инклузији ученика са различитим типовима ометености. Поред генерално позитивних ставова наставника према инклузивном образовању ученика са сметњама у развоју, већина њих сматра да је у овом процесу неопходан селективан приступ у зависности од степена и врсте сметњи које ученици испољавају. Анализирајући одговоре наставника, ауторка запажа да су њихови ставови најмање позитивни према укључивању ученика са сензорним и когнитивним оштећењима, као и да наставници сматрају да редовне школе нису материјално припремљене за укључивање ових ученика. То је у супротности са истраживањем Гала и сарадника (Gal, Schreur & Engel-Yeger, 2010) који су утврдили да је наставницима лакше да се прилагоде потребама слепих ученика, него ученицима са другим врстама сметњи у развоју. Аутори истичу да иако наставници имају генерално позитивне ставове према инклузивном образовању ученика са сметњама у развоју, они, осим прилагођавања физичког окружења за слепе ученике (где се њихова забринутост пре свега односи на безбедност слепих ученика), не уочавају друге препреке за њихово укључивање, док истовремено сматрају да су им за укључивање ученика са другим врстама сметњи (АДХД-ом, тешкоћама регулације емоција и интелектуалном ометеношћу) у значајно већој мери неопходни подршка асистената, измене програма учења и активности, консултације са стручњацима различитих профила и интензивнији контакти са родитељима.

Једно од значајних запажања које треба истаћи је да, иако наставници у нашем узорку уочавају опште развојне бенефите за слепе ученике, они истовремено изражавају забринутост за испуњавање њихових образовних потреба у оваквим условима организације наставе. На основу даље анализе одговора наставника на тврдње запажа се да многи од њих уочавају тешкоће у спровођењу инклузивног

образовања у нашој земљи. Наиме, 71,1% сматра да је инклузија боља у теоретском смислу, него што се реализује у пракси. Један од најизраженијих одговора наставника (91,3%) наглашава величину група у којој се инклузивно образовање у нашој земљи спроводи, што нас наводи на закључак да наставници сматрају да због великог броја ученика у одељењу слепи ученици неће добијати индивидуална упутства која су им потребна (94,3%), да је у таквој организацији наставе немогуће препознати потребе свих ученика (92,3%) и да би прилагођавање способностима учења слепих ученика успорило учење ученика типичног развоја (87,5%). Узрок оваквих одговора треба размотрити у контексту организације образовног система, непостојању системске подршке, преобимном наставном програму и недостатку материјалних средстава која су неопходна за адекватну припрему школе (Ђевић, 2009).

Јордан и Становић (Jordan i Stanovich, 2004, према Уграи, 2018) истичу да у школама у којима се реализује инклузивно образовање, ставови наставника могу бити под утицајем образовне политике руководства школе, ставова и искуства колега, школске културе, али могу и зависити од образовног циклуса у коме су они ангажовани. У том смислу, наставници разредне наставе имају значајно позитивније ставове у поређењу са наставницима предметне наставе (Уграи, 2018), што се јавило као кључни налаз и у овом истраживању када су у питању ставови наставника према инклузивном образовању слепих ученика. Међутим, то није у сагласности са резултатима студије спроведене у Републици Српској (Вилотић, 2014) у којој нису потврђене разлике у ставовима према инклузији између наставника разредне и предметне наставе. Важност наших резултата огледа се у томе што при преласку из разредне у предметну наставу слепи ученици могу наићи на додатне тешкоће у прилагођавању, које су директно изазване негативнијим ставовима наставника предметне наставе, где може доћи до дисконтинуитета у њиховом емоционалном, социјалном и когнитивном напретку.

7.2. Професионалне компетенција наставника разредне и предметне наставе за спровођење инклузивног образовања слепих ученика

Резултати овог истраживања указују на постојање разлика у нивоу професионалних компетенција наставника разредне и наставника предметне наставе.

На основу дужине радног стажа, похађања семинара о инклузији, слушању садржаја о деци са сметњама у равоју на студијама и искуства у раду са слепим ученицима утврђено је да наставници разредне наставе имају значајно виши ниво професионалних компетенција. Сличне налазе добила је и Уграи (2018), која истиче да наставници разредне наставе имају више професионалне компетентније за спровођење инклузивног образовања у односу на наставике предметне наставе, као и да је код ове групе наставника значајно израженија жеља за даљим стручним усавршавањем.

Недостатак професионалних компетенција забрињава. У нашој средини нису пронађени радови који би указали на конкретне проблеме, али резултати квалитативног истраживања спроведеног у Турској (Bulbul, 2011) указују на то да је ниво интеракције између слепих ученика и предметних наставника низак и да се спровођење инклузивног образовања свело само на присуство слепог ученика на часу, без икакве додатне подршке или прилагођавања наставних средстава. Наставници се изјашњавају да немају довољно времена да се посвете слепом ученику у инклузивном одељењу, док су захтеви у погледу постигнућа слепих ученика ниски и углавном захтевају вербалну репродукцију дефиниција појединих појмова што је довољно за позитивно оцењивање. Резултати истраживања Рула и сарадника (Rule, Stefanich, Woody & Peiffer, 2011) такође указују на то да је наставницима предметне наставе неопходна подршка у реализовању наставног плана и програма са слепим ученицима, где је са једне стране уочено да им недостају прилагођени материјали за ове ученике и обука о примени таквих наставних средстава, али и континуирана стручна подршка и директна усмеравања у раду којима се подиже ниво њихових професионалних компетенција.

У овом истраживању утврђено је да наставници који имају виши ниво професионалних компетенција испољавају и позитивније ставове према инклузивном образовању слепих ученика. Повећање нивоа професионалне компетентности, посматрано кроз похађање додатних семинара (Грбовић, Јаблан и Тошовић, 2008), обуке и искуство у раду са слепим ученицима (Jablan i sar., 2014) доводе до позитивне промене ставова према инклузивном образовању слепих ученика.

Уколико се наставницима предметне наставе обезбеди континуитет у стручној подршци и пружи различите стратегије за унапређивање рада са слепим ученицима њихови ставови се могу значајно променити у позитивном смеру (Rule et al, 2011). Истраживачки подаци истичу да наставници којима недостаје искуство у раду са слепим ученицима склонији су уверењима да је за ове ученике бољи избор рестриктивније образовно окружење, имају мање самопоуздања када су у питању њихове личне професионалне компетенције и ефикасност у раду са слепим ученицима и генерално имају мање позитивне ставове према инклузивном образовном окружењу слепих ученика (Wall, 2002), што је потврђено и овим истраживањем. Осим наведеног, један од значајних фактора који утиче на ставове наставника према слепим ученицима је познавање њихових индивидуалних потреба (Dawn, 2015), на основу којих би могли да организују даљи наставни процес. Истраживање спроведено у Аустралији такође потврђује наше налазе, где су Браун и сарадници (Brown, Packer, & Passmore, 2011) утврдили да на појаву негативних ставова наставника према инклузивном образовању слепих ученика утичу недостатак њиховог професионалног искуства у раду са овим ученицима, изостанак одговарајућих обука за рад са слепим ученицима и недовољна подршка стручних радника.

7.3. Спремност наставника за будуће лично ангажовање у раду са слепим ученицима

У овом истраживању утврђено је да су наставници разредне наставе спремнији да се убудуће лично ангажују у раду са слепим ученицима у односу на наставнике предметне наставе. Овај резултат није изненађујући уколико узмемо у обзир да наставници разредне наставе имају виши ниво професионалних компетентније за рад са слепим ученицима и испољавају позитивније ставове према инклузивном образовању у односу на наставнике предметне наставе.

Спремност наставника да се убудуће лично ангажују у раду са слепим ученицима од изузетног је значаја за целокупни развој самих ученика. У случају када

наставници показују висок ниво разумевања потреба слепих ученика и када су спремни да им пруже подршку, овакав однос се позитивно одражава на самопоштовање и самопоуздање слепих ученика, као и на њихово ангажовање у наставним и ваннаставним активностима (Dawn 2015).

Међутим, наставнике треба припремити за рад са слепим учеником пре његовог смештања у инклузивно одељење. Вал (Wall, 2002) препоручује давање могућности наставнику да посматра часове колеге који има у одељењу слепог ученика, пружање додатних информација током тих посета, обезбеђивање одговарајуће литературе, организовање саветодавних састанака и радионица, као и обезбеђивање контакта наставника и конкретног слепог ученика пре његовог укључивања у одељење. Такође наводи да овај процес зависи и од прилагођавања физичког окружења, атмосфере у којој се одвија и расположења свих укључених особа, нивоа слободе и комфорта у интеракцијама између наставника и особа које му пружају подршку, као и од присуства страха код наставника од новонастале ситуације (Wall, 2002).

За успешно спровођење инклузивног образовања слепих ученика, поред припреме наставника, неопходна је и припрема ученика типичног развоја у чијем ће се одељењу школовати и слепи ученици. У свом истраживању, Станимиров, Јаблан и Грбовић (2011) дају практичне примере за припрему ученика типичног развоја помоћу неформалних едукација реализованих кроз креативно-едукативне радионице. Ове радионице су осмишљене тако да код ученика типичног развоја истовремено подигну ниво знања и емпатије о слепим ученицима, као и да им помогну да се кроз различите начине учења (активно, искуствено, кооперативно, учење по моделу) емоционално и когнитивно приближе представљеној проблематици. Поред тога, кроз активно учешће ученици имају прилику да решавају различите свакодневне проблемске ситуације са којима се могу сусрести током интеракција са слепим учеником у одељењу и широј друштвеној средини, као и да развију спремност за ступање у различите типове односа са слепим вршњацима. Спровођење ових радионица наишло је на позитивне реакције како ученика, тако и наставника и стручних сарадника који су им присуствовали и указано је на потребу да се овај вид неформалне едукације спроводи у свим одељењима и новим генерацијама ученика.

8. ЗАКЉУЧАК

На основу овог истраживања, на основу циљева и задатака могу се формулисати следећи закључци:

1. У складу са првим задатком који се односио на утврђивање ставова наставника разредне и предметне наставе према инклузивном образовању можемо истаћи следеће:

- Ставови наставника и разредне и предметне наставе према инклузивном образовању слепих ученика су генерално позитивни.
- Ставови наставника разредне и наставника предметне наставе према инклузивном образовању слепих ученика се разликују, при чему су ставови наставника разредне наставе значајно позитивнији.

Овим је у потпуности потврђена хипотеза Х1 која гласи: Наставници разредне наставе имају позитивније ставове у погледу инклузивног образовања слепих ученика у поређењу са наставницима предметне наставе.

У складу са задатком истраживања који се односио на утврђивање професионалних компетенција наставника можемо истаћи следеће:

- Ниже професионалне компетенције испољава 51% наставника, док 49% њих испољава висок ниво професионалних компетенција.
- Наставници разредне наставе имају значајно виши ниво професионалних компетенција у односу на наставнике предметне наставе.

Овим резултатима је одбачена друга хипотеза Х2 која гласи: Не постоје статистичке значајне разлике у погледу професионалне компетенције наставника разредне и наставника предметне наставе за спровођење инклузивног образовања.

У складу са задатком истраживања који се односио на утврђивање разлика у ставовима наставника према инклузивном образовању слепих ученика у односу на ниво професионалних компетенција можемо истаћи следеће:

- Наставници који имају виши ниво професионалних компетенција испољавају и позитивније ставове према инклузивном образовању слепих ученика.

Овим је у потпуности потврђена хипотеза Х3 која гласи: Наставници (и разредне и предметне наставе) који имају виши ниво професионалних компетенција испољиће и позитивније ставове према инклузији слепих ученика.

У складу са задатком истраживања који се односио на утврђивање разлика између наставника разредне и наставника предметне наставе да се убудуће лично ангажују у раду са слепим ученицима можемо истаћи следеће:

- Наставници разредне наставе су испољили значајно виши ниво спремности да се лично ангажују у будућем раду са слепим ученицима у односу на наставнике разредне наставе.

Овим резултатима је одбачена хипотеза Х4, која гласи: Не постоји разлика у спремности наставника разредне наставе и предметне наставе да се убудуће лично ангажују у раду са слепим ученицима.

У складу са наведеним налазима који се тичу професионалних компетенција наставника првог или другог образовног циклуса и њихових ставова према инклузивном образовању слепих ученика, сматрамо да су предметним наставницима у нашој средини неопходна додатна стручна усавршавања и континуирана подршка стручних сарадника специјализованих за рад са слепим ученицима – тифлолога. На тај начин би се наставници предметне наставе професионално оснажили чиме би се створили предуслови за њихово лакше прихватање инклузивног процеса у пракси, подизање нивоа разумевања потреба слепих ученика и прилагођавање начина рада у складу са могућностима ученика.

Литература

1. 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.
2. Brown, C. M., Packer, T. L., & Passmore, A. (2013). Adequacy of the regular early education classroom environment for students with visual impairment. *The Journal of Special Education*, 46(4), 223-232.
3. Bulbul, M.S., (2011). Inclusion: Something more than sitting together. *Online Submission*. Retrieved on 12th August 2020 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED523205.pdf>
4. Dawn, R. (2015). Teacher's attitude and self-esteem of students with visual impairment: A break or a breakthrough. *Journal of Disability Management and Special Education*, 5(1), 56-66.
5. Dmitrović, P. (2011). Preuvjeti za primjenu inkluzije. *Metodički obzori*, 6(13), 69-82.
6. Ђевић, Р. (2009). Спремност наставника основне школе да прихвате ученике са тешкоћама у развоју. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 41(2), 367-382.
7. 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.
8. Hanson, M. J., Horn, E., Sandall, S., Beckman, P., Morgan, M., Marquart, J., ... & Chou, H. Y. (2001). After preschool inclusion: Children's educational pathways over the early school years. *Exceptional children*, 68(1), 65-83.
9. Hollenweger, J., Pantić N., & Florian, L. (2014). *Regionalna podrška inkluzivnom obrazovanju. Mapiranje postojećih kvalitetnih programa obuke za inkluzivno*

obrazovanje u regionu Jugoistočne Evrope. Preuzeto 10.06.2019. sa https://pjp-eu.coe.int/documents/1473702/6691265/140910_Mapping_Report_final_QA-Montenegrin+%283%29.pdf/10d75870-404e-418b-abe8-a5524abc53fc

10. Jablan, B., & Kovačević, J. (2008). Obrazovanje u redovnim školama i školama za decu ometenu u razvoju: zajedno ili paralelno. *Nastava i vaspitanje*, 57(1), 43-54.
11. Jablan, B., Stanimirov, K., & Grbović, A. (2009). Realnost i perspektiva inkluzivnog obrazovanja dece sa oštećenjem vida u našoj zemlji. *Pedagogija*, 64(4), 568-578.
12. Jablan, B., Stanimirović, D., Maksimović, J., & Srbović, J. (2014). Šta tiflolozi u Srbiji misle o inkluzivnom obrazovanju i koliko su o tome informisani?. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 13(1), 51-71.
13. Jablan, B., & Hanak, N. (2007): Servisna funkcija specijalne škole u redovnom sistemu obrazovanja dece oštećenog vida. U D. Radovanović (Ur.), Zbornik radova „Nove tendencije u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji“ (str. 773-789). Zlatibor: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
14. Кнежевић-Флорић, О., Нинковић, С., & Танчић, Н. (2018). Инклузивно образовање из перспективе наставника- улоге компетенције и баријере. *Настава и васпитање*, 67(1), 7-22.
15. Macura-Milovanović, S., & Vujisić-Živković, N. (2011). Stavovi budućih učitelja prema inkluziji: implikacije za inicijalno profesionalno obrazovanje. *Pedagogija*, 66(4), 633-647.
16. Melekoglu, M. A., Sakiroglu, O., & Malmgren, K. W. (2009). Special education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 287-298.
17. Mihanović, V. (2011). Invaliditet u kontekstu socijalnog modela. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(1), 72-86.
18. Мијатовић, С. (2013). Најчешће препреке инклузији у образовном систему Србије. *Иновације у настави*, 26(3), 69-82.
19. Muškinja, O., Lazić, S., & Rista, S. (2011). Inkluzija između želje i mogućnosti. Novi Sad: Pokrajinski ombudsman AP Vojvodine.

20. Nenadović, V., Stanimirović, D., & Dimoski, S. (2017). The social disability model and its impact on theory and practice in psychology and rehabilitation. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 16(4), 467-489.
21. Popov, S. (2014). *Stavovi učitelja o inkluziji djece s posebnim potrebama u redovnim školama* (Doktorska disertacija). Osijek: Sveučilište Josip Juraj Strossmayer, Filozofski fakultet.
22. Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional children*, 69(1), 97-107.
23. Rajović, V., & Jovanović, O. (2010). Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama sa posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji. *Psihološka istraživanja*, 13(1), 91-106.
24. Rajović, V. (2011). Ključne promene opštih shvatanja i prakse u radu sa osobama sa potrebom za dodatnom podrškom. U M. Mitić (Ur.), *Deca sa smetnjama u razvoju, potreba i podrška*, (str. 38-40). Beograd: Republički zavod za socijalnu zaštitu.
25. Rule, A. C., Stefanich, G. P., Boody, R. M., & Peiffer, B. (2011). Impact of adaptive materials on teachers and their students with visual impairments in secondary science and mathematics classes. *International Journal of Science Education*, 33(6), 865-887.
26. Сретенов, Д. (2008). Креирање инклузивног вртића: деца ометена у развоју у редовној предшколској установи. Београд: Центар за примењену психологију.
27. Станимиров, К., Јаблан, Б., & Грбовић, А. (2011). Припрема средњошколаца за школовање са вршњацима оштећеног вида. *Настава и васпитање* 60(3), 430-442.
28. Stanimirović, D., & Mijatović, L. (2013). Savetovanje u rehabilitaciji – pojam i odlike. U B. Dimitrijević (Ur.), *Razvoj i mentalno zdravlje* (str. 177-190). Niš: Filozofski fakultet.
29. Степановић, С. (2018). Заступљеност различитих облика рада у инклузивној настави коју похађају ученици са сензорним сметњама. *Настава и васпитање*, 67(3), 541-553.

30. Takacz, T. (2019). *Stavovi učitelja, učenika i roditelja prema inkluziji djece s oštećenjem vida* (Doktorska disertacija). Osijek: Sveučilište Josip Juraj Strossmayer, Filozofski fakultet.
31. Уграи, К. (2018). *Испитивање ставова наставника према инклузивном образовању* (Магистарски рад). Београд: Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
32. UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994*. Unesco.
33. Вилотић, С. (2014). Улога и компетенције наставника у инклузивном наставном процесу. *Нова школа*, 9(1), 76-89.
34. Вујачић, М., & Ђевић, Р. (2013). Инклузивно образовање: појмовно одређење, принципи и карактеристике. *Теме*, 37(2), 753-768.
35. Вујачић, М., Лазаревић, Е., & Ђевић, Р. (2015). Инклузивно образовање: Од законске регулативе до практичне реализације. *Теме* 39(1), 231-247.
36. Wall, R. (2002). Teachers' exposure to people with visual impairments and the effect on attitudes toward inclusion. *RE:view*, 34(3), 111-120.
37. Žegarac, N (2011). Ključne promene opštih shvatanja i prakse u radu sa osobama sa potrebom za dodatnom podrškom. U M. Mitić (ur.). *Dete sa smetnjama u razvoju u sistemu socijalne zaštite*, (str. 47-56). Beograd: Republički zavod za socijalnu zaštitu.

ПРИЛОЗИ

Прилог 1.

Упитник за прикупљање социо-демографских података

Поштовани,

Пред Вама се налази упитник који испитује ставове наставника разредне и предметне наставе према слепим ученицима/особама, и то према њиховом образовању.

Ваше учешће је анонимно, тако да можете давати сасвим искрене одговоре.

На питања која следе, одговорите тако што ћете заокружити број испред једног од понуђених одговора.

Хвала Вам на сарадњи!

1. Пол:

а) женски б) мушки

2. Да ли сте у:

а) разредној настави

б) предметној настави

3. Да ли сте у програму студија имали неки предмет који обухвата садржаје о деци са посебним образовним потребама?

а) Не б) Да

4. Колико година радите у настави?

а) мање од 5 година б) 6-15 година в) преко 16 година

5. Колико сати семинара сте имали везано за инклузију у последње две године:

а) мање од 5 сати б) 6-15 в) више од 16 сати

6. Да ли сте имали искуства у раду са децом са оштећењем вида?

а) Не б) Да

7. Да ли сте спремни да се убудуће лично ангажујете у раду са децом са оштећењем вида?

а) Не б) Да

ПРИЛОГ 2.

Упитник за испитивање ставова наставника према инклузивном образовању слепих ученика

	Тврдње	Потпуно се слажем	Углавном се слажем	Не знам	Углавном се слажем	Потпуно се слажем
1.	Инклузија показује позитивне промене у основношколском систему образовања.	1	2	3	4	5
2.	Могу да помогнем да интеракција између ученика са и без оштећења вида буде комфорна.	1	2	3	4	5
3.	Познавање потреба свих ученика у одељењу је немогуће кад је ту ученик са оштећењем вида.	1	2	3	4	5
4.	Спреман/на сам да научим Брајево писмо ако је то потребно.	1	2	3	4	5
5.	Наставници који су чешће похађали семинаре имају више сигурности у	1	2	3	4	5

	инклузивном одељењу.					
6.	Инклузија је у теоретском смислу боља него у пракси.	1	2	3	4	5
7.	Знам како и где да тражим информације које се тичу инклузије ученика са оштећењем вида.	1	2	3	4	5
8.	Способан/на сам да препознам ученика са блажим оштећењем вида.	1	2	3	4	5
9.	Сматрам да је структура и садржај семинара о инклузији, као и материјал добијен током семинара, довољан.	1	2	3	4	5
10.	Обим мог посла би се повећао када би у одељењу био ученик са оштећењем вида.	1	2	3	4	5
11.	Имао/ла сам довољно курсева о инклузији.	1	2	3	4	5
12.	Способан/на сам и вољан/на да радим као специјални наставник.	1	2	3	4	5
13.	Моја припрема за инклузију је утицала да променим свој став према особама са оштећењем вида.	1	2	3	4	5
14.	Инклузивна пракса би била лакша ако би се изводила у мањим групама.	1	2	3	4	5
15.	Способан/на сам да преточим у праксу оно што сам научио/ла о инклузији.	1	2	3	4	5
16.	Спреман/на сам да радим са ученицима са оштећењем вида.	1	2	3	4	5
17.	Моја основношколска установа је технички	1	2	3	4	5

	опремљена за укључивање ученика са оштећењем вида.					
18.	Ученици са оштећењем вида ће вероватно да створе конфузију у групи.	1	2	3	4	5
19.	Инклузија је једино корисна за родитеље ученика са оштећењем вида.	1	2	3	4	5
20.	У инклузивној групи ученици са оштећењем вида неће добијати индивидуална упутства која су им потребна.	1	2	3	4	5
21.	Инклузија ће вероватно имати позитиван ефекат на општи развој ученика са оштећењем вида.	1	2	3	4	5
22.	Инклузија даје ученицима са оштећењем вида прилику да буду у околини ученика типичног развоја и тако могу да уче од њих.	1	2	3	4	5
23.	У инклузивној групи ученик типичног развоја ће научити да буде више од помоћи и подршке особама са оштећењем вида.	1	2	3	4	5
24.	Ученици типичног развоја ће добити мање моје пажње јер је у одељењу присутан ученик са оштећењем вида.	1	2	3	4	5
25.	Ученици типичног развоја могу да копирају неодговарајуће понашање које виде код ученика са оштећењем вида.	1	2	3	4	5
26.	Морао/ла бих да се прилагодим способностима учења ученика са оштећењем вида и тако бих успорио/ла	1	2	3	4	5

	учење других ученика.					
27.	У инклузивном одељењу ученик типичног развоја постаје свеснији потреба других ученика.	1	2	3	4	5
28.	Инклузија помаже ученицима са оштећењем вида да постану спремни да ефикасно функционишу у реалном свету.	1	2	3	4	5